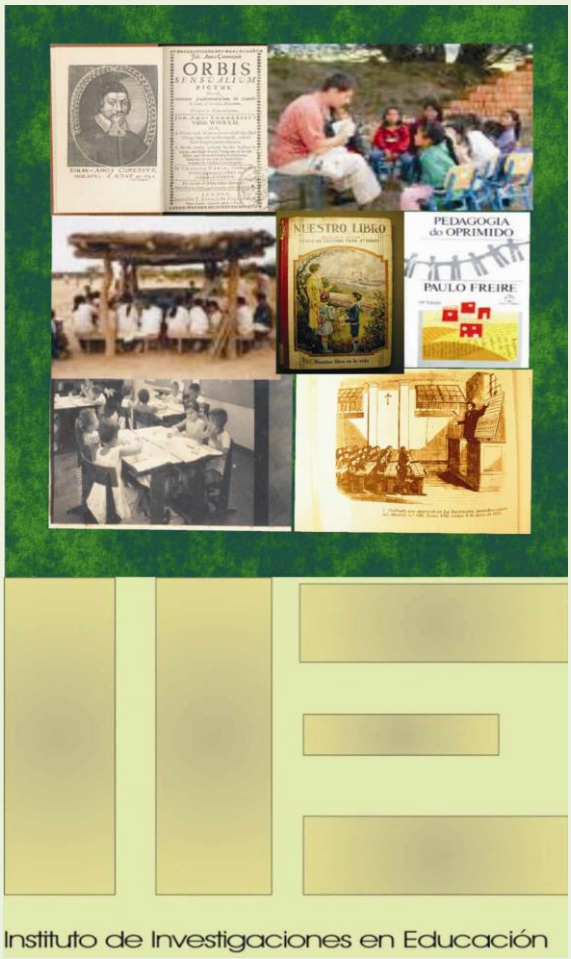
REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES – UNNE

Año 6 Número 6



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
Artículos	
La formación de formadores: un campo a descubrir desde el propio trayecto profesional. María Cristina Alonso – Silvia Estela Ormaechea	5
Pensamiento "basado en modelos" en la enseñanza de las ciencias naturales. Agustín Adúriz-Bravo	20
Las prácticas escolares de participación en la escuela secundaria. Desde el marco normativo a las experiencias y significados que otorgan los actores escolares y las madres a las Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad. Mariana Cecilia Ojeda – María Gloria Saucedo	32
Reseñas	
Reseña de Tesis Doctorado. *"¿De qué color querés ser?" El bautismo como ritual de iniciación de los ingresantes al profesorado de Educación Física*. Ana María D'Andrea	55
Reseña de Tesis Licenciatura. *Percepciones de los alumnos sobre el trabajo y rol de los profesores de Escuela Media, en diversos contextos institucionales y socio-económicos de la provincia del Chaco*. Cinthia Denise Amud	59
Reseña Libro. Mancovsky Viviana y Guadalupe Moreno Bayardo. (2015). La formación para la investigación en el posgrado. Noveduc.com. Buenos Aires. Mirian Liset Flores	63

CONSEJO EDITORIAL

DIRECCIÓN

Mg. María Teresa Alcalá

CO- DIRECCIÓN

Dr. Aníbal Roque Bar

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Teresa Laura Artieda - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dra. Ana María D´Andrea - Universidad Nacional del Nordeste- Argentina

Dr. José Manuel Bautista Vallejo - Universidad de Huelva - España

Dr. Ignacio González Rivas Flores - Universidad de Málaga – España

Dra. Analía Leite Méndez - Universidad de Málaga – España

Dra. Frida Díaz Barriga – Universidad Nacional Autónoma de México- México

Dra. Gunther Dietz – Universidad Veracruzana (Xalapa) - México

Dra. Ana Padawer - Universidad de Buenos Aires – CONICET- Argentina

Dr. Agustín Adúriz-Bravo – Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina

SECRETARÍA DE DISEÑO Y COMPAGINACIÓN

Mg. Margarita Cristina Ortiz

Lic. Johanna Malena Jara

ASISTENTES TÉCNICOS

Ing. Arnaldo Hernández

Ing. Daniel González

Analista en Sistemas Mario García

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Mg. Marta Susana Schlak – Dpto. de Lenguas Extranjeras. Fac. Humanidades - UNNE

COMISIÓN DE REFERATO

Dra. Marta Soutto	*Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina*
Dra. Paola Valdemarín	*Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina*
Dr. Alejandro Pujalte	*Universidad Nacional de Quilmes. Argentina*
Dra. Mercé Izquierdo Aymerich	*Universidad Autónoma de Barcelona. España*
Mg. Amalia Homar	*Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina*
Mg. Alicia Mónica Oudin	*Universidad Nacional de Misiones. Argentina*

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 6 - Año 2015. –pág. 1 – 65
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

LA FORMACIÓN DE FORMADORES: UN CAMPO A DESCUBRIR DESDE EL PROPIO TRAYECTO PROFESIONAL

THE FORMERS FORMATION: A FIELD TO BE DISCOVERED FROM ITS PROFESSIONAL SECTION

Mg. María Cristina, Alonso [1] - Mg. Silvia Estela, Ormaechea[2]

Fecha de recepción: 04-06-2015
Fecha de aceptación y versión final: 04-08-2015

Resumen: Al incursionar -desde mediados de la década del 90- en el campo de la formación de formadores, surgió la necesidad de clarificar nuestro posicionamiento epistemológico para su abordaje, lo cual significó una toma en consciencia de sus fundamentos. Así se recuperó lo histórico, lo social, lo cultural y lo subjetivo, como dimensiones inherentes a la complejidad del campo de la formación de formadores.

Desde esta decisión, se seleccionaron tres líneas teóricas – entre otras- que nos aproximan a la comprensión del campo de la formación de formadores: la relación entre epistemología y formación, las ciencias de la educación y el campo de la formación de formadores y la problemática de la formación desde las miradas psicoanalítica, psicosocial y sociológica-culturalista. Para finalizar, utilizamos como dispositivo de objetivación de lo que se sostiene, el análisis de dos momentos singulares de un grupo durante su trayecto de formación profesional posgraduada.

Palabras claves: formación de formadores-trayecto de formación-grupo de formación-análisis, interpretación y comprensión

Summary: Going into - from half of the 90 decade - in the field of formers formation, appeared the neccessity to clarify our epistemological placement to enter upon, that means be conscious of its basis. In thisway the historical, social, cultural and subjective was recovered, as inherent dimensions to complex field in the formers formation. From this decision, three theoretic lines were selected -among others- that put ourselves close to understand the field of formers formation; the relation between epistemology and formation, the sciences in education and the field of formers formation and the problematical of formation from the psychoanalitical point of view, psychosocial and sociological - cultural. To finish with these, we use as an objectiv device of what it is support, the analysis of two singular moments of a group during their way to professional posgraduate formation.

Keys words: formers formation - formation sector - formation group -analysis, interpretation and comprehension

[1] Especialista y Mgter en Formación de Formadores (UBA). Docente Titular Ordinaria, dedicación exclusiva, jubilada desde agosto de 2014, en las cátedras de Didáctica II y Grupos e Instituciones Educativas del Dpto. de Ciencias de la Educación. Actualmente Directora de la Carrera de Posgrado: Especialización en Análisis de la Educación, sus organizaciones y sus prácticas. Facultad de Humanidades –UNNE-. Correo electrónico: macristialonso@yahoo.com.ar

[2] Especialista y Mgter en Formación de Formadores (UBA). Profesora Titular Ordinaria, dedicación exclusiva, en la cátedra Práctica de la enseñanza en instituciones educativas del Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades –UNNE-Actualmente Directora de la Carrera de Especialización en Docencia y Gestión Universitaria con orientación en Ciencias de la Salud. Facultad de Odontología-UNNE. Correo electrónico: seormaechea@gmail.com

1. Introducción[i]

Al incursionar -desde mediados de la década del 90- en el campo de la formación de formadores, surgió la necesidad de clarificar nuestro posicionamiento epistemológico para su abordaje, lo cual significó una toma en consciencia de sus fundamentos. En vista a una decisión epistemológica, tres representantes de la epistemología contemporánea fueron sustantivos para tal decisión y –consecuentemente- para la selección de modelos teóricos y sus derivaciones metodológicas: Thomas S. Kuhn, Edgar Morin y Fritjol Capra. 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. El segundo, por cuanto es uno de los representantes del paradigma del pensamiento complejo que encierra una posición dialógica culturalmente inscripta. El tercero, por cuanto generaliza la noción de paradigma científico elaborado por Thomas Kuhn al ámbito de lo social y habla entonces de paradigma social**.**

Fue a partir de estas tres líneas que las dimensiones de lo histórico, lo social, lo cultural y lo subjetivo se recobraron de manera entrelazada para el reconocimiento de la complejidad de lo real; donde se interrelacionan e interaccionan esas dimensiones -en un movimiento recursivo- y representan el punto de apoyo desde donde se pretende pensar, analizar y comprender el fenómeno de la formación.

Se asume así como necesario, tener en cuenta distintas miradas y componer una descripción compleja de las interdependencias entre los mundos simbólico y fenomenológico para interpretar el campo de la formación de formadores sin hacer reduccionismos ni simplificaciones; es decir una lectura plural del entretejido de las múltiple dimensiones considerando la *multirreferencialidad de comprensión* que nos acerca a la escucha clínica para familiarizarnos con lo simbólico del discurso como lo puesto en acción espontáneamente, la *multireferencialidad interpretativa* de los datos y la *multireferencialidad explicativa* que tiene como propósito la producción de saber.

En esta línea es impensable la imparcialidad de los sujetos implicados en el campo en tanto son sujetos indisociables de la cultura y de la sociedad a la que pertenecen y todo lo que pretenden conocer no puede aislarse de su entorno y ni de sí mismos como si fueran *objetos inertes*. Es decir entonces que los sujetos se convierten en objeto de conocimiento al mismo tiempo que siguen siendo sujetos y la realidad a conocer -siempre heterogénea, multidimensional, compleja- objetiva y subjetiva a la vez. Asimismo son sujetos que escuchan el transitar subterráneo del pensamiento, son individuos-sujetos pulsional y afectivo: los deseos, los temores, las fantasías, lo imaginario se infiltran en las ideas, concepciones y visiones sobre la realidad de tal manera que es imposible pensar que dichas ideas concepciones o visiones sean puras en el sentido de no estar contaminadas por ese sujeto. Al respecto A. Green nos dice: es un *sujeto en dos lugares (sujeto de la consciencia y sujeto del inconsciente)* lo que nos está hablando de la percusión subjetiva del objeto de conocimiento, de *la otra polaridad subjetiva* (1991:179).[ii] Esto implica no desinvestir al sujeto, no desubjetivarlo en nombre de la objetivación. Por el contrario, lo importante es tratar o posibilitar un conocimiento objetivable de la subjetividad, de esta manera se abandona la ilusión de ser un externo a lo que se conoce y se asume el verse incluido. Por eso la reflexibilidad de la que nos habla 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. El proceso de implicación queda así al descubierto

Este fue el punto de partida para pensar las ciencias de la educación y el campo de la formación de formadores que se desarrolla en el segundo apartado de este artículo, y desde allí incursionar en diferentes miradas teóricas para el análisis de dos momentos singulares en *un grupo* de formación durante su trayecto de formación profesional que se exponen en tercero y cuarto, respectivamente.

2. De las ciencias de la educación al campo de la formación de formadores.

La educación, siguiendo a J. Ardonio, tiene por meta que los sujetos -destinatarios de aquélla- conquisten los medios psíquicos para su *autorización* -entendiendo a ésta como *el hecho del* ***autor***[iii]*, de aquél que crea, de quien logra situarse, él mismo, en el origen, en la fuente de su propio devenir* (Ardoino, J.; 1998:73)- así como la aceptación de su *alteración*[iv] y de la aprehensión de la *alteridad*[v]. De esta manera, los sujetos, a través de su praxis (interior y colectiva) entran en la vida, en la historia y en la sociedad, haciéndose más autónomos, sin perder de vista las relaciones de interdependencia, los lazos sociales que los unen a la comunidad, siempre y cuando den sentido a sus vivencias, a sus actos, al Otro en él, a los otros en su ambiente, es decir a su relación con el mundo.

Por parte de los educadores requiere entonces que consideren al sujeto no sólo por su intencionalidad consciente sino también por su intencionalidad inconsciente, por sus relaciones intra e intersubjetivas, desde una perspectiva clínica y desde diferentes miradas: psicológica, psicosociológica, sociológica, pedagógica, políticas –entre otras- (Ardoino, J. 1998).

Esta perspectiva clínica, compleja multireferencial y multidimensional, implica una nueva cosmovisión sobre las Ciencias de la Educación que rompe con el discurso de carácter prescriptivo sobre las decisiones respecto de la elección de los fines, objetivos, medios y estrategias dentro del orden de las prácticas educativas. Es entonces, en términos de Ferry (1990) un discurso que se desenvuelve *en un espacio intermedio entre la práctica y la ciencia*; que focaliza su atención en la antinomia de los procesos de enseñanza-aprendizaje los cuales fueron al mismo tiempo su conquista y su debilidad. Su conquista, porque permitió discriminar que el problema central de la educación es una relación y su debilidad al generar la antinomia irreductible de lo social y lo individual, de esta manera funda el proceso formativo en antinomias: coerción - libertad, modelización - autonomía, conformismo - emancipación, represión - revuelta, conflicto - adhesión, enseñanza - aprendizaje, transmisión - apropiación.

Podemos pensar a las Ciencias de la Educación desde otro paradigma en el cual se las reconoce como un campo complejo donde se admite lo plural que corresponde a las ciencias humanas y sociales, lo transdiciplinar, lo multireferencial, lo que no significa una maraña de saberes, sino un campo heterogéneo de saberes que se articulan.

En esta perspectiva, siguiendo a J. Ardoino (1997; 2001), se asume que ese campo está conformado justamente por un *mestizaje, por lo plural,* en el cual la multiplicidad de lecturas por las diferentes disciplinas que lo conforman, se oponen, se relacionan, son inconciliables e irreductibles pero a la vez se articulan y en esto consiste justamente su carácter heterogéneo y a la vez homogeneizante en la medida esperada, respetando la imposibilidad de unificar. Esta es la especificidad de las Ciencias de la Educación. A ese campo podemos aproximarnos a su conocimiento siempre y cuando, por un lado, intentemos *dar un lugar al sentido y a las significaciones,* es decir, intentemos comprenderlo por eso podemos llamarlo también el campo de las *ciencias de la comprensión* y, por el otro, asumamos que por el hecho mismo de ser un campo en donde se juegan intersubjetividades no puede dejarse de

lado el análisis de la implicación y por ello podemos llamarlo también *el campo de las ciencias de la implicación* cuya dimensión fundamental es la temporalidad por cuanto aquello que es implicado o replegado se desarrolla en el *tiempo de la duración.*

Desde este encuadre el análisis y comprensión de la formación de formadores, es intentar descubrir e interpretar el entretejido de constituyentes heterogéneos de toda situación singular en este campo: el formador y el sujeto en formación (cada uno con su historia personal y profesional), sus relaciones vinculares y de implicación (en donde se confronta lo implícito y lo explícito de los deseos y de las expectativas), las prácticas del formador de formadores y el análisis de dichas prácticas, la situación de formación o dispositivo analizador en tanto continente afectivo; así como lo grupal, el espacio organizacional, institucional, social con sus múltiples atravesamientos -que contienen, configuran su *encuadre*- y a la vez atraviesan a cada uno de aquellos constituyentes y a su relación entre ellos.

Lo esencial de la formación y la educación es precisamente formar individuos que pueden pensar por cuenta propia, capaces de actuar pensando en las consecuencias de su actuar y capaces de interrogarse y cuestionarse cuando su acción tuvo efectos distintos a los que esperaba. Todo esto implica que el proceso pedagógico en sí mismo debe tener una dinámica vital sin la cual no hay formación. También implica que a través de este proceso lo que se juega para todos nosotros es nuestra capacidad de sublimación, es decir, el placer de pensar y el placer de pensar con otros de manera compartida (Enriquez, E., 2000).

Por eso –y para finalizar este punto- es importante insistir en los aspectos relacionales tanto visibles como inconscientes e imaginarios que implican al conjunto de la personalidad situados en el contexto de un grupo -en una relación de co-formación-, de una institución en un contexto sociohistórico y político que condicionan la manera en que las relaciones pueden llegar a establecerse.

3. Distintas lecturas para el análisis de la formación de formadores

Una mirada psicoanalítica y psicosocial

Parafraseando a Etchegoyen, el psicoanálisis es una forma especial de psicoterapia y es mérito de S. Freud de llevarla a nivel científico con la introducción del psicoanálisis. Esta orientación de la práctica terapéutica y su teoría le significó a Freud romper obstáculos epistemológicos, teniendo en cuenta el momento histórico del desarrollo de la ciencia: crisis en las ciencias de la naturaleza, los nuevos aportes de la antropología, de la ciencia positiva, el desarrollo de la sociología, entre otros[vi]. No fue otra cosa que la permanente interrogación desde su práctica clínica, lo que lo llevó al mismo tiempo a la práctica investigativa, a la creación, a la elaboración de su corpus teórico que en líneas generales se caracterizar por una teoría de base (la metapsicología), por sus fines prácticos (fantasía inconsciente) y por un método (el dispositivo).

Al hablar de *formación* desde esta línea teórica, hay que considerar su dimensión básica que es el reconocimiento de la existencia de fenómenos inconscientes, de *preocuparse por los procesos inconscientes, ya sea en una relación, en un sujeto en situación, en el grupo, en las instituciones o en la sociedad si es sociólogo* (Blanchard Laville, 1995:25).

En Francia esta perspectiva clínica es utilizada tanto en psicología como en sociología. Actualmente se orientó hacia un enfoque más general: el enfoque clínico[vii] en ciencias humanas. Esta nueva orientación se funda en el hecho de que los objetos

de investigación se amplían: del sujeto al sujeto en situación para luego considerar al grupo, a la institución y a la sociedad y, a cada uno, desde una perspectiva histórica.

Para pensar entonces en un proceso de formación de futuros formadores, las perspectivas histórica y situacional-clínica tendrían como condición avanzar en la puesta en relación por un lado, el pasado, el presente y expectativas futuras *configurando un tiempo en movimiento* que incorpora las vivencias afectivas y los componentes inconscientes distorsionantes (Corvalán de Mezzano, 1996). Por el otro, integrar las relaciones del sujeto *en situación* en una estructura espacio-temporal personal e institucional donde está presente lo vivido con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, así como lo explícito y lo implícito (simbólico e inconsciente).

Es en la situación singular en la que se re-crea desde nuevas perspectivas, el camino de la formación, en la que los sujetos implicados son autores de la situación. De lo que trata es que los que participan en una situación de formación puedan experienciar los efectos del inconsciente: proyecciones e identificaciones, actualización de deseos, defensas, conflictos. Implica una movilización, en los sujetos de los procesos psíquicos primarios y secundarios a través de situaciones en la que los procesos psíquicos se encuentran personalmente implicados, movilizados y esclarecidos en su dinámica.

La formación -este núcleo sustantivo- entonces, alude a algo más que a la posibilidad de apropiarse de un saber transmisible por otro, alude también a un saber sobre el propio saber del sujeto que es intransmisible y que sólo es posible comprenderlo e interpretarlo a partir de las posibilidades que brinda la situación de formación que inevitablemente conlleva a peligrosos niveles de de-formación y conformación (Alonso, M. C.; 2006).

Es un trabajo sobre sí mismo, es una acción reflexiva sobre sí mismo, sobre las prácticas profesionales de cada uno y en relación con lo que sucede en el interjuego entre el formador y el formando –es una aventura en común- dentro de un espacio institucional. Esa acción reflexiva requiere de la capacidad de análisis tanto desde el nivel consciente como desde el inconsciente en función de la/las situación/es singular/es. Es el tiempo y espacio necesarios para la elaboración de lo que se vive como pérdida, como ruptura, como de-formación. Generar un *espacio transicional* (Winnicott; 1977) es también generar un tiempo que se presenta como *tiempo vivido* -experimentado de manera subjetiva e intersubjetiva que facilita la recusividad necesaria para el trabajo sobre sí mismo-, y que resulta ineluctable para que las carencias puedan ser señaladas y oídas, para enfrentar la incertidumbre, para soportar la frustración y convivir con el duelo del *pasaje de una forma a otra que moviliza el ideal de alcanzar una perfección sin mezcla, sin falla y sin división. Pasaje que también conlleva este riego terrorífico: el de ser de-formado, destruido. (...) uno se forma deformándose*" (Kaës, 1979:46).

Es un diálogo entre personas por lo tanto implica siempre una perspectiva relacional entre formador y formando, es un diálogo entre inconscientes, es estar atentos a...*lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa de la angustia y también de lo que surge del inconsciente y del orden de lo que tiene que ver con lo intelectual, es decir, el funcionamiento de la inteligencia* (Filloux; 1996:25).

Es un proceso de reconstrucción y ejercicio de apropiación del propio acto, una toma de conciencia de su lugar en el espacio social en el sentido de G. Mendel; *es el encuentro entre dos saberes y de dos saberes que no son simétricos* (el del formador y el del formando) que requiere de su apropiación, *es necesario (...) que haga de ella un tema personal a través de su personalidad y su experiencia* (1996:113).

Es un camino desde donde uno no deja de preguntarse sobre el propio proceso de formación, de intentar comprenderlo y desde allí descubrir:

- que el descubrir es la única manera de conocer,
- que siempre está presente el diálogo entre inconscientes,
- que todo proceso de formación implica una deformación y por lo tanto aprender a soportar la frustración de convivir en muchos momentos con el duelo del pasaje de una forma a otra,
- que en cada pregunta que el formador y el sujeto en formación se hace está el otro y de allí la importancia de interrogarse desde una perspectiva ética acerca del sentido de la necesidad de poder de unos sobre otros,
- que la creación de espacios como interlocutorios válidos para el grupo y para cada uno de sus miembros es una vía para el movimiento de apropiación del acto de reflexión personal y colectiva, del acto de formación.

Todo la expuesto nos muestra la importancia de desarrollar la capacidad de análisis y entrenamiento para la observación; la escucha; la interpretación de actitudes, de las interacciones y de las relaciones de poder; para cuestionar, interpretar y comprender las situaciones *in vivo* o en la evocación que se hace dentro del seno de un grupo de formación (Ferry; 1990).

Una mirada desde lo social

La pregunta que nos orientó fue ¿Qué teorías podrían contribuir a una nueva interrogación, a una nueva mirada al objeto en análisis? Frente a estas preguntas nos inclinamos, diríamos "casi"[viii] arbitrariamente, por centrarnos en el pensamiento teórico crítico de la década del 70 (S. XX)[ix], dentro de éste en la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu. En primer lugar no podemos dejar de mencionar, haciendo eco de sus postulados, las teorías que de una u otra manera influyeron en la construcción de su pensamiento tales como las de K. Marx, E. Durkheim, M. Weber, A. Schutz, G. Bachelard, M. Focault; de esta manera ya sea por diferencia, contradicción, similitud, dan el marco para la interpretación de su pensamiento. Su *teoría social* representa una crítica a las instituciones y convenciones que tiene por objetivo mantener el "status quo" y las desigualdades sociales, es decir, es un exponente crítico de los poderes instituidos; representa una crítica al papel cultural de la enseñanza como reproductora de la distribución jerárquica del *capital cultural*[x], una crítica a la *violencia simbólica*[xi] que desde el *poder simbólico* se ejerce para mantener las relaciones jerárquicas de clase y por lo tanto de desigualdades. Desde este escenario la educación es el *poder arbitrario* que impone *la cultura* de clase dominante *(arbitrariedad cultural).*

Si bien Bouirdieu no centró su mirada en la *formación*, desde su encuadre y propuesta es posible que el formador y el sujeto en formación encuentren *nuevas formas* a través de los procesos planteados por este sociólogo: reflexividad y autoanálisis como vía para explicitar las categorías de percepción y de apreciación (disposiciones) que estructuran desde adentro las acciones y representaciones de aquéllos. Se podría pensar entonces que ese retorno sobre sí mismo, esa posibilidad de encontrar nuevas formas, implica procesos que Bourdieu denomina de *reflexividad y autoanálisis* a través del cual sería posible: (a) explicitar las categorías de percepción y de apreciación (disposiciones) que estructuran desde adentro las acciones y representaciones del formador y de los sujetos en formación, o en otras palabras su *toma de posición* en el campo; (b) descubrir/revelar en el devenir personal y profesional las *disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes;* (c) interrogarse sobre el proceso de interiorización de las estructuras externas objetivas (en el formador como

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

en los sujetos en formación); (d) analizar reflexivamente los condicionamientos objetivos de las propias prácticas de formación y así modificar las percepciones y representaciones de los condicionantes externos de esas prácticas y de ellas mismas, y elaborar diferentes estrategias de acción; sería posible el análisis sobre la *codificación* de las prácticas; (e) reflexionar sobre las posibilidades de aprehender la lógica, que ponen en marcha los formadores y los sujetos en formación en tanto agentes sociales, que producen su práctica en un tiempo y contexto determinado; (f) revelar las estructuras más profundamente ocultas en el *habitus individual* y en el *habitus de clase,* en la *matriz simbólica* de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos, juicios y los mecanismos que tienden a asegurar su reproducción o transformación; sería preguntarse sobre los valores y principios que regulan el espacio social de pertenencia y la posición en ese espacio; sería el análisis del *colectivo individualizado por el rodeo de la incorporación, o del individuo biológico "colectivizado"*.

Así la *reflexibilidad* y el *autoanálisis* que nos plantea Bourdieu, serían una labor de objetivación del sujeto objetivante que debe ser realizada por todos los comprometidos en el campo de la formación de formadores. Cuando se alude al *trabajo sobre sí mismo*, *al retorno sobre sí mismo*, desde esta mirada sería la r*eflexibilidad* sobre el *trayecto de formación* en tanto realidad social, del formador y de los sujetos en formación, en el sistema de relaciones de clase de los hechos (reales o posibles) del que forma parte sociológicamente.

Al *trayecto singular* se lo comprende en tanto serie de posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente en un espacio sometido a incesantes transformaciones, inserto en el campo ideológico del que participa y que a la vez muestra la posición que ocupa en el campo profesional al que pertenece así como en el campo de poder y su posición en relación con otros campos; supone reconocer las ataduras, las raíces de las estructuras de percepción, de representación en un campo de fuerzas que comandan las prácticas y las ideologías. Es decir, en tanto se haya podido constituir *los estados sucesivos del campo en el cual se ha desarrollado el conjunto de relaciones objetivas que han unido el agente considerado -al menos en un cierto número de estados pertinentes- al conjunto de los otros agentes incluidos en el mismo campo y confrontados a las mismas posibilidades* (Bourdieu, P. 1986: 3).

Por lo tanto, las trayectorias personales y profesionales definen la forma de inserción en un espacio laboral construido socialmente a la vez que éste le impone exigencias. Las historias de formadores y formandos restituyen la configuración real de la carrera personal y profesional que indica valores y normas que se activan en momentos claves de la vida y contribuyen a explicar los trayectos. El análisis del trayecto, la reflexibilidad sobre el trayecto, produce la posibilidad de reconocer, tanto en la diacronía como en la sincronía temporal y espacial, la reproducción o la transformación construidas que marca el recorrido de las prácticas en los campos sociales así como habitus que singulariza y perfila la identidad social. Cuando se recorre ese camino se puede pensar en la identidad social, como una síntesis, es decir, como la construcción de lo social al identificar las dimensiones psíquicas institucionales, grupales y de ellas las individuales.

Nos dice Wuacquant:

> *...entre más tomen consciencia de lo social dentro de ellos mismo, otorgándose un dominio reflexivo de sus categorías de pensamiento y acción, menos probabilidades tendrán de ser actuados por la exterioridad que habita en ellos* (1995: 36).

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Por lo tanto, la r*eflexibilidad* institucionalizada operaría como mecanismo crítico de formación, diálogo y evaluación.

No se puede, entonces, desterrar las *marcas sociales*, (comenzando por las "ideas recibidas", lugares comunes donde todo un grupo se reúne para reafirmar su unidad reafirmando sus valores y creencias propias y donde se revelan infaliblemente la posición social de la identificación satisfecha a esta posición de los que la profesan) si *lo social* no es pensado, si no hay "toma de conciencia" *del sistema de disposiciones inconscientes, que es el producto de la interiorización de las estructuras objetivas* [habitus] *y que, en tanto que lugar geométrico de los determinismos objetivos y de una determinación del porvenir objetivo y de las esperanzas subjetivas, tiende a producir prácticas y, por ello, carreras objetivamente ajustadas a las estructuras objetivas*. (Bourdieu, P. 2002: 41-42)

El formador y la situación de formación, en tanto mediadores, representarían al analista y al analizador que posibilitarían la reflexión de los sujetos en formación sobre las condiciones sociales y los condicionamientos de los que son producto su trayecto, su formación, sus experiencias profesionales, todo lo que disimula y se revela a la vez en ese diálogo intersubjetivo, la pronunciación y la entonación así como el lenguaje del cuerpo, los silencios, los sobre entendidos, los lapsus (Bourdieu, P. 1999). Pero también el formador, para no oscurecer su mirada, debe analizar sus condicionantes sociales que lo afectan como analista tales como: sus características personales (clase, sexo, etnia), su posición en el microcosmo del campo académico, su compromiso con los problemas de la realidad del sujeto que reclama soluciones prácticas.

Entonces, desde esta resignificación del concepto de formación, a partir de la propuesta de Bourdieu, se presenta el *autonálisis*, la *reflexivilidad,* y la mirada del formador como posibilidad para producir transformaciones en el *habitus* individual y profesional en el campo de la formación de formadores.

4. Dos momentos singulares en un grupo de formación durante su trayecto de formación profesional

Un marco de referencia para el análisis

Interesa ahora recuperar el planteo de dos momentos singulares en un grupo de profesores universitarios –en el que están incluidas las autoras de este artículo- que decidieron iniciar el trayecto de formación profesional en una carrera de especialización que luego continúo en una maestría referidas –ambas- al campo de la formación de formadores.

Transcurría el año 1995, la reforma educativa implementada resultó un tiempo signado por enfrentamientos. No era la primera vez que esto ocurría. En ese entonces y en diferentes momentos de los trayectos profesionales como profesoras en Ciencias de la Educación abocadas a tareas de orientación técnica, gestión institucional -y fundamentalmente, a cargo de cátedras de nivel terciario y universitario- frente a algunas prescripciones y líneas de trabajo provenientes de la entonces Ley Federal de Educación Superior y de algunos documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación, encararon modos de responder con criterios que eran duramente resistidos. En ese año, los juegos del poder irrumpieron de una manera peculiar en la institución de origen. "*El grupo"* –así lo denominaremos a partir de aquí- sintió la necesidad de protagonizar decisiones y de fijar criterios singulares sobre cuestiones referidas al cómo abordar los procesos de formación en la universidad. Estaba convencido, que las instituciones debían encarar un mejoramiento cualitativo realizando convenios entre ellas. Las universidades con historia y prestigio académico

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

reconocido, debían ser sensibilizadas para asumir una contribución solidaria en la oferta y desarrollo en formación de post-grado. Otros grupos, por el contrario, centraban la discusión en la organización de cursos a cargo de destacados especialistas. Independientemente de las virtudes de esos especialistas, en el fondo, su selección obedecía a conocimientos individuales que se poseía acerca de ellos o se argumentaba acerca de la experiencia que tenían en tanto organizaban cursos de post-grado en otras instituciones. Por cierto, la batalla se perdió y la institución a la que pertenecía "*el grupo"*, siguió los derroteros que las circunstancias fueron imponiendo a la luz de las relaciones de poder institucional. Sin embargo, la responsabilidad y la firme y sostenida conducta de abocarse al estudio sistemático y continuado, actuó como cinturón protector para "*el grupo"*, de esta manera la derrota se transformó inesperadamente en triunfo: pudo acceder a una institución universitaria que a su criterio reunía las condiciones de idoneidad, calidad con oferta atractiva de saberes deseados y largamente esperados, y ofrecía un modo particular de abordar la problemática de la formación.

Sorteó primero el difícil trance de la inscripción. Nada más molesto que escribir el curriculum vitae y realizar todos aquellos ritos que caracterizan el ingreso a una actividad: fichas de inscripción, certificaciones, notas, entre otras acciones. Además una entrevista individual con la Directora de la Carrera: el fantasma de la entrevista, obraba de manera diferente, constituía un hito insalvable para una, para las otras no revestía un obstáculo invencible. "*El grupo"* contuvo y pudo avanzar hacia su objetivo.

De su institución de origen lo separaban 1000 km. de distancia, pero, cualidad extraña del deseo, el espacio desapareció y "*el grupo"* se encaminó hacia allí, a la vuelta de la esquina. Caprichoso juego del deseo, largamente aletargado pero siempre presente: volver, y siempre volver; se encontró en el punto de partida y sin embargo, paradójicamente, también en el punto de llegada.

Y comenzó a estudiar. Un francés seductor, lo atrapó con el arrullo de su voz, y se comenzó a discutir otra vez: la formación, ¿qué es la formación? Discusiones e intercambios con J. Beillerot sobre la relación con el saber, con G. Ferry sobre la pedagogía de la formación, con J. C. Filloux y el diálogo entre inconscientes, con G. Mendel el fenómeno de la autoridad y el acto poder, con C. Blanchar Laville sobre el saber y la relación pedagógico, con N. Mosconi el planteo sobre la diferencia de sexo y la relación con el saber, con J. Ardoino sobre la formación desde la perspectiva de lo complejo; entre otros. Y se instaló al fin Freud y con él la angustia de la legitimidad de su irrupción en la formación de formadores.

Primer momento singular: *el grupo* y el grupo grande

Mientras *"el grupo"* sentía el placer de compartir encuentros en la tarea de formarse, aparecieron cuestiones inherentes a la problemática de la formación que se iniciaba en el grupo grande de la carrera donde se derribaban muros y se generaba discordia. Éste plantea la queja relativa a que no se acepta su participación y la recuperación de sus experiencias profesionales. Cuando en realidad lo que implícitamente se ponía en discusión eran detalles acerca de rutinas propias de situaciones escolarizantes pero no los aspectos sustantivos de la carrera. La respuesta institucional, fue la vuelta al contrato.

Frente a esta situación, "*el grupo"* asumió la queja del grupo grande pero no el enfoque. Por esta circunstancia aceptó la respuesta de los docentes de la carrera como propia. Era el contrato pedagógico asumido al comienzo el punto de referencia, que no se quería romper o violar. Es decir, no deseaba que se cuestionaran los límites

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

dados por la bibliografía, las clases, el prestigio profesional de los profesores y los dispositivos grupales ofrecidos.

¿Por qué "*el grupo"* se mantuvo en esa posición? ¿Qué entendía que la carrera ofrecía? ¿Cómo se ubicó en el proceso de formación?
Las respuestas a estas preguntas lo llevó a plantearse como objeto singular de análisis, la propia situación de formación y como variables de análisis: rasgos, tensiones y necesidad de cambios. Los componentes que interactuaron fueron:

- lo individual - lo colectivo
- lo manifiesto - lo latente
- lo psicológico - lo psicosociológico
- lo subjetivo - lo real

Desde el punto de vista institucional la carrera previó dispositivos de formación que parafraseando a M. Souto (1999) representan un mediador y generan espacios al servicio de la producción, de lo nuevo, del cambio, del desarrollo del sujeto, de la grupalidad y de lo instituyente; un espacio-tiempo en el que está presente lo social, el poder, lo ideológico, lo cultural, el conocimiento, el deseo, en función de la intencionalidad pedagógica de facilitar la formación. Y fue a través de los seminarios, los talleres, las pasantías y, por último, la elaboración de la memoria profesional –previstos por la carrera- que se hicieron tangibles para "*el grupo"* los dispositivos de formación. Tenían la intencionalidad de un trabajo sobre el propio grupo en función de la singularidad de las situaciones por las que se atravesaba, a fin de que *el grupo* –por un lado- y cada uno de sus miembros individualmente –por otro- desestructuren y estructuren el conocimiento de la realidad y de posibilitar la puesta en escena el deseo del instituyente. El supuesto de base era que las experiencias serían reconstruidas en nuevos niveles por interacción con los marcos teóricos propuestos y por la interacción grupal en los diferentes dispositivos seleccionados a tal efecto. Cada uno en su singularidad aportaban el aparato psicosocial necesario para asegurar la continuidad del ser y la contención para soportar la crisis que conlleva los procesos profundos de transformación.

Segundo momento singular: el sujeto, *el grupo*, la grupalidad

En la perspectiva individual de cada miembro *de "el grupo"* hubieron procesos de reconstrucción: aceptar -en términos de Filloux, J (1996)- que antiguos hábitos pueden transformarse en conocimientos nuevos o luchas contra saberes anteriores. En este punto, se rescatan experiencias a partir de las situaciones inevitables en la intrasubjetividad de la formación: a) ansiedad o angustia, b) refugio en los rituales, c) acciones subterráneas de la transferencia.

El primer momento del trayecto de formación se tradujo en ansiedad o angustia. Esta angustia se la interpretó como: "no fallar a la institución universitaria donde se desarrollaba la carrera (sustituto del padre) para no destruirnos". La ansiedad o angustia surge del juego de los mecanismos de identificación expuestos por Freud, el sujeto descubre en sí un rasgo común con otra persona que no es objeto de sus instintos sexuales. Este proceso de idealización se presenta como *Ideal del Yo* (profesores) y como un proceso defensivo.

Esto siguió el camino de una regresión y por consiguiente una réplica de situaciones ya vividas: la situación de escolaridad con controles continuos. La organización de la carrera, tratándose de una formación de adultos, de adultos ya profesionales, no

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

estableció los controles esperados. La angustia resultó ser por no encontrar los dispositivos esperados de acuerdo con la regresión realizada. La escolarización mencionada tuvo el sentido que permitió pasar a los otros aspectos de la intrasubjetividad de la formación: refugio en los rituales y acciones subterráneas de la transferencia.

El deseo de ser intérprete de la propia situación y correlativamente esclarecer los procesos primarios en juego, no se logró sino finalmente gracias a la circulación grupal por un proceso de transferencia donde "*el grupo"* asume la angustia individual como grupal y demanda analizar (interpretar) no un caso cualquiera, sino la propia situación de formación.

Este es el punto de inflexión en el cual se comenzó a discriminar lo manifiesto y lo latente y, por lo tanto, hacer inteligible el inconsciente. Estamos situados en el momento de la *interpretación reparadora* (Filloux; 1996) de la angustia tanto a nivel individual como grupal e institucional. Se está dando lugar a la fuerza del "movimiento de apropiación del acto" (del acto-poder) que se "vincula con mutuos actos en curso de ejecución o bien ya ejecutados y que nos remite a nuestra responsabilidad", y esto fue posible por la exigencia colectiva de trabajo para alcanzar el más allá de la autoridad" (Mendel, 1996:71-73). Desde la perspectiva de lo colectivo, tal como lo dice G. Mendel (1996), no se puede negar que existen movimientos colectivos pero al mismo tiempo nada existe en él que no existiese ya en germen en la representación individual.

Al situarse *el grupo* en el momento de la *interpretación reparadora,* la relación con *el otro* en la intersubjetividad creó el *espacio transicional* (Winnicott, 1977) y desde ese espacio fue posible volver sobre sí (de una *conciencia de sí* a una *conciencia para sí (*Filloux; 1996*)*

¿Qué significó para "*el grupo"* el proceso antes descripto?

Las bases fundacionales de la formación de "*el grupo"*, se tambalearon; tuvo que admitir nuevas reglas en el estudio sistemático en una institución con ofertas superiores para funcionar con productividad: producir, saber competir, admitir la incertidumbre. Sus experiencias anterior se la representaba como una situación "fetal" en la que el alimento provenía de los textos de la especialidad y el espacio-continente era la cátedra o el cargo, los cuales no estaban sometidos a discusión y representaban, por lo tanto, la estabilidad y la seguridad. Al aceptar la alteración, la incertidumbre actuó no ya como pérdida de estabilidad sino como "ruptura de la relación inter e intrasubjetiva " (Kaës, 1993:26) y con generatividad, es decir, con productividad y creatividad, por lo tanto con la posibilidad de "...generación de nuevos productos e ideas, incluido un tipo de autogeneración que tiene que ver con un mayor desarrollo de la identidad" (Erikson, 1985:85). A pesar de esa posibilidad cabría aquí la pregunta que Kaës (1979) plantea en su propuesta de análisis transicional "¿Qué le ocurre al sujeto en ese *intervalo* entre una pérdida segura y una incierta adquisición, en el momento en que todavía no se han establecido nuevos lazos suficientemente seguros y confiables con un 'ambiente' diferente, en el momento en que el espacio psíquico y social necesarios para articular lo antiguo y lo nuevo no está todavía constituido y el tiempo se presenta como suspendido, congelado y neutralizado?" (Kaës y otros; 1979:27). La carrera proveyó "encuadres" (Bleger, Kaës), dispositivos de formación suficientemente contenedores para que se conviertan en el "espacio transicional" necesario para la ruptura y dispuesto a la articulación psicosocial. La institución (carrera) permitió delimitar los metasistemas que contuvo a "*el grupo",* sin los cuales no hubiera podido "depositar la parte psicótica de nuestra personalidad" para poder encontrar la entrada al mundo y permitir la creación -parafraseando a

Kaës-, R (1979), ¿Cómo toleró la paradoja? Porque intentó hacer un análisis transicional, "aquello que haciendo posible el análisis escapa a él".

Esos encuadres, además permitió al "*el grupo"* cuestionarse sobre las *marcas sociales* (Bourdieu, 2000), que lo posicionaron desde "otro lugar" en la reconstrucción de lo social. Al identificar las dimensiones individuales, grupales e institucionales logra una conciencia del *sistema de disposiciones inconscientes* para producir transformaciones en el *habitus* individual y profesional en el campo de la formación de formadores. La reflexibilidad institucionalizada como mecanismo de diálogo y análisis, fue la vía por excelencia para reconocer el sistema de relaciones de clase de los hechos (reales o posibles) del que forma parte sociológicamente.

Reflexiones de *el grupo* acerca del después

El camino recorrido ofreció la posibilidad de incluir los parámetros psicoanalíticos, psicosociológicos, sociopsicoanalíticos y sociales -entre otros- para pensar las diferencias entre un enseñante y un formador, y simultánea e ininterrupidamente tomar como caso la historia personal y profesional.

La reconstrucción del trayecto de formación quedó planteada como un proceso cuyo desarrollo y articulación -en los diversos y complejos espacios sociales- está dado por un interjuego psicosocial en el que las "ilusiones" omnipotentes se limitan, en el que los supuestos frenos se liberan y se descubre por fin que las obstrucciones estaban en *el grupo.* Nunca antes *el grupo* y cada uno de sus miembros individualmente, se había tomado el tiempo de volverse sobre sí mismo para descubrir las múltiples dimensiones que se necesitan desentrañar para la compresión de la situación de formación.

BIBLIOGRAFÌA

Alonso, M. C. (2006). "Dispositivos de Acompañamiento", en: *Revista Nordeste - Investigación y Ensayos* - 2da. Epoca Nº 25: pp 3-14.

Alonso, M. C. (2008). "El acompañamiento a practicantes en períodos de formación: una aproximación desde el estado del arte", en *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación* – Facultad de Humanidades de la UNNE. Resistencia. http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/index.htm

Alonso, M. C. (2011). "El posicionamiento epistemológico, metodológico y encuadre teórico de una investigación en curso", en *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación* – Facultad de Humanidades de la UNNE. Resistencia. http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/index.htm

Anzieu, D. (1993). *El Grupo y el Inconsciente: Lo Imaginario Grupal.* Madrid: Biblioteca Nueva.

----------(1995). *El pensar. Del Yo- piel al Yo- pensante*. Madrid: Biblioteca Nueva

Anzieu, D.; Houzel, D. y otros. (1987). *Las envolturas psíquicas*. Buenos Aires: Amorrortur.

Ardoino, J. (1997). "La Implicación"*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad.* Mimeo. Universidad Autónoma de Madrid.

---------- (1998). *Referencias y notas de lectura. Fragmentos de textos, nociones y definiciones*: *grupos organizaciones e instituciones*. Méjico. Universidad Iberoamericana.

---------- (2001). "Para una educación que finalmente se reconozca mestiza (estatutos respectivos de la heterogeneidad y de la impureza a partir de esa óptica)"*. Comunicación para el coloquio de AFIRSE* (Natal-Brasil).

Barbier, R. (1977). *La recherche. Action dans 'l institution educative.* Segunda Parte: "Aproximación teórica específica" Traducción para la Cátedra Observación y trabajo de campo II (UBA). Mimeo.

Beillerot, J. y otros. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Bion, Wilfred R. (1991): *Aprendiendo de la experiencia.* México: Paidós.

Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación con el saber.* Buenos Aires: Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Bleger, J. (1985). *Psicohigiene y psicología institucional.* Buenos Aires: Paidós

Bourdieu, P. (1986). "La ilusión biográfica"*,* en: *Actas de la Rechercher: 62-63* Traducido por Laura Castelán para la Carrera de Especialización en Formación de Formadores - UBA-.

Bourdieu, Pierre y otros (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder –campo intelectual*. Buenos Aires: Montressor

Bourdieu, P (1976) "*Algunas propiedades de los campos".* Exposición realizada en la Escuela Normal Superior (Paris). Ficha de cátedra. s/d. 1977

Bourdieu, P. (2001) *Poder, Derecho y clases sociales*.Bilbao: Desclee de Brower

Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva.* Méjico: Grijalbo.

Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Corvalán de Mezzano, A. (1996). "Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico institucional", en: Butelman, Ida (comp.) *Pensando las instituciones.* Buenos Aires: Paidós.

Diaz, E. (2000). *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad.* Buenos Aires: Biblos.

Enriquez, E. (2000). Seminario de Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Mimeo

Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.

Etchegoyen,R(1997).*Los fundamentos de la técnica psicoanalítica.*Buenos Aires:Amorrortu

Fernández, L. M. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.

---------- (1986). *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema.* Documento presentado en la Primera Reunión Técnica sobre "Requerimientos en preparación de docentes y especialistas en educación". Bogotá, Colombia. Septiembre. Mimeo.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

---------- (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Filloux, JC. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. *El retorno sobre sí mismo* Buenos Aires: Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Filloux, JC. (1963). *La personalidad.* Buenos Aires: EUDEBA.

Green, A. (1991). "Desconocimiento del inconsciente (ciencia y psicoanálisis)", en: Dorey, R. Castoriadis, C. Enriquez, E. y otros. *El inconsciente y la ciencia.* Buenos Aires: Amorrortur ed.

Kaës, R. y otros. (1979). *Crisis, Ruptura y Superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal.* Buenos Aires: Ed. Cinco.

Kuhn, T. S. (1963). *La estructura de las revoluciones científicas.* Méjico, F. C. E.

---------- (1980). "Los paradigmas científicos", en: Barnes, Barry y otros. *Estudios sobre sociología de las ciencias.* Madrid: Alianza.

Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Missenard, A. (1979). "Narcisismo y ruptura", en: Kaës, R. y otros. *Crisis, Ruptura y Superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal.* Buenos Aires: Ed. Cinco.

Morin, E. (1992). *El Método. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización.* Madrid: Ed. Cátedra.

--------- ---- (1993). *El Método. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ed. Cátedra.

---------- (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Ed. Cátedra.

Rigal, L. (2002). Notas del Seminario "Teorías Sociológicas y Formación" de la Maestría de Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Mimeo.

Souto, M. (1995). "La formación de formadores. Un punto de partida", en: *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.* Año IV: 7. Buenos Aires.

---------- (1996). *Reflexiones metodológicas en el proceso de investigar*. Ficha de la Carrera de Formación de Formadores. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Souto, M. y otros. (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Winnicott, D. W. (1977). *Realidad y juego.* Buenos Aires: Granica.

Notas

[i] Parte de este punto ha sido publicado en Alonso, MC (2011).

[ii] "Uno de esos dos lugares se confería a ese otro sí-mismo cuya existencia, previa a cualquier operación, da empero lugar a su creación progresiva por la otra polaridad subjetiva, que sólo puede aprehenderse a sí misma por las operaciones reflexivas que constituyen a la precedente, y a la que designaré como repetitiva-creativa. Este dispositivo es lo que justifica el descubrimiento, a partir de allí inevitable, de transferencia como fundamento de toda operación de la psique: transferencia como desplazamiento, como proyección, como introyección, como creación, en fin, como modo de conocimiento." (Green; 1991:179).

[iii] La negrita es nuestra.

[iv] "... proceso a partir del cual el sujeto cambia (se convierte en otro) sin perder por ello su identidad, en función de influencias (que pueden, claro, percibirse a la vez como negativas y positivas) ejercidas por otro (u otros). Más generalmente: efectos más o menos recíprocos de influencias entre personas, luego entonces modificaciones." (Ardoino; 1998: 14). "Así entonces todo sujeto debe situarse en función de una bipolaridad identidad-alteración, con todos los desgarramientos, todos los descuartizamientos y los juegos diversos de las angustias y resistencias que ello supone." (Ardoino; 1998: 17).

[v] Noción que "corresponde más al ser del otro, a su naturaleza diferente, que a su acción propia sobre alguien". (Ardoino; 1998: 17).

[vi] Situación esta que en la actualidad las discusiones sobre psicoanálisis y ciencia se mantiene vigente con las particularidades del momento. En esta línea es interesante y significativo el planteo de A. Green en "Desconocimiento del inconsciente (ciencia y psicoanálisis)" donde especifica la temática del inconsciente en su relación con la ciencia, en este capítulo focaliza el momento de la creación de teoría y los obstáculos epistemológicos que tiene su origen en una no transparencia del sujeto para sí.

[vii] Al acercarnos al adjetivo de "clínico", vemos que éste es un modo de clarificar una práctica en la cual entran en relación: la ciencia con el hombre concreto, el hombre en situación. De esta manera el cuerpo teórico de la ciencia, la práctica que asegura la relación de la ciencia con el objeto humano y este objeto en sí mismo, conforman una tríada que resulta constitutiva a la cientificidad de las ciencias humanas.

[viii] "casi" está puesto intencionalmente porque habría que analizar más profundamente las razones no conscientes (implícitas simbólicas o latentes) de esa inclinación.

[ix] Pensamiento que se caracteriza por centrar su mirada en la relación entre conocimiento, control social y poder social referido a determinados grupos. De esta manera el curriculum es visto desde una perspectiva política porque es ahí donde se dirime dónde está el poder. (Rigal; 2002).

[x] Ligado al origen de clase con el cual se construye la cosmovisión del mundo. La cultura dominante contribuye a la integración real de la clase dominante (asegurando una comunicación inmediata entre todos sus miembros y distinguiéndolos de las otras clases); a la integración ficticia de la sociedad en su conjunto, así pues, a la desmovilización (falsa consciencia) de las clases dominada; a la litigación del orden, establecido por el establecimiento de distinciones (jerarquías) y la legitimación de esas distinciones. A este efecto ideológico, la cultura dominante lo produce disimulando la función de división bajo la función de comunicación: la cultura que une (medio de comunicación) es también la cultura que separa (instrumento de distinción) y que legitima las distinciones constriñendo a todas las culturas (designadas como subculturas) a definirse por su distancia por la cultura dominantes. (Bourdieu; 1977, 2000).

[xi] Inculcación que impone un grupo social, mecanismo principal de la reproducción social; su núcleo se encuentra en la *doble naturalización* como consecuencia de las *inscripciones sociales en las cosas y en el cuerpo.*

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 6 - Año 2015. –pág. 1 – 65
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

PENSAMIENTO "BASADO EN MODELOS" EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

'MODEL-BASED' THINKING IN SCIENCE TEACHING

Dr. Agustín Adúriz-Bravo[1]

Fecha de recepción: 11-06-2015
Fecha de aceptación y versión final: 15-08-2015

Resumen: En este trabajo recorro, desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias, algunos análisis que se han hecho de los diversos "modos" de pensamiento científico. Me detengo en una revisión del uso de lo que se ha llamado "racionalidad lógica" y "racionalidad narrativa" en la educación en ciencias naturales en los diferentes niveles, desde el inicial hasta el superior, bajo la hipótesis de que estos dos modos de pensamiento se pueden reconocer en los diversos textos científicos que se usan en la enseñanza. Relaciono el primer modo de pensamiento con la estructura "sintáctica" de las disciplinas científicas, validada dentro del famoso "contexto de justificación", y el segundo modo con la construcción histórica de las disciplinas, que tiene lugar en el "contexto de descubrimiento". Reconozco, en las clases y en los libros de texto de ciencias, un tercer modo de pensamiento "híbrido", que puede llegar a ser fructífero a la luz de los actuales imperativos de la enseñanza de las ciencias para todos y todas. Postulo que este nuevo modo se apoya en el uso del razonamiento abductivo, que es "generador" de hipótesis y emplea fuertemente modelos teóricos. Concentrándome en la forma en que se usan los modelos y las pruebas o evidencias, hago una analogía entre el pensamiento científico y el pensamiento detectivesco; en ambos, las evidencias tendrían un lugar central para la proyección del modelo sobre el problema a resolver.

Palabras clave: Racionalidad, modos de pensamiento, modelos, evidencias, razonamiento abductivo, pensamiento científico, pensamiento detectivesco.

Summary: In this paper I go through a variety of analyses that have been performed on the different 'modes' of scientific thinking; I do this from the perspective of didactics of science (i.e., science education as an academic discipline). I mainly revise the use of what has been called 'logical rationality' and 'narrative rationality' in science education in the different educational levels, from Kindergarten to University, under the hypothesis that these two modes of thinking can be recognised in the diversity of scientific texts that are used when teaching science. I relate the first mode of thinking to the 'syntactic' structure of the scientific disciplines, validated within the famous 'context of justification', and the second mode to the historical development of the disciplines, which occurs in the 'context of discovery'. I recognise, in science classes and textbooks, a third, 'hybrid' mode of thinking, which can prove fruitful under the light of the current imperatives of science education for all. I propose that this new mode is based on the use of abductive reasoning, which 'generates' hypotheses and strongly employs theoretical models. Focussing on the ways in which models and evidence are used, I analogue scientific thinking to detective thinking; in both, evidence plays a central role when projecting the model to the problem to be solved.

Keywords: Rationality, modes of thinking, models, evidence, abductive reasoning, scientific thinking, detective thinking

[1] Investigador Independiente del CONICET. Actualmente se desempeña como Docente-Investigador en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Es Profesor Visitante con continuidad en una decena de Universidades de Europa (España, Grecia) y América (Argentina, Colombia y Chile). Correo electrónico: aadurizbravo@cefiec.fcen.uba.ar

1. Introducción

En este trabajo me interesa explorar las posibilidades que brindan la caracterización teórica y la implementación práctica de diferentes "modos" de pensamiento científico dentro de la enseñanza de las ciencias naturales (física, química, biología, etc.) para los distintos niveles educativos, con mayor énfasis en la escuela secundaria obligatoria y postobligatoria (que atiende a estudiantes de 12 a 18 años). Mi objetivo es hacer foco en los "formas de pensar" que los científicos y científicas ponen en juego durante la producción (clásicamente, el "descubrimiento") y la validación (o "justificación") de sus ideas, enfatizando el "parecido de familia" de esas formas de pensar con otras que pueden tener un alto valor educativo. Me concentro sobre todo en lo que voy a llamar "pensamiento basado en modelos", cuyo estudio me permite asignar un rol específico a los modelos científicos (o "modelos teóricos", tal como se los concibe desde el semanticismo) en la enseñanza de las ciencias para que el estudiantado llegue a entender algunos aspectos centrales del funcionamiento de la actividad científica. Encuentro fundamental incorporar estas reflexiones en la formación del profesorado de ciencias naturales para contribuir a su profesionalización.

Todo los objetivos anteriores quedarían enmarcados en un propósito más general de investigación e innovación: el de encontrar, en la epistemología reciente y actual, "pistas" para una educación científica de calidad para todos y todas. Así, acuerdo con muchos autores que consideran que una "nueva" enseñanza de las ciencias tiene que estar *epistemológicamente fundamentada* (cf., Izquierdo-Aymerich y Adúriz-Bravo, 2003).

Voy a entender por "modo de pensamiento" el conjunto de inferencias y argumentaciones científicas, construidas individual o colectivamente y situadas históricamente en una época y en un lugar determinado. En este sentido, mi forma de comprender el constructo lo acercaría a las "maneras de averiguar" ("ways of finding out") de las que habla el epistemólogo canadiense Ian Hacking (2002).

Siguiendo de cerca una propuesta de Mercè Izquierdo-Aymerich (2014), parto de la hipótesis de que es posible reconocer dos modos de pensamiento (ella los llama "racionalidades") principales en las clases de ciencias naturales y en los materiales didácticos utilizados en dichas clases. Esos dos modos de pensamiento son el "lógico" y el "narrativo". Con base en esa constatación inicial, procedo a matizar la distinción lógica/narrativa proponiendo un tercer modo de pensamiento que puede ser fructífero en las aulas de ciencias por su contribución a la enseñanza de la llamada naturaleza de la ciencia.

La expresión "naturaleza de la ciencia" (NOS, por las siglas del inglés "nature of science") remite al actual consenso acerca de la necesidad de presentar explícitamente ideas acerca de *qué es la ciencia* en el espacio curricular de las ciencias naturales (cf., Vázquez Alonso y Manassero Mas, 2015); en el conjunto de esas ideas, la caracterización del raciocinio científico, y de sus semejanzas y diferencias con otras formas de pensar, me parece central (cf., Adúriz-Bravo, 2005).

2. Los modos de pensamiento científico en la historia de la ciencia

Mi interés por los modos de pensamiento me permite recoger antecedentes de una tradición importante dentro de la epistemología (o filosofía de la ciencia) en interfaz con la historia de la ciencia, tradición que ha buscado identificar "patrones" en el quehacer intelectual de los científicos de todos los tiempos. Es decir, mi trabajo se

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

sitúa en una línea que apunta a la elucidación de lo que Winther (2012) llama "categorías analíticas de las culturas científicas". Entre tales categorías se incluirían, para el nivel de análisis macrohistórico, la noción de *paradigma* de Thomas Kuhn, las *epistemes* tal cual las entiende Michel Foucault o los *estilos de pensamiento científico* definidos por Alistair Crombie, para el nivel mesohistórico, los *estilos de pensamiento* ("Denkstile") de Ludwik Fleck o los *programas de investigación científica* à la Lakatos, y para el nivel microhistórico, los estudios de dinámica del *cambio conceptual* científico de Nancy Nersessian.

Encuentro particularmente relevante para encuadrar mi trabajo la propuesta de "estilos de razonamiento científico" de Ian Hacking (2002), que él hace expandiendo y reinterpretando diversos textos de Crombie (cf., Crombie, 1994, volumen I, capítulo 2), en los que el historiador de la ciencia australiano postula un sistema de categorías que es ya clásico. Presento aquí mi propia relectura de esa propuesta, en la que incluyo siete estilos (véase Bueno, 2012, para una presentación complementaria):

1. el *axiomático*, que procede por postulación de principios y derivación deductiva de consecuencias, poniendo fuerte énfasis en las propiedades formales –coherencia, consistencia– del sistema completo de ideas;

2. el *experimental*, que replica, observa y mide, y puede servir para explorar –a escalas controladas– los rangos de validez de las postulaciones;

3. el *analógico*, que consiste en la hipotetización de modelos análogos de los que se afirma que mantienen relaciones de estrecho parecido estructural o funcional con el fenómeno "blanco" bajo estudio;

4. el *taxonómico*, que ordena la diversidad por comparación y diseña estructuras complejas de nomenclatura y clasificación;

5. el *probabilístico*, que realiza análisis calculando estadísticamente regularidades en "poblaciones", en el sentido más amplio del término;

6. el *genealógico*, que fabrica "raccontos" históricos del desarrollo de sistemas de distinta complejidad y reconoce "filiaciones" o secuencias de causas y efectos; y

7. el *laboratoril*, que se caracteriza por la construcción de artefactos para aislar y recortar fenómenos existentes y crear nuevos, usualmente a gran escala.

Los estilos de razonamiento, tal cual los entiende Hacking, son abarcativos y transversales; no están comprometidos con ningún cuerpo teórico particular. Hacking busca así aminorar el énfasis puesto por la epistemología clásica en las teorías, para "[insistir] en la significación de una clase completa de actividades, que ejemplifican variadamente distintas formas de intervención" (Bueno, 2012: 658; la traducción es mía).

Al marco teórico de Hacking subyace una "periodización" –heredada de Crombie– que queda formada por la sucesión de estilos *dominantes* en cada época histórica de la ciencia; así, el estilo que procede por postulación dominó la Grecia clásica, el estilo experimental se estabilizó en el Renacimiento, el analógico cobró auge en el seno del programa newtoniano, y así sucesivamente. Sin embargo, conviene recordar que

> cada estilo se ha hecho independiente de su historia [...], se ha transformado en lo que creemos ser cierto canon de objetividad, un estándar o modelo de lo que

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> debe ser razonable acerca de este o ese tipo de conocimiento. (Hacking, 2002: 188; la traducción es mía)

Lo que Hacking denomina "estilo" en su propuesta original (formulada en la década del '80 y refinada en su texto canónico de 1992 [Hacking, 2002]) se va acercando progresivamente a lo que yo llamo "modo", que es una nomenclatura que él también usa:

> En estos momentos […] "métodos de argumentación" o "modos de indagación" me van bien. El [nombre] que más me gusta es "maneras de averiguar" porque [mi] proyecto es *una* aproximación a la cuestión de cómo hemos averiguado las maneras de averiguar en lo que hoy en día llamamos las ciencias. (Hacking, 2012: s/p; cursivas en el original, la traducción es mía)

Entre los modos de indagar o averiguar sobre los que trabaja Hacking se entrevén diferencias implícitas en al menos tres cuestiones estructurales de gran centralidad: los métodos de justificación (argumentos), los métodos de raciocinio (inferencias) y los métodos de representación teórica del mundo; en mi opinión, para caracterizar esas diferencias es necesario recurrir a la noción de *modelo científico*, sobre todo desde sus formulaciones "modeloteóricas" del último cuarto del siglo XX. Mi estudio de los modos de pensamiento quiere detenerse explícitamente en todos los elementos anteriores, entendiéndolos desde corrientes epistemológicas recientes y actuales (nueva filosofía de la ciencia, post-kuhnianismo, concepción semántica de las teorías científicas). Me apoyo también en contribuciones teóricas de Howard Gardner (1983), Walter Fisher (1984), Jerome Bruner (1986, 1991, 2002) y Mercè Izquierdo-Aymerich (2014), "visitadas" desde la didáctica de las ciencias. Mi fin último es trasladar una conceptualización educacionalmente robusta de los modos de pensamiento a la construcción de unidades didácticas para la enseñanza de las ciencias y en especial *para la formación del profesorado de ciencias*.

De acuerdo con Bruner, la forma principal que tenemos los seres humanos de organizar tanto nuestra experiencia como nuestra memoria de los acontecimientos es la *narrativa* (esto es, contar cuentos o historias). La narrativa "es una forma convencional, culturalmente transmitida y constreñida por el nivel de maestría de cada individuo (…)" (Bruner, 1991: 4; la traducción es mía) cuya estructura semántica se diferencia fuertemente de la de las construcciones generadas mediante procedimientos *lógicos* e identificadas tradicionalmente con el pensamiento científico desde una mirada positivista. Sobre las construcciones lógicas "duras" es posible aplicar las nociones aléticas clásicas de verdad y falsedad, mientras que de las narrativas solo cabe predicar "verosimilitud":

> Las narrativas, entonces, son una versión de la realidad cuya aceptabilidad está gobernada por la convención y la "necesidad narrativa" más que por la verificación empírica y los requerimientos lógicos […]. (Bruner, 1991: 4; la traducción es mía)

Con base en las distinciones brunerianas, defino el modo de pensamiento lógico como aquel asociado a la estabilización de la estructura *sintáctica* de las disciplinas científicas en su "forma final": es decir, con la validación de un conjunto de proposiciones "bien trabadas" entre sí. Así, relaciono este modo de pensamiento con una concatenación del conocimiento bajo la forma de enunciados "nomotéticos" (i.e., guiados por leyes) altamente formalizados. El modo lógico hace énfasis en los aspectos inferenciales, lingüísticos y simbólicos más "duros"; por ello lo sitúo dentro

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

del clásico "contexto de justificación" de las teorías científicas. Este modo se termina imponiendo en las disciplinas tradicionalmente llamadas "deductivas" –tales como la mecánica y la astronomía clásicas–, que pretendían apoyarse en explicaciones por "cobertura legal".

Por su parte, defino el modo de pensamiento narrativo como aquel vinculado al devenir histórico de las disciplinas científicas y a sus procesos de construcción colectiva mediante raciocinio, justificación, debate y persuasión. Lo relaciono con la puesta en valor de los aspectos "argumentativos" de la ciencia, que se encuadrarían en el "contexto de descubrimiento". El modo narrativo sería así más característico de la retórica de las disciplinas que en el siglo XIX se reconocieron a sí mismas como "inductivas" (la geología o la biología evolutiva serían ejemplos "paradigmáticos"), en las cuales había una marcada preferencia por las explicaciones de carácter *teleonómico*, *funcional* o *genético*. Tales modos de explicar son puestos bajo sospecha por la epistemología ortodoxa, y habrá que esperar hasta los desarrollos de la llamada "nueva filosofía de la ciencia" en los años '50 para que se comprenda su funcionamiento y se acepte su legitimidad en la actividad científica.

3. Los modos de pensamiento en los textos y en las clases de ciencias

Mercè Izquierdo-Aymerich, apoyándose en sus análisis de las retóricas presentes en los libros de texto de ciencias (cf., Izquierdo-Aymerich, 2005), reconoce que los dos modos de pensamiento (o racionalidades) principales que ella describe –el lógico y el narrativo– son ampliamente utilizados en la "ciencia escolar". Así, la explicación del arcoíris sería un ejemplo paradigmático del modo de pensamiento lógico: típicamente, se parte por enunciar la ley de Snell, se postulan propiedades para las gotas de lluvia y los rayos de luz solar, y luego se hacen consideraciones geométricas para dar cuenta de la forma del arco y de la distribución de colores.

Por su parte, la racionalidad narrativa tendría su ejemplo prototípico en el relato del "descubrimiento" de la radiactividad por Henri Becquerel, quien, a causa de lo que se suele calificar de "accidente afortunado", llega a darse cuenta de que las sales de uranio velan placas fotográficas aun en ausencia de luz solar:

> Luego de que una muestra de un compuesto de uranio estuvo brevemente expuesta a la luz solar, su experimento se vio interrumpido por varios días nublados, por lo cual Becquerel puso la placa fotográfica cubierta y el compuesto en un cajón. Más tarde, cuando concluyó el experimento y reveló la placa fotográfica, cuál no sería su sorpresa al encontrar que mostraba imágenes de la muestra de uranio. Nuevos experimentos demostraron que esta radiación nada tenía que ver con la fluorescencia, sino que era propiedad característica del elemento uranio.
>
> El descubrimiento de Becquerel atrajo la atención de muchos científicos, que también comenzaron a estudiar este nuevo tipo de radiación. Uno de los colegas de Becquerel, Marie Curie, estudió este fenómeno y lo llamo *radiactividad*. (Burns, 1996: 118; cursivas en el original)

Izquierdo-Aymerich señala que en la educación científica formal se tiende a sobrevalorar el modo lógico, lo que usualmente produce en el estudiantado problemas serios de comprensión que, para su tratamiento eficaz, demandarían una integración más extensiva del modo narrativo:

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> La formación académica "deductiva" intenta utilizar una racionalidad lógica en la enseñanza, la racionalidad lógica de las teorías ya formalizadas; el problema es que, aún en el caso de que los alumnos estén dispuestos a incorporar [los] axiomas (…), conectan con dificultad con los fenómenos y la historia [de la ciencia] nos muestra por qué. La actividad humana "competente" requiere también "racionalidad narrativa": [l]a emergencia de conocimiento se produce en contextos específicos en los cuales la actividad es genuina. La historia de las ciencias ofrece posibilidades de identificarlos. (Izquierdo-Aymerich, 2014: 14-15)

Me resulta muy sugerente que, a fin de hacer entendibles la naturaleza y dinámica de las racionalidades tal cual ella las define, Izquierdo-Aymerich las homologa a dos épocas bien distinguibles de la novela policiaca. Según ella, el modo de pensamiento lógico correspondería al período "temprano" (desde fines del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial), del cual Arthur Conan Doyle, con su personaje de Sherlock Holmes, sería un exponente destacado; por su parte, el modo de pensamiento narrativo se encontraría en la novela policiaca contemporánea, con autores tales como el sueco Henning Mankell o el italiano Andrea Camilleri.

La anterior analogía entre el pensamiento científico y el detectivesco es un heurístico muy conocido, pero que generalmente ha sido utilizado con baja potencia. En efecto, en la enseñanza de las ciencias es usual mencionar elementos clave comunes a la tarea de científicos y detectives, como son el inicio a partir de un *problema* o la recogida de *pruebas*; sin embargo, luego se ponen en valor solo parecidos superficiales entre ambas actividades, tales como la observación minuciosa y sistemática que es necesario llevar adelante. Un muy citado fragmento del lógico Irving Copi ilustra la aproximación más común al símil:

> Toda investigación seria comienza con algún hecho o grupo de hechos cuyo carácter problemático atrae la atención del detective o del científico y con los cuales se inicia todo el proceso de la búsqueda. Habitualmente los datos iniciales que constituyen el problema son demasiado escasos para sugerir por sí mismos una explicación totalmente satisfactoria, pero pueden insinuar –al investigador competente– alguna hipótesis preliminar que lo conduzca a la búsqueda de hechos adicionales. Se espera que estos hechos adicionales sean pistas importantes para la solución final. El investigador inexperto o chapucero ignora todos, excepto los más obvios de ellos; en cambio, el trabajador cuidadoso tratará de ser completo en su examen de los hechos adicionales a los que lo ha conducido su hipótesis preliminar. (Copi, 1984: 194)

En mi opinión, esta analogía puede aprovecharse mucho más a fondo si se comparan las inferencias que se hacen en ambos casos, es decir, si se estudian más cuidadosamente los modos de pensamiento subyacentes. Para mis análisis me valgo del constructo de prueba ("evidencia") y modelizo los "modos de averiguar" no solo deductivamente sino también con razonamientos *ampliativos* (es decir, no demostrativos), que serían "paralógicos" respecto de la lógica clásica, en la que se identificaban como falaces. Como indiqué más arriba, me nutro principalmente de marcos referenciales epistemológicos de la segunda mitad del siglo XX (Norwood R. Hanson, Peter Achinstein, Paul Thagard, Peter Lipton, Juan Samaja, Sami Paavola, Dimitris Psillos, Ron Giere, etc.) que se abren a las "nuevas lógicas" y se enfocan en el estudio de las inferencias ampliativas[1].

Encuentro así que el pensamiento científico y el detectivesco son, en muchos casos, "generadores" de hipótesis, "arrastrados" por problemas ("problem-driven"),

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

"apoyados" en evidencias ("evidence-based") y fuertemente *basados en modelos teóricos* (entendidos como en Giere, 2009). Estas similitudes quedan capturadas en muchos de los verbos que se usan para describir ambas actividades: *investigar* (buscar "vestigios" o huellas), *indagar* (conectado con "perseguir" y "dar caza"), *inquirir* y *pesquisar* (relacionados con "querer", en el sentido de "preguntar") e incluso *"recercar"* ("volver a rodear/buscar") que no existe en castellano pero sí en casi todas las lenguas romances.

El análisis previo me lleva a postular la existencia, en las clases y en los materiales didácticos, de un tercer modo de pensamiento, "híbrido", que "suelda" rasgos centrales de los otros dos. Lo voy a llamar "modo de pensamiento evidencial". Este modo se podría ejemplificar muy bien mediante las presentaciones didácticas "canónicas" de la idea de composición galileana del movimiento:

> Si queremos cruzar transversalmente un río a nado, ¿qué hemos de hacer? Nadar en una dirección ligeramente oblicua contra la corriente para que, por composición de movimientos, alcancemos el punto deseado. (Aguilar y Senent, 2002: 22)

Considero que el breve párrafo anterior no se encuadra completamente ni en la racionalidad lógica (ya que no parte de primeros principios y desde allí realiza deducciones) ni en la racionalidad narrativa (ya que no cuenta una secuencia "bien hilada" de acontecimientos). Más bien aquí se postula un problema y se deja entrever una solución plausible. Así, se podría hablar de un tercer modo valioso en las clases de ciencias naturales, que quedaría definido por su objetivo de hacer ver como plausible una explicación para un determinado *estado de cosas* que se asume como problemático y a partir de una determinada *base de conocimiento* que se tiene por aceptada. Estas dos características *pragmáticas* acercarían el pensamiento científico no solo al pensamiento detectivesco o policiaco, sino también al médico y al forense.

Retomando la analogía de Izquierdo-Aymerich, Identifico el modo de pensamiento evidencial con la "época dorada" de la novela policiaca, cuyo "epítome" sería Agatha Christie. Este modo requeriría echar a mano a razonamientos no demostrativos (es decir, más allá de la deducción), pero que tampoco se encuadrarían completamente en patrones inductivos (de trasvase o de generalización de "toques" o "caracteres"). En este sentido, acuerdo con Rodolfo Gaeta cuando, siguiendo de cerca al epistemólogo griego Dimitris Psillos, nos advierte que "ni la lógica deductiva ni la inductiva resultan adecuadas para dar cuenta de los razonamiento ampliativos que se usan de hecho tanto en la investigación científica como en las actividades humanas corrientes" (Gaeta, 2008: 395).

Las características que fui enunciando en los párrafos anteriores me llevan a modelizar el modo de pensamiento evidencial con razonamientos *abductivos*. La abducción se puede entender, en su sentido más amplio, como una clase de inferencias que producen hipótesis de trabajo fructíferas (por eso se la llama, especialmente en el ámbito anglosajón, "inferencia a la mejor explicación"). Las hipótesis que se formulan "provienen de la elección de *reglas* adecuadas que se basan en [el] conocimiento del mundo" (Panizza, 2005: 47; cursivas en el original). Esas "reglas", tal cual lo sugería Charles S. Peirce, son usualmente propiedades del tipo "p → q".

Mi identificación del modo de pensamiento evidencial con el uso consistente de patrones abductivos me lleva a poner en valor los modelos científicos, que serían las

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

fuentes de las reglas à la Peirce. En mi opinión, en el trabajo científico y en el detectivesco, un modelo, que puede ser formulado ad-hoc o más frecuentemente seleccionado del cuerpo de conocimiento preestablecido, funcionaría como "mapa" abstracto de la situación para activar razonamientos del estilo de "Si tengo razón en que esto (el *fenómeno* problemático) es un caso de aquello (el *modelo* bajo el cual se abduce), entonces debería pasar esto, lo otro y lo de más allá". Tales razonamientos permiten generar predicciones contrastables por medio de intervenciones bien diseñadas, y así evaluar críticamente la pertinencia de la suposición o conjetura inicial ("esto es un caso de aquello").

4. Diseño de materiales para una enseñanza de las ciencias basada en modelos

En esta última sección quiero discutir qué lugar cabría dar al modo de pensamiento evidencial y al uso de modelos teóricos en la producción de materiales didácticos dirigidos a la formación inicial y continuada del profesorado de ciencias, sobre todo en lo que hace a la emergente componente curricular de la naturaleza de la ciencia. Haré algunas consideraciones sobre esta cuestión utilizando para ello como contexto de discusión el episodio histórico de la postulación del modelo del "átomo planetario" por Ernest Rutherford.

Las presentaciones usuales de este modelo en los libros de texto hacen hincapié en un conjunto de aspectos altamente "estereotipados", como los siguientes:

1. El núcleo atómico se "descubre": está allí, y Rutherford lo encuentra.

2. Los experimentos de Geiger y Marsden llevan directamente al descubrimiento: ponen en evidencia la existencia indubitable del núcleo.

3. Los resultados de tales experimentos son inesperados para el "establishment" científico de la época y contradicen flagrantemente el modelo de Thomson.

4. El proceso completo ocurre porque se "demuestra" que las dispersiones de ángulo grande se deben a un pequeño núcleo cargado positivamente y situado en el centro del átomo, y por tanto se "deduce" que la mayor parte del átomo es espacio vacío.

5. Aunque se habla del "modelo de Rutherford", la categoría epistemológica de modelo en este episodio queda restringida, con muy poco vuelo, a una representación visual que pretende desvelar "cómo son realmente" las cosas una vez descubiertas.

En este ejemplo escolar, como en muchos otros, asistimos a una sobreimposición del modo de pensamiento lógico, con una reconstrucción abusiva de las inferencias del registro histórico para que aparezcan como pseudo-deductivas[2].

El trabajo con fuentes históricas primarias y secundarias nos lleva a derrumbar rápidamente estas cinco "certezas" y poder trabajar más fructíferamente con este ejemplo en la formación docente, introduciendo en su tratamiento el modo de pensamiento evidencial y asignando un rol específico al modelo teórico.

En primer lugar, los experimentos de Geiger y Marsden no eran los únicos intentos de investigar la estructura de la materia con la técnica de "inspección por bombardeo", es decir, a través de la dispersión de partículas alfa (¡y beta!). Por lo menos desde 1908, James A. Crowther, colega de J.J. Thomson, realiza intervenciones similares, y el propio Thomson utiliza su modelo del "budín de ciruelas" para explicar satisfactoriamente los resultados. Todo ello no es desconocido por Rutherford:

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

> Se ha supuesto generalmente que la dispersión de un haz ["pencil"] de rayos α o β pasando a través de una placa delgada de material es el resultado de una multitud de pequeñas dispersiones en los átomos de la materia atravesada. (Rutherford, 1911: 669; la traducción es mía)

Pero entonces, si los resultados eran bien conocidos en la época y no derrumbaban el modelo vigente, ¿cómo podemos explicar la transición hacia un "átomo con núcleo"? En mi opinión, son *tanto* la puesta en duda de la base de conocimiento de la época utilizado en la modelización de la dispersión *à la* Thomson (la dispersión compuesta, debida a múltiples rebotes) *como* el intento de ajustar mejor los juegos de datos que se iban obteniendo al refinarse progresivamente los experimentos (probabilidades de dispersión para cada ángulo) los que llevan a Rutherford a abducir (*suponer*) la idea de la existencia de una "divergencia" de la carga eléctrica en alguna zona del átomo:

> La teoría de Sir J.J. Thomson [...] no admite una deflexión grande de la partícula alfa atravesando un único átomo, *a menos que se suponga que* el diámetro de la esfera de electricidad positiva es diminuta comparada con el diámetro de influencia del átomo. (Rutherford, 1911: 670; el subrayado y la traducción son míos)

Si tomamos una carta de Rutherford a William H. Bragg, del 9 de febrero de 1911, en la que él acusa a Crowther de usar demasiada imaginación y de ser incapaz de darse cuenta dónde la teoría estándar es inaplicable, no es descabellado suponer que aquel está "preparando el terreno" para poder afirmar que su osada propuesta de un modelo teórico alternativo constituye lo que podríamos considerar la "mejor explicación":

> He inspeccionado el artículo de Crowther sobre dispersión con cuidado, y cuanto más lo examino más me maravillo de la manera en que él hizo que se ajustara […] a la teoría de J.J. [Thomson]. De hecho, *creo que yo puedo explicar la primera parte de su curva de dispersión* […]. (Eve, 2013 [1939]: 195; la traducción y las cursivas son mías)

A su vez, un testimonio muy posterior de Hans Geiger, rememorando su trabajo con Rutherford en el invierno de 1910 a 1911, nos permite ver cómo la postulación del modelo se vuelve sobre los experimentos, requiriendo refinarlos a la luz de la nueva idea para encontrar mejores ajustes:

> Un día Rutherford […] vino a mi despacho y me dijo que ahora *sabía* cómo era el átomo ["what the atom looked like"] y cómo explicar las deflexiones grandes de partículas-α. Ese mismo día comencé un experimento para poner a prueba la relación *esperada* por Rutherford entre el número de partículas dispersadas y el ángulo de dispersión. (Eve, 2013 [1939]: 198; la traducción y las cursivas son mías)

De acuerdo con la lectura que hago de estos fragmentos, estamos ante uno de esos ciclos de aplicación de inferencias del tipo "Si tengo razón en esto, entonces debería ser el caso que esto otro". Tales ciclos son análogos a los que Peirce, en sus escritos tempranos, llama "hipótesis" (entendida como proceso, no como producto), en los cuales "encontramos una circunstancia muy curiosa que se explicaría por la suposición de que es un caso de una cierta regla general, y por tanto adoptamos tal suposición" (Peirce, 1992 [1878]: 189; la traducción es mía). En el ciclo que estamos examinando, el modelo teórico ("carga desigualmente distribuida en el camino de las partículas incidentes") permite explicar y predecir (probablemente de forma más económica y precisa que con el modelo rival) y sugiere cursos de acción fructíferos.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Cabe recordar también que la propuesta original de Rutherford contenida en su célebre artículo de 1911 se nos presenta, desde la retórica, con un fuerte carácter *hipotético*; por ejemplo, él no usa aún la palabra "núcleo" y todavía oscila entre interpretar el centro de carga como positivo o negativo (cf. Dahl, 1997).

Por último, y tal cual lo relata Mansoor Niaz (2009) con mucho detalle, la postulación del modelo planetario no "tira abajo" el modelo del pudín: ambos coexisten en un interregno de controversia al interior de la comunidad científica. En este período de varios años se podría decir que aún no "existe" (en el sentido realista fuerte) el núcleo atómico, dado que los científicos dudan de la "necesidad" de la idea para explicar las observaciones disponibles.

Con estas breves notas podemos volver ahora a los cinco "hitos" de más arriba, repetidos acríticamente en muchos libros de texto, y hacer una reconstrucción muy diferente y con mayor valor didáctico (ver también Niaz, 2009):

1. El núcleo atómico se "inventa" en un intento de proveer una "mejor explicación" (más parsimoniosa, precisa, elegante, fructífera, etc.) para la acumulación de resultados de experimentos de dispersión. La nueva explicación está apoyada en un modelo alternativo de la localización de las cargas eléctricas al interior del átomo.

2. Hay una gran cantidad y variedad de esos experimentos, que van aportando datos que servirán como "evidencia" a distintos modelos atómicos. La relación entre esa evidencia y cada modelo es compleja: se van apoyando y constriñendo mutuamente.

3. El modelo de Thomson (como todo modelo científico) ajusta *en ciertos grados y aspectos* los resultados experimentales, por lo menos hasta tanto no se rediseñan los montajes con la intención de "poner de relieve" la hipótesis de Rutherford.

4. El análisis matemático de la dispersión no "demuestra" la presencia de un núcleo: esta relación no puede ser jamás deductiva (por la llamada "infradeterminación de la teoría por la evidencia empírica"). La relación es más bien abductiva: se propone la idea del núcleo para dar cuenta de los hechos y luego esa idea va imponiéndose a sus rivales merced a su valor epistémico y a factores de contexto.

5. Lo que podemos considerar "modelo" en el pensamiento de Rutherford es anterior a la imagen arquetípica del átomo con núcleo y anillos. El modelo que se usa aquí combina dos premisas fuertes: que la carga al interior del átomo está distribuida inhomogéneamente y que la dispersión de cada partícula alfa se produce por un único "choque".

Así, el episodio de histórico del átomo de Rutherford, reconstruido con mi modo de pensamiento evidencial, muestra que los datos de los experimentos no llevan sin ambigüedades a la formulación de teorías, y que datos experimentales similares pueden ser interpretados de varias maneras diferentes. (Niaz, 2009: 86; la traducción es mía)

Además, asigna al modelo teórico detentado por cada científico participante del episodio una función estructuradora de los razonamientos y argumentos. Esto constituye una idea potente de naturaleza de la ciencia, que pone de relieve la importancia de los modelos en el pensamiento científico. Creo que esta idea debería formar parte del conocimiento profesional del profesorado de ciencias, dado que permite acercar la "ciencia erudita" y la "ciencia escolar" en aspectos que son sustantivos (la racionalidad) y que resultan formativos para los estudiantes.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Bibliografía

Adúriz-Bravo, A. (2005) *Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Aguilar, J. y Senent, F. (2002) *Cuestiones de física.* Barcelona: Reverté. (Primera edición de 1986.)
Bruner, J.S. (1986) *Actual minds, possible worlds.* Cambridge: Harvard University Press.
Bruner, J.S. (1991) "The narrative construction of reality". En *Critical Inquiry*, *18*(1), 1-21.
Bruner, J.S. (2002) *Making stories: Law, literature, life.* Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
Bueno, O. (2012) "Styles of reasoning: A pluralist view". En *Studies in History and Philosophy of Science*, *43*, 657-665.
Burns, R.A. (1996) *Fundamentos de química.* 2ª edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana. (Original en inglés de 1995.)
Copi, I. (1984) *Introducción a la lógica.* 27ª edición. Buenos Aires: EUDEBA. (Original en inglés de 1953.)
Crombie, A.C. (1994) *Styles of scientific thinking in the European tradition: The history of argument and explanation especially in the mathematical and biomedical sciences and arts.* Londres: Duckworth.
Dahl, P.F. (1997) *Flash of the cathode rays: A history of J.J. Thomson's electron.* Bristol: Institute of Physics Publishing.
Eve, A.S. (2013) *Rutherford: Being the life and letters of the Rt Hon. Lord Rutherford, O.M.* Cambridge: Cambridge University Press. (Edición original de 1939.)
Fisher, W.R. (1984) "Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument". En *Communication Monographs*, *51*, 1-18.
Gaeta, R. (2008) Consideraciones acerca del argumento del no milagro, en R. de Andrade Martins, C. Celestino Silva, J. Mesquita Hidalgo Ferreira y Lilian Al-Chueyr Pereira Martins. *Filosofia e História da Ciência no Cone Sul: Seleção de Trabalhos do 5º Encontro*, 391-398. Campinas: Associação de Filosofia e História da Ciência do Cone Sul (AFHIC).
Gardner, G. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Nueva York: Basic Books.
Giere, R.N. (2009) Why scientific models should not be regarded as works of fiction, en M. Suárez. *Fictions in science: Philosophical essays on modeling and idealization*, 248-258. Londres: Routledge.
Hacking, I. (2002) *Historical ontology.* Cambridge: Harvard University Press.
Hacking, I. (2012) "Language, truth and reason: 30 years later: Abstract". <http://www.cilt.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/160/Conference%20abstracts.pdf> [Consulta: mayo 2016].
Izquierdo-Aymerich, M. (2005) "Estructuras retóricas en los libros de ciencias". En *Tarbiya*, *36*, 11-33.
Izquierdo-Aymerich, M. (2014) Pasado y presente de la química: Su función didáctica, en C. Merino, M. Arellano y A. Adúriz-Bravo. *Avances en didáctica de la química: Modelos y lenguajes*, 12-36. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
Izquierdo-Aymerich, M. y Adúriz-Bravo, A. (2003) "Epistemological foundations of school science". En *Science & Education*, *12*(1), 27-43.
Lawson, A.E. (2003) "The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching". En *International Journal of Science Education*, 25(11), 1387-1408.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

Lawson, A.E. (2010) "Basic inferences of scientific reasoning, argumentation, and discovery". En *Science Education*, *94*(2), 336-364.
Niaz, M. (2009) *Critical appraisal of physical science as a human enterprise: Dynamics of scientific progress.* Dordrecht: Springer.
Panizza, M. (2005) *Razonar y conocer: Aportes a la comprensión de la racionalidad matemática de los alumnos.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
Peirce, C.S. (1992 [1878]) Deduction, induction and hypothesis, en N. Houser y C. Kloesel. *The essential Peirce: Selected philosophical writings, Volume 1 (1867–1893)*, 186-199. Bloomington: Indiana University Press.
Rutherford, E. (1911) "The scattering of alpha and beta particles by matter and the structure of the atom". En *Philosophical Magazine*, *Serie 6*, *Volumen 21*, 669-688.
Vázquez Alonso, Á. y Manassero Mas, M.A. (2015) "Una taxonomía para facilitar la enseñanza explícita de la naturaleza de la ciencia y su integración en el desarrollo del currículo de ciencias". En *Interacções*, *34*, 312-349.
Winther, R.G. (2012) "Interweaving categories: Styles, paradigms, and models". En *Studies in History and Philosophy of Science*, *Part A*, *43*(4), 628-639.

Notas

[1]Ya en el campo de la didáctica de las ciencias, encuentro sumamente relevantes las aportaciones que, sobre estas mismas cuestiones, hace Anton Lawson (2003, 2010).

[2]Mabel Panizza (2005), en un contexto muy diferente (el del raciocinio matemático en estudiantes), reconoce este mismo deslizamiento hacia modos que "se mimetizan" con el deductivo; ella lo atribuye a la diversidad de comprensiones que admitiría el "entonces" (→) en la regla peirciana.

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Año 6 – Nº 6 - Año 2015 – pág. 1 – 65
ISSN 1853 – 1393
Resistencia – Chaco - Argentina

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 6 - Año 2015. –pág. 1 – 65
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA. DESDE EL MARCO NORMATIVO A LAS EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS QUE OTORGAN LOS ACTORES ESCOLARES Y LAS MADRES A LAS JORNADAS NACIONALES ESCUELA, FAMILIAS Y COMUNIDAD

SECONDARY SCHOOL PARTICIPATION PRACTICES. FROM THE NORMATIVE FRAMEWORK TO THE EXPERIENCES AND IMPORTANCE THAT MOTHERS AND SCHOOL MEMBERS ATTRIBUTE TO THE *´SCHOOL, FAMILIES AND COMMUNITY NATIONAL SESSIONS´*

Mgter. Mariana Cecilia Ojeda[1] – Prof. María Gloria Saucedo[2]

Fecha de recepción: 15-05-2015
Fecha de aceptación y versión final: 15-07-2015

Resumen: Compartimos los resultados parciales de un proyecto de beca de investigación en torno a la problemática de la participación en las prácticas escolares dentro de la escuela secundaria. Está integrado a una línea de investigación sobre las políticas educativas y trabajo docente en el nivel medio del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE.
El objetivo sustancial consiste en describir y analizar las jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad, desde el plano discursivo a la implementación en las instituciones educativas; las experiencias vivenciadas y los significados atribuidos por los actores escolares y las madres.
El estudio se desarrolla desde las líneas teóricas pedagógicas y aportes de la sociología de la educación. La metodología responde al diseño cualitativo de carácter exploratorio. Hemos considerado relevante el empleo de diversas técnicas de recolección de datos a través de entrevistas en profundidad a distintos actores, observación participante de tres Jornadas de trabajo, análisis de documentos y el diario de campo del investigador.
Los datos recopilados fueron triangulados metodológicamente a través del uso de los distintos tipos de estrategias y técnicas. En ellos identificamos que entre los actores escolares y las madres, subyacen ciertos supuestos reclamos, resistencias, encuentros, desencuentros en vinculación a las convocatorias y al sentido que otorgan a la participación en las jornadas. El mismo proceso que se planteó como participativo, desde el marco normativo, es relativizado por éstos, en relación con lo que se imaginan sobre *"lo que el otro y los otros pueden hacer"*.

Palabras clave: Escuela Secundaria - Relación escuela-familias - Significaciones de los actores escolares - Prácticas escolares de participación.

Abstract: This study aims at sharing the partial results from a research scholarship project, with regard to the participation difficulties of families and teachers in school practices taking place at secondary school. This work is in agreement with a line of research about educational policies and teachers´ work at secondary schools, from the Education Research Institute at the UNNE Humanities Faculty.
Our objective is to describe and analyze the *School, Families and Community National Sessions* from a discursive level to its implementation in educational institutions; the experiences and their significance for mothers and school members.
The study is developed from pedagogical theory and from educational sociology insights. The methodology employed is in accordance with a qualitative design of exploratory nature. To this matter,

[1] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista y Magister en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste- Correo electrónico: marianaceciliaojeda@gmail.com
[2] Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades – UNNE- Becaria de iniciación a la investigación – Secretaría General de Ciencia y Técnica - UNNE-Correo electrónico: gloriasaucedo48@hotmail.com.ar

different techniques for data collection were considered relevant. In-depth interviews to different members, participant observation in three working sessions and the researcher field journal.
The compiled information was methodologically analysed through a variety of strategies and techniques. As a result we identified that there are some underling complains, rejections, agreements and disagreements as regard the session calls, and the importance people attribute to their participation in the sessions.
The process that was intended to be participatory, from the normative framework, is here relativized by people, in connection to what they imagine "the other and the others can do".

Key words: Secondary School - Family- school relationship - School member's significances - school participation practices

1-El problema en estudio y los objetivos en investigación

El escenario actual conformado por múltiples transformaciones sociopolíticas, económicas, culturales y tecnológicas plantea nuevas configuraciones a las instituciones creadas en la modernidad -el Estado, la escuela y las familias, etc,- las cuales comienzan a resquebrajarse en sus funciones específicas. En el caso de la escuela, en el modelo disciplinante que las caracterizó, genera, interrogantes y críticas en torno a la inclusión de nuevos sujetos sociales.

En este contexto complejo, se comprende las transformaciones que modificaron la matriz de la escuela secundaria que cumple con nuevas funciones sociales y académicas, distintas a la que caracterizó a su origen. A ella, se le demanda la obligatoriedad y la universalización, con la que se pretende construir una escuela para todos y ya no sólo para las élites.

En las anteriores leyes nacionales de educación, Ley de Educación Común 1420 y Ley Federal de Educación 24195, la participación y el lugar de las familias se expresan con distintas connotaciones en relación con la presencia de éstas en la escuela.

En la primera, estuvo vinculada a la educación del nivel primario, no se contemplaba ningún tipo de "acompañamiento", "corresponsabilidad", ni "participación", dándole poca significación a la categoría familia, estaba ligada más al cumplimiento de asistencia de los niños en la escuela, a una figura burocrática de la gestión escolar abierta a determinados sectores socioeconómicos. En este período histórico, en el nivel medio, la relación de la escuela con las familias fue vertical e impersonal esto conllevó una separación entre ellas (Dussel, Brito y Nuñez, 2007).

En la segunda, según Salonia (1995), desde la Ley Federal de Educación, se requirió la participación social; resultando significativo los aportes de las familias, de las empresas y las corporaciones que estuvieran involucradas, surgiendo así, un cambio estructurante de la responsabilidad educativa situándose en un lugar de prioridad (Southwell, 2011).

Esta multiplicidad de sentidos y de prácticas configuraron un modo de relación entre el Estado, la educación y la sociedad. Actualmente con la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), en un contexto de inclusión social y de participación ciudadana, se redefinen las responsabilidades sociales y aquí la familia aparece como responsable de las "acciones educativas" junto con el Estado como garante de la educación de adolescentes y jóvenes (Cerletti, 2014).

De esta manera, según la autora se atribuye una carga positiva a la participación como equivalente de la democratización. En el artículo 11 establece "asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles".

Las nuevas políticas educativas, plantean desde las regulaciones un proceso de reposicionamiento y ampliación de derechos de adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela secundaria, y a la vez, generan marcos cambiantes tanto para las familias como para las instituciones educativas (Ferreyra y Vidales, 2013).

De este modo, se promueven desafíos, responsabilidades y compromiso de todos los actores sociales. En primer lugar, el Estado, y en segundo orden, las familias, los docentes, los estudiantes y la comunidad en su conjunto. El primero debe garantizar condiciones para el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes de los sectores sociales excluidos del nivel medio que interpelan las condiciones micropolíticas, institucionales, curriculares, laborales, de experiencia social y subjetiva de la escuela secundaria (Asprella, 2013).

En este artículo, nos focalizamos en lo establecido en la LEN y en las resoluciones del Consejo Federal de Educación, Planes Nacionales de Educación Obligatoria (Res. CFE N°79/09; N°188/12; N°199/13), que promueven distintas alternativas para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación y a la democratización del gobierno institucional.

El objetivo sustancial de este trabajo consistirá en describir y analizar las Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad, desde el plano discursivo, la implementación en las escuelas por parte de los actores escolares y las madres; las prácticas, experiencias vivenciadas y los significados atribuidos por ellos.

Nos interesa comprender qué sucede en la escuela como ámbito complejo donde desarrollan su accionar cotidiano múltiples sujetos y en el marco del desarrollo de las jornadas explorar “la participación” en contextos marcados por la desigualdad social y en procesos de transformaciones sociopolíticas que reformulan la relación entre los sujetos y las instituciones en la que “ya no basta, con la delegación de los saberes: la relación con las instituciones exige también la participación” (Velasco, Díaz de Rada, 2006, citado por Cerletti, 2014, p. 86).

Desde esta afirmación, se analizan y se ponen en tensión las prácticas escolares de participación que se dan en las Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad y los sentidos que otorgan a éstas los actores educativos que participan en ellas. Así como las relaciones entre los mismos ateniendo a sus propias experiencias e ideas de participación.

En este sentido nos planteamos ¿qué nos dicen las normativas y los documentos oficiales en torno a la idea de participación de las familias en las escuelas? ¿Cómo se implementan éstas prácticas de participación en las instituciones educativas? ¿Qué roles y compromisos asumen las profesoras y las familias de los estudiantes en relación con la participación en estas jornadas? ¿Cuál es el sentido que los supervisores, docentes y madres otorgan a éstas? ¿Cómo se establecen en éstas jornadas las relaciones entre los actores en torno a las prácticas de participación?

2- Metodología

En primer lugar, es necesario contextualizar la procedencia del estudio que corresponde a los resultados parciales de una beca de investigación en torno a la problemática de la participación en las prácticas escolares que se desarrollan en la escuela secundaria. Está integrado a una línea de investigación sobre las políticas educativas y el trabajo docente en el nivel medio del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

El objeto de estudio lo abordamos, desde una metodología de tipo de diseño cualitativa y de carácter exploratorio mediante la descripción del fenómeno. Está sustentado desde el enfoque teórico-metodológico hermenéutico para interpretar y comprender lo que piensan, viven, significan y experimentan los actores escolares y las madres en la escuela secundaria en contextos de vulnerabilidad social.

El trabajo de campo lo desarrollamos en una institución educativa con idiosincrasia particular, siendo ésta una escuela de nivel medio que por muchos años ha sido anexo de otro establecimiento educativo y que hace dos años se ha independizado del mismo.

La escuela se encuentra ubicada en la ciudad de Corrientes y atiende a una población de aproximadamente 500 alumnos de escasos recursos económicos, con falencias en lo pedagógico y en hábitos de estudio.[i]

La población en estudio está constituida por los profesores y las familias de los alumnos que asisten a la institución educativa de nivel medio. Los criterios para la selección de la muestra han sido intencionales, caracterizándose, en función del fenómeno de interés, en relación con los profesores y las madres que han sido convocadas en una de las jornadas Escuela, Familias y Comunidad.

Considerando que la investigación educativa pretende ser participativa, interactiva y discursiva Cifuentes Gil (2011), hemos definido el empleo de diversas técnicas de recolección de datos: entrevistas en profundidad a distintos actores: 3 supervisores, 4 profesoras de distintas disciplinas y 2 madres; observación y análisis documental: documentos normativos, resoluciones, circulares, planificación de actividades; observación participante de las tres jornadas; en el aula, en el Hall y en el patio de escuela. Además, del diario de campo del investigador.

Para profundizar la complejidad del objeto de estudio y comprender las significaciones y puntos de vista de los actores sobre la problemática, realizamos entrevistas en profundidad con preguntas abiertas a 3 supervisores, quienes manifestaron sobre las prácticas escolares de participación propuestas desde las normativas y los modos en cómo se implementan en la escuela, como también, sus opiniones convergentes y divergentes sobre las experiencias realizadas en las instituciones educativas que asesoran, y una de ellas, en relación al caso.

En segundo lugar, 2 madres y 4 profesores expresaron sus ideas en torno a los sentidos y a los significados que otorgan a las actividades, las funciones y las tareas que realizan, a los roles, las responsabilidades que asumen y atribuyen a las experiencias de las prácticas de participación en las Jornadas Escuela, Familias y Comunidad.

En relación con la observación y el análisis documental, potenció la intención de completar y confrontar la información recopilada a través de las entrevistas en profundidad. Para ello, analizamos las normativas vigentes (documentos base, documentos normativos, resoluciones, circulares jurisdiccional e institucional, planificación de actividades). El uso de este recurso, fue acompañado por el diario de campo del investigador donde registramos los acontecimientos y expresiones de los actores involucrados en las jornadas.

Los datos recopilados a través del uso de los distintos tipos de estrategias metodológicas y técnicas fueron triangulados metodológicamente mediante la práctica intramétodo Mendicoa (2003), que favoreció una comprensión e interpretación lo más abarcativa del fenómeno en estudio y de las variables. Es decir, consideramos las distintas descripciones detalladas y recopiladas de las interacciones y los comportamientos observados. Recuperamos desde las voces de los actores sus experiencias, creencias y pensamientos, y desde los extractos de los documentos y los registros del investigador.

3-Cultura escolar, cultura participativa, participación y niveles

Para comprender las prácticas de participación que describimos al inicio del escrito, vamos a abordar los conceptos de cultura escolar y cultura participativa. Éstos nos sirven de marco para entender los modos en que se implementa la participación en la escuela secundaria.

En este sentido, recuperamos el planteamiento de Pérez Gómez (1999), quien entiende a la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas que inciden en los modos de concebir y desarrollar la práctica educativa.

Entre el cruce de culturas que manifiesta el autor, consideramos pertinente en relación con nuestro objeto de estudio, abordar la cultura escolar estaría constituida:

> *"Por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas". (Viñao Antonio, 2002, citado por Martínez Cedrón, 2005, p. 124).*

Estos rasgos de la cultura escolar distinguen a la escuela secundaria de otras instituciones e instancias de socialización que configuran su identidad y autonomía influyendo de un modo u otro en las generaciones que allí transitan.
La cultura escolar de la escuela secundaria se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio, selectivo, preparatorio para el ingreso a los estudios superiores.
La historia muestra la configuración de una matriz o gramática de la escuela media relacionadas en primer lugar con la organización del nivel: el curriculum humanista enciclopédico, el saber escolar separado, la organización en aulas y rituales, la estructura de horarios y recreos, la jerarquía de saberes, la separación entre la cultura escolar y la vida contemporánea, la presencia de la lógica meritocrática y la organización centralizada dependiente del Ministerio Nacional de Educación. En segundo orden, un elemento importante que esta gramática escolar tiene es la relación con las familias, tal como plantean "si la escuela primaria era más maternal y contenedora, la secundaria debía ser, en cambio, más patriarcal, vertical e impersonal" (Dussel, Brito y Nuñez, 2007, p. 15).
A mediados del siglo XX la escuela media alcanzó características de masividad generando un cambio estructurante de la responsabilidad educativa del papel de las familias, de los padres, de la iglesia, entre otros, situándose en un lugar de prioridad.
En este sentido, para lograr una participación significativa y democrática que involucra a sujetos, a prácticas y a organizaciones. Creemos necesario hablar de una cultura participativa que implique una forma común de percibir, entender y vivir los asuntos educativos, un método de trabajo que requiere de una gestión colectiva de los establecimientos educativos y una participación de todos los actores implicados en la educación.
Esto nos llevaría a pensar que los actores lleguen a sentir y percibir todo lo que se hace en la escuela como algo común, se los haga partícipes a las familias, profesores u otros miembros de la comunidad educativa en las decisiones que se toman en ella y los estimulen en la construcción de un sentido de pertenencia.
Para ello, consideramos que evocar a la noción de participar "tomar parte activa", hacernos responsables de una tarea; esto implica compartir con otros, entre ideas, tomar decisiones y exigir nuestros derechos. Tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo para mejorar la calidad de la educación y la gestión de los establecimientos educativos.
En este sentido, consideramos importante la intervención de las familias y de la comunidad como agentes de las acciones educativas, es decir, pueden tener un papel en la planificación, la toma de decisiones y en la implementación de las actividades de jornadas Escuela, Familias y Comunidad. Ahora nos preguntamos ¿Cómo se implican estos actores en las escuelas?
Gento Palacios citado por Gervilla (2008), plantea que la participación puede tener distintos grados de intensidad según la implicación de los participantes y el peso de la autoridad de la dirección institucional. Los rasgos en relación con la participación según (Ander-Egg, 2012; Gervilla, 2008; Frigerio y Poggi, 1992), pueden ser: informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo, delegado, cogestión, autogestión, y evaluativo.
En esta investigación se identifican que los actores escolares y las madres asumen distintos niveles de participación e implicación. Algunos de ellos, aceptan un rol pasivo

se limitan a estar informados sobre las actividades de las jornadas Escuela, Familias y Comunidad. Otros intervienen en la toma de decisiones desde un plano consultivo en el que la opinión de los individuos o grupos cobra relevancia respecto a la conveniencia o no de las mismas, que luego son ejecutadas y delegadas por las personas responsables que conforman la institución educativa.
Sin embargo, entendiendo que por los mecanismos de codecisión y de colegialidad la participación se transforma en algo institucionalizado y representativo de los distintos sectores de una organización, se identifica que en esta experiencia escolar, los niveles de participación de cogestión, autogestión y evaluación no logran ser apropiados por cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

A1-Gestión de la participación en las jornadas. ¿Qué dicen los documentos?
La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) sancionada en el año 2006, establece la universalización del nivel secundario y su obligatoriedad. A través, de ésta se implementa un cambio de estructura del sistema educativo configurando una nueva escuela secundaria con propuestas de recientes lineamientos de formatos institucionales, diseños curriculares y organización del trabajo docente.
En este marco, la participación aparece con una valoración positiva y equivalente a la democratización, estableciéndose, la idea de "asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles".
De este modo, se constituye en una oportunidad para la construcción de un modelo institucional que genera las bases para un nuevo prototipo social que reformule las relaciones entre la sociedad y el Estado, planteándose, la obligación de garantizar condiciones para el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes.
En vinculación con esta finalidad, podemos entender el sentido que las políticas educativas a través de las regulaciones y los documentos oficiales (documento base, cuadernillos, etc.) otorgan a la participación de las familias en las instituciones educativas.
En este sentido, con la intencionalidad de garantizar el derecho a la educación, el documento base de la LEN establece en el título del eje cinco: "garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos", y a su vez, plantea la importancia de la participación activa de los padres en los procesos formales de aprendizaje de éstos ejerciendo una efectiva corresponsabilidad educativa con la escuela.
Asimismo, los fines y los objetivos de la política, definen a la educación como un derecho que debe ser garantizado por el Estado y que requiere la participación de las familias junto con las organizaciones sociales.
En relación con lo establecido en la normativa, desde el 2009, el Consejo Federal de Educación, acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución N° 79/09), en el que explicita, tanto en el nivel inicial como en el nivel primario, estrategias y líneas de acción tendientes a apoyar a las familias, promover vínculos entre ellas y la escuela y la institucionalización de jornadas de trabajo compartidas. Posteriormente, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución 188/12), incorpora también al nivel secundario como beneficiaria de estas propuestas, manifiestas en la Resolución 88/09.

> "*Se plantea un acuerdo que promueve diversas estrategias de apoyo a las escuelas que permitan renovar su vínculo con las familias, los organismos del Estado y las organizaciones que se encuentran en su contexto, tanto para mejorar las condiciones con que los jóvenes acceden y transitan la escuela, como para construir propuestas y recorridos formativos que permitan ampliar los horizontes culturales"* (Resolución 88/09).

Las jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad fueron impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación en el 2013 y reguladas por la Resolución Nº199/13 en la que se explicita la realización anual de éstas en todas las unidades educativas del país, de todos los niveles y modalidades, tanto de gestión estatal como privada.

Uno de los objetivos sustanciales de la convocatoria consiste en reunir a la comunidad educativa para favorecer a una educación inclusiva, justa y democrática; y a una escuela que incorpora a todos/as.
Para fortalecer el propósito anteriormente mencionado, en la quinta y en la sexta jornadas, se agrega otro objetivo, la generación de espacios de intercambios entre las distintas escuelas del país con la intencionalidad de compartir los diferentes tipos de producciones y las miradas de los docentes, los alumnos, los directivos, las familias e integrantes de la comunidad próxima a las instituciones educativas.

Además, como metodología de trabajo se propone la lectura como acción compartida, en diversos soportes y formatos, como actividad convocante para generar un diálogo que profundice los vínculos entre los participantes de las jornadas, buscando reforzar y ampliar el entramado como una situación de encuentro entre ellos, necesarios para el buen desarrollo de la vida escolar de los estudiantes.

La lectura compartida en voz alta, se constituye en un espacio de escucha, reflexión íntima y reconocimiento del otro en un tiempo propio. En torno a este propósito, los distintos cuadernillos, plantean a la escuela como una comunidad de lectores y a las jornadas en una oportunidad para poner en común la diversidad de relatos que habitan en ella y valorar los aportes de quienes la integran para contribuir a mejores formas para vivir con los otros.
Entonces, la lectura compartida es una ocasión para la escucha de los distintos tipos de voces. Cada miembro de la comunidad es convocado a acercar historias, cuentos, narraciones, para enriquecer un acervo común. Es un encuentro en el que la lectura fortalece la identidad colectiva y la identidad individual.
Expresión identificada en uno de los fragmentos del cuadernillo propuesto para las terceras Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad:

> *"(…) es un modo de expresar, compartir, escuchar (…) se habilita un espacio de diálogo en que la palabra escrita y leída resultan los sostenes de la experiencia vital que involucra lo emocional y propicia la construcción de sentidos a nivel individual y colectivo (…)"* (Documentos oficiales Terceras Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad).

Desde los documentos oficiales, se sugieren estas jornadas como espacios de encuentro desde el mismo proceso de organización, convocando a la mesa organizadora a los distintos actores que integran la comunidad educativa.
Además, se propone una responsabilidad compartida entre las autoridades nacionales y jurisdiccionales, en las que ambas acuerdan los criterios, las condiciones, el cronograma, las temáticas a abordar en cada uno de los encuentros y la producción de los materiales de orientación educativa. Estas indicaciones intentan ser una herramienta en la que cada escuela decide cómo será la organización y el diseño de las actividades a realizar. Según las diferentes realidades de las instituciones educativas, podrán participar distintos actores institucionales, como lo establece, el material de orientación para la quinta y la sexta jornadas:

"Es muy recomendable contar con un grupo de docentes y/o colaboradores tanto en la etapa de planificación como en la realización de las jornadas. También, es importante habilitar el apoyo de madres y padres que habitualmente participan en forma activa de la vida escolar (…)

"Es importante que durante la jornada haya quienes estén abocados/as específicamente a la actividad, y otras personas velando porque fluya la dinámica propuesta, es decir, los niños, las madres, los padres y demás invitados efectivamente participen.

Que nadie se quede sin expresarse y que tampoco nadie monopolice la palabra" (5ta y 6ta Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad. Material de Orientación para las jornadas).

A2- Gestión de la participación en las jornadas. ¿Qué ocurre en la práctica?

Equipo de gestión: supervisores, directivos y jefes de departamento
¿Cómo llega la información desde el equipo de gestión de la Nación y de la jurisdicción a la escuela? ¿Cómo se gestiona y organizan las jornadas desde la jurisdicción y la institución educativa? Éstas son decisiones de quienes participan en la gestión educativa: supervisores, directivos y jefes de departamento.
En primer lugar, la dirección del nivel medio recibe desde la dirección nacional, los lineamientos e indicaciones de éstas jornadas, los supervisores envían circulares pedagógicas a las escuelas y sugieren la organización de las actividades en Consejo Consultivo, como lo establecen los documentos oficiales, otorgándoles cierta autonomía a las instituciones educativas. En segunda instancia, la gestión escolar, resuelve en Consejo Consultivo (directora, vice-directora y jefes de departamento) acordar los temas y organizar las actividades.
Las afirmaciones anteriormente expuestas, se explicitan en el relato de la supervisora escolar:

> *"A nivel nacional envían a esta dirección de nivel los lineamientos y las indicaciones donde están los documentos que generalmente se cuelgan en las páginas web del Ministerio de Educación de la Nación y a partir de ahí se elaboran circulares pedagógicas en la jurisdicción y se envían a las instituciones educativas (…)*
> *La dirección de nivel y los supervisores reforzamos, enviamos y sugerimos algunas cuestiones como por ejemplo en mi caso, en mi escuela, yo sugerí analizar y organizar en el seno del Consejo Consultivo; porque ahí están representados todos los departamentos que funcionan en la escuela y a través de ahí puedo participar toda la comunidad dando la participación también a la familia en el caso que sea posible"* (Entrevista N°1 Supervisora Escolar).

En el relato de la supervisora, identificamos cómo las jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad son propuestas a nivel nacional y cómo se establece su implementación; los meses, la modalidad de trabajo y el listado de temas, dejando a criterio del equipo de gestión de la institución educativa, algunas decisiones en relación con ellos.

Organización de las tareas y de las actividades: actores escolares y metodología de trabajo

La síntesis de las decisiones acordadas en el Consejo Consultivo, son transcriptas en el libro de circulares de la escuela, donde se explicita la distribución de tareas y actividades, tanto para el turno mañana como el de la tarde. Los docentes que participan en las jornadas, se informan sobre las mismas, en el momento en que leen, con otros colegas, en el pasillo, en preceptoría con los preceptores o en el aula con los estudiantes.

Los responsables de coordinar las actividades de las jornadas, han sido los jefes de departamento. Todos los profesores no han participado en la organización. Las actividades les dan el día que ingresan a su lugar de trabajo. Las tareas que realizan los profesores giran en torno a la coordinación de las actividades del grupo de alumnos y tutores.

Los temas se seleccionan con la finalidad de fortalecer la formación del estudiante en su integridad y que el alumno/a conozca otras cuestiones, que quizás, sin el acompañamiento del profesor no podrían hacerlo.

En relación con esta idea, se exponen los siguientes fragmentos identificados en las entrevistas:

> *"Las temáticas que se trabajan son situaciones de conflictos"* (Docente entrevistada N° 3)
>
> *"(…) Es más según mi jefa de departamento íbamos a leer textos de Cortázar y hablar sobre diferentes sentimientos, emociones que nos generan (…)"* (Docente entrevistada N° 2).

Docentes-Familias

De las tres jornadas observadas, se convoca a una de ellas, a las familias de los chicos de primer año, de estudiantes inquietos, con problemas en el rendimiento escolar, en normas de conducta y de convivencia. Aquí la participación de los padres se redujo a un tiempo escolar, a un grupo de profesionales (docentes del departamento de Fortalecimiento de las trayectorias escolares) y tutores (de 40 tutores invitados 7 de ellos asistieron).

El objetivo de este encuentro con los tutores estuvo fundado en la idea de fomentar la lectura en voz alta. El tema elegido fue "Los límites de los profesores y de los tutores en cuanto al uso de la tecnología de la comunicación y de la información".

La jornada se organizó del siguiente modo. En primer lugar, se observó un video de Pilar Sordo sobre los límites de los padres. Una segunda instancia, se realizó una lectura en voz alta y comentada. Un tercer momento, de análisis y reflexión de una historieta, y finalmente, el registro en un afiche de las conclusiones y la socialización de las producciones, fueron explicitadas por las docentes responsables de la implementación de las actividades.

A continuación presentamos un fragmento del registro de observación del taller realizado con las tutoras en el que se identifica el objetivo de las jornadas:

> *"(…) Esta jornada no es algo aislado sino es el comienzo como dice acá. Tenemos que tener en cuenta que en la jornada inauguran un período de lectura entre los meses de mayo y de octubre, o sea, que este es un primer encuentro que se va a mantener durante todo el año de mayo a octubre; nosotros les estaríamos llamando también en otra oportunidad para realizar la misma temática y práctica y más adelante les vamos a explicar en qué consiste.*
>
> *El objetivo general en estos encuentros con los tutores es fomentar la lectura en voz alta, tocar un determinado tema que en este caso lo*

elegimos nosotros y en otra oportunidad lo pueden elegir Ustedes para comentar entre nosotros (…)" (Registro de observación del taller realizado con las tutoras y docentes).

Docentes-Estudiantes

En las tres jornadas observadas, el trabajo con los estudiantes, se realizó en ambos turnos. En la tercera y en la cuarta jornadas, se otorgó el tiempo completo mientras que en la sexta, fue durante las últimas horas de la jornada escolar.

Las temáticas propuestas fueron diversas entre ellas: la Violencia, el Cabildo, las Leyendas Argentinas, Instrucciones en el libro de julio Cortázar Historias de Cronopios, Memoria de la Educación Argentina, Pueblos originarios de Argentina. Las actividades propuestas fueron coordinadas por distintos profesores de diferentes disciplinas: Matemática, inglés, Historia, Lengua y Literatura; quienes concurrieron en el horario en el que dictan sus asignaturas.

Los alumnos, en algunas instancias, les comunican a los profesores que ingresan al aula, en el módulo de las asignaturas que dictan, qué actividades han realizado con el docente que estuvo en la hora anterior y qué acciones les faltaría desarrollar para finalizar con las consignas propuestas en cada uno de los proyectos planteados por los jefes de departamento o coordinadores generales de las jornadas.

En las aulas observadas, las producciones elaboradas por los estudiantes no fueron socializadas por los mismos, tampoco lo hicieron los docentes a cargo del cierre de la actividad. Sin embargo, algunos profesores han acompañado el desarrollo de las actividades realizadas por los alumnos, otros, no se han involucrado, dejando que las realicen solos.

A continuación seleccionamos un fragmento de registro de observación que da cuenta el desconocimiento del docente y de cómo perciben los alumnos la organización y el sentido de la actividad de las jornadas, preocupados por el tiempo de recreo y por la culminación de la misma.

Alumna: Supuestamente era para exponer acá en el curso pero…
Alumno: ¿quién va a exponer acá en el curso?
Alumna: Nadie va a exponer. Si preguntan si expusimos, sí cumplimos ¡! y listo. Pero nadie va a exponer.
Alumna: Y si viene la vice rectora y pregunta: sí, expusimos ¡!
Docente: Chicos! Pero ¿no se reúnen otra vez?
Alumna: No, por curso no más era.
Docente: ¿qué dice en el aula?
Alumna: En un afiche de manera prolija fundamentar frente a cada grupo junto a los profesores que trabajaron durante la jornada. (Lee consigna)
Docente: (…) Chicos! Pero, ¿si va haber explicaciones o algo así?
Alumna: Creo que ahora a la salida.
Docente: Pero, bueno, ¿hasta qué hora vamos a estar? (Diálogo registrado en la cuarta jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad).

Implementación de las actividades al inicio y cierre de las jornadas: Metodología de trabajo y agrupamientos de los actores escolares

Al inicio de las actividades, tanto en la tercera como en la sexta jornadas, no se han desarrollado explicaciones en torno a la temática y/o modalidad de trabajo. Sin embargo, durante el cuarto encuentro, en el Hall de entrada de la institución educativa, los responsables de la coordinación general presentaron dos audiovisuales en relación con la Fundación de la Ciudad de Corrientes, tema a tratarse en cada una de las aulas.

Al finalizar cada una de las jornadas, en ambos turnos, los estudiantes junto al equipo docente y directivo, participaron en la socialización de las producciones.
En la tercera jornada, un representante de cada uno de los cursos leyó los escritos realizados por los estudiantes y por las madres[ii]. En la cuarta jornada, en colaboración con los integrantes del Centro de Actividades Juveniles (CAJ), los alumnos participaron en el mismo, presentaron temas folclóricos y latinos; uno de ellos vinculados a la temática abordada. De este modo, no se han retomado las producciones realizadas por los alumnos/as en el aula. Finalmente, en la sexta, se leyó uno de los esquemas realizados por los integrantes de cada curso.
Análogamente al desarrollo de las actividades en el aula, al finalizar cada una de las jornadas, los miembros que participaron en éstas se manifestaron preocupados por el tiempo y finalización de la misma.
En las siguientes frases, identificamos los aspectos relevantes del encuentro entre los actores escolares, el formato tradicional de la escuela y el disciplinamiento, inciden en la pérdida del sentido originario de la propuesta para la que fueron convocados.
A través de los siguientes relatos registrados en la cuarta y la sexta jornadas Escuela Familias y Comunidad, se explicita lo antes mencionado:

> Docente: *"Chicos!!! Hacemos silencio por favor. Chicos! Más demoran en hacer silencio, más demoramos en ir a casa"* (Diálogo registrado en las Cuartas jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad).
> Coordinadora General: *"Chicos, si no hacen silencio los compañeros no pueden leer, si no pueden, no nos vamos"* (Diálogo registrado en las Sextas jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad).

La gestión de la participación en las jornadas, en la práctica, el equipo de gestión toma decisiones en relación con la organización de las actividades, tareas y temáticas e involucra a los docentes en la implementación de ellas en el aula y no en la selección y planificación de las mismas. De igual modo, lo reproducen los profesores que trabajan con los estudiantes y las madres. Pareciera que la convocatoria de los actores escolares y las tutoras en las jornadas, la participación estaría delimitada por el espacio escolar, el tiempo administrativo y la puesta en funcionamiento de las acciones planificadas por el directivo y los directores de departamento.

B ¿Qué sucede entre lo que se establece en los documentos normativos y las prácticas cotidianas?

La participación de las familias en las instituciones educativas es reconocida en la legislación educativa, sin embargo, la puesta en acción no ha continuado el mismo desarrollo, instaurándose, según Martínez Cedrón (2005), un desfasaje entre lo legislado y lo que ocurre en la práctica; entre lo que se podría haber hecho simplemente cumpliendo y aplicando la legislación y lo que realmente se ha realizado respecto a la relación familias y escuela.
Es decir, para la implementación de las jornadas Escuela, Familias y Comunidad desde las distintas resoluciones y documentos oficiales (Res CFE N°79/09; N°188/12; N°199/13), se plantean variadas líneas de acciones y actividades que son interpeladas y resignificadas por los sujetos en la implicación de los distintos niveles de participación. Estas acciones refieren al modo en cómo se ponen en acción las jornadas, cómo circula la información, cómo se producen éstas en torno a la cotidianeidad del establecimiento escolar dentro de las limitaciones estructurales, las posibilidades, el sentido y la valoración que los sujetos les otorgan.
Inferimos en cada una de las entrevistas y en las instancias observadas, la centralidad en la toma de decisiones en la organización de las actividades. A continuación presentamos cómo se desempeña el equipo de gestión para la organización, el

desarrollo en los talleres identificando el protagonismo del docente en la relación con las madres.

B1- Centralidad en la toma de decisiones de las actividades. Equipo de gestión

Desde la dirección nacional a las jurisdicciones, los supervisores manifiestan una unidireccionalidad de la información, en la que se establece, la disponibilidad de los materiales e indicaciones a través del medio de comunicación virtual.

De este modo, la responsabilidad compartida entre las autoridades nacionales, jurisdiccionales e institucionales, se desarrolla a través de la "página web y el correo electrónico" en los que no se establecen acuerdos y criterios en común entre los actores educativos para abordar los encuentros; solo se "adaptan" y "aceptan" las propuestas enviadas por cada una de las autoridades de los distintos niveles del sistema educativo.

Sin embargo, como se expresan en los documentos oficiales y en las voces de los supervisores, al equipo de gestión de los establecimientos educativos, se les otorga cierta libertad para definir qué aspectos trabajar en torno a los lineamientos y a los modelos propuestos que les resultan más apropiados para las prioridades que cada una de las instituciones tiene.

Los supervisores manifiestan que las orientaciones impartidas a las instituciones educativas, se envían a través de las circulares pedagógicas, explicitando las temáticas y las actividades a realizar dejando que la institución autónomamente pueda tomar sus decisiones. Es decir, en ambos inferimos que *"la gestión escolar les da cierta libertad, a la vez, les sugieren qué trabajar por ejemplo sobre el Cabildo"* (Entrevista N°1 Supervisora Escolar).

La supervisora, plantea la sugerencia de analizar y organizar en el seno del Consejo Consultivo. Para ella el equipo directivo y los jefes de departamento toman decisiones en torno a la planificación y al desarrollo de las actividades dependiendo de las posibilidades de infraestructura que ofrece el establecimiento escolar decisión compartida por éstos actores escolares.

A continuación, exponemos uno de los fragmentos, identificado en los cuadernillos, en el que enuncia la importancia de convocar a los diferentes actores vinculados con la institución educativa.

> *"Convocar a una mesa de trabajo para la organización de la jornada es una estrategia para ampliar la participación de la comunidad en el proyecto y armado de las acciones.*
> *Sugieren conformarla con diferentes actores vinculados a la institución: integrantes del equipo directivo, docentes, representantes de las familias, de los estudiantes, de las organizaciones de la comunidad cercanas a las escuelas.*
> *Se podrían sumar si la escuela cuenta con ellos, el coordinador del Centro de Actividades Juveniles, el coordinador del Centro de Actividades Infantiles, un representante del Centro de Estudiantes, el bibliotecario escolar, los responsables de archivos y museos escolares, etc.(…)"* (Cuadernillos de las Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad).

Sin embargo, estas afirmaciones, son tensionadas en la práctica. La convocatoria se desarrolla en forma distinta a lo planteado en los documentos oficiales y al sentido otorgado a las jornadas. En ellos se enfatiza una mesa de trabajo participativa, integrada por todos los actores de la comunidad educativa, desde el mismo proceso de la organización ¿Qué cuestiones se discuten y se deciden en la mesa organizadora?

En ella se definen las propuestas, el horario en que se llevarán a cabo (con el fin que las familias y la comunidad puedan participar) y el lugar (en el propio espacio de la escuela, en espacios públicos del barrio, la plaza, un club, en algún sitio que resulte significativo para la actividad). Estas cuestiones, según lo expuesto en los documentos oficiales, son modos de comunicar y sostener las intencionalidades políticas y pedagógicas necesarias para la organización de las actividades y para las convocatorias de la escuela para y con otros.
En relación con lo establecido en la normativa, en las distintas resoluciones y en contraposición a lo que se desarrolla en la práctica nos interrogamos ¿Qué ideas subyacen en el equipo de gestión en torno a la información que tendrían que saber los profesores y las familias para aportar opiniones y contribuir en la toma de decisiones en relación con lo establecido en los documentos oficiales? ¿Cuál es la dificultad para implicar a las familias, a los profesores y a la comunidad educativa para que participen desde la organización de las actividades hasta la implementación de las mismas?
En este sentido, una supervisora expresa lo siguiente:

> *"(…) los directivos, la escuela toda organiza, planifica qué es lo que va a hacer, hace un cronograma sobre las cosas que se van a desarrollar en esas jornadas y las familias son convocadas y participan. Generalmente no participan en la planificación, al menos hasta ahora que yo haya visto, tampoco veo todo, no es posible eso, pero las familias, el rol fundamental es la participación, asistir a la convocatoria y participar.*
> *Participar mostrando lo que saben hacer, nada que se les pida que haga nuevo, ni nada que se le proponga nuevo cuando tiene que ver con cuestiones artísticas o por ahí en algunas instituciones que consideran que es necesario algún abogado, algún médico, algún otro profesional participe y hable sobre algún tema específico que seleccione la escuela también se da"* (Entrevista N°1 Supervisora Escolar).

El equipo directivo y los jefes de departamento, toman decisiones en torno a la organización, elaboración, la selección de materiales y distribución de las actividades y las tareas.
En relación con lo expuesto, las docentes entrevistadas afirman el desconocimiento de las actividades a realizar durante las jornadas:

> *"Cada jefe de departamento elige para sus docentes. A mí esta vez no me pareció lo que me tocó (…) Pero me parece que es algo para después poner en una reunión en el tapete y decir: me parece que no tenía nada que ver con Escuela, Comunidad y Familias"* (Docente entrevistada N°2).
> *"Del departamento eligen y nos dan*" (Docente entrevistada N° 3).
> *"Este año no supe mucho el mecanismo que hicieron, yo me encontré directamente con dos textos" (*Docente entrevistada N° 4).

Asimismo, la jefa de departamento explicita, a los docentes que participan de las jornadas, se les informa el día que ingresan a su lugar de trabajo. Estas afirmaciones identificamos en los relatos de las docentes entrevistadas, una de ellas, expresa lo siguiente:

> *"Llegan no sé si las fechas eran jornadas el 23 de junio, te mandan el 20. Entonces, la forma de implementar eso es todo traído de los pelos o sea haces lo que podes, cita al tutor a ver si viene; si algún profesor está de licencia, tenes que ver cómo cubrís ese espacio, cómo te manejas. Hasta ahora no se maneja eso con el tiempo suficiente para que la jornada tenga*

> *el significado que el nombre dice Escuela, Familias y Comunidad…"* (Docente entrevistada N° 1).
> *"Tampoco nosotros estamos bien organizados, eso es lo que pasa. Y además fui testigo llego un día antes, eso es otra cosa (…) Cómo se arman estas cosas no sé (…)"* (Docente entrevistada N°4).

De este modo, inferimos que en las reuniones preparatorias para formular y planificar las actividades, discutir y decidirlas en la mesa organizadora, tal como lo plantean los documentos oficiales, se resuelven en Consejo Consultivo, con el equipo directivo y con los jefes de departamento, marcando una recurrencia de participación de la jefa de departamento de Lengua y Literatura. Además, en contraposición a los escritos oficiales, en el que cada uno de los actores convocados deberán tener claro el sentido y los objetivos de estos encuentros, en las tres jornadas observadas, ésta idea no se desarrolla en el aula como en las instancias de inicio y cierre de cada una de ellas.
En el aula, algunos docentes manifiestan a los estudiantes el desconocimiento de los textos y de las actividades a desarrollar, invocando en reiteradas ocasiones la consulta a directivos, jefes de departamento y/o coordinadores de las jornadas sobre qué momento y cómo abordarlas.
En el inicio y al final de las jornadas, los profesores acompañan a los estudiantes en el hall de la institución educativa, adonde se explicitan, en algunos casos, el propósito del encuentro y las conclusiones de las producciones realizadas por ellos. En estas instancias, la intervención de los docentes, radica en la solicitud del silencio y formación de los estudiantes, estableciéndose, en el equipo directivo la toma de decisiones de qué, cuándo y cómo transmitir la información.
De este modo, se llevaría a cabo una de las propuestas establecidas en los documentos oficiales, en el que se establece la responsabilidad de todos los actores que ocupan cargos de gestión y gobierno en las instituciones educativas-directores de nivel, coordinadores y supervisores. Estos actores serán los encargados de promover la realización de las jornadas y potenciar la tarea de la organización en cada una de las escuelas en todos los niveles y las modalidades considerando las necesidades de cada caso.
Esta afirmación, identificamos en un párrafo del extracto del cuadernillo jornadas Escuela, Familias y Comunidad:

> *"Todos los que estamos comprometidos en distintos ámbitos de la gestión educativa nos encontramos presentes ese día, en distintas escuelas, acompañando esta jornada. Desde diferentes espacios de gestión podemos comunicar y sostener su sentido"* (Información extraída del cuadernillo Jornadas Escuela, Familias y Comunidad).

Ahora cómo se enriquece la comunicación, la participación y el sentido de las jornadas si los supervisores y el equipo de gestión trabajan aislados dando indicaciones a través del uso de distintos mecanismos de información. El primero, a través de la modalidad virtual, enviando circulares pedagógicas y algunas directivas al equipo de gestión del establecimiento educativo. El segundo, informando a los docentes a través del libro de circulares y en los pasillos de la escuela.

B2- Centralidad en las voces y en las actividades. Docentes hacia las madres
Durante las terceras jornadas, los docentes que han trabajado con las madres, son quienes han establecido los tiempos y los momentos de diálogo, convirtiéndose las tutoras en espectadoras de las actividades propuestas por éstos.
Sin embargo, en los escritos de los documentos oficiales, manifiestan el espacio de la lectura como un modo de vinculación, de dar lugar a la palabra de otros "echar a rodar

distintos tipos de voces", en la experiencia observada, se circunscribe desde el ámbito de participación de la información de los profesores hacia las madres. En relación con lo expuesto, una de las docentes a cargo del taller realizado con las madres manifiesta:

> *"El objetivo general en estos encuentros con los tutores es fomentar la lectura en voz alta, tocar un determinado tema que en este caso lo elegimos nosotros y en otra oportunidad lo pueden elegir Ustedes para comentar entre nosotros.*
> *La lectura que yo les voy hacer no es para que ustedes escuchen y yo leo nomás, sino es una lectura comentada. Yo voy a ir leyendo y ustedes van a levantar la mano. Nosotros pedimos opiniones con respecto a lo que nosotros leemos"* (Registro de observación del taller realizado con las madres en las Terceras Jornadas Nacionales, Escuela, Familias y Comunidad).

En vinculación con esta afirmación, nos planteamos si desde la misma organización de las actividades, su implementación, las decisiones y las actividades son centralizadas en pocas figuras ¿cómo se podría constituir el espacio de lectura en una oportunidad de escucha, reflexión y reconocimiento del otro? Desde la lectura, el tipo de intervención y la socialización de producciones ¿Quienes deciden qué, cuándo y cómo hacerlas?

En este sentido, cuando una de las docentes solicita que una de las madres lea las consignas en relación con la historieta, deja que lo explicite, pero luego reformula lo señalado por ésta. De igual manera, sucede en la instancia de socialización de las producciones, cuando una de las docentes menciona las conclusiones realizadas por las madres: *"Entonces, para terminar yo voy a leer"*[iii].
Podríamos decir, que la profesora da validez a lo expuesto por la tutora, como responsable y autoridad reconocida dentro del encuentro, también, establece el modo y momento del diálogo "qué se dice y cómo se dice".
En relación con lo expuesto, nos planteamos ¿Qué ideas de participación construyen el equipo directivo y los docentes en relación con las instancias de socialización de las producciones desarrolladas por las tutoras que no pudieron explicitar sus voces durante las mismas?

Si desde las voces del equipo de gestión y de algunos docentes se concentran en la transmisión de la información ¿Cómo se puede generar un diálogo que profundice los vínculos entre los participantes de las jornadas y renovar la alianza de la institución educativa con las familias y la comunidad?

Entonces, hay un rasgo bien claro que centraliza la organización y las acciones del equipo directivo y de los profesores. Las voces de las familias no encuentran un lugar de participación real y efectiva, convirtiéndose, en una transmisión de información meramente prescriptiva no como espacio de participación, de relación y encuentro, como se contempla en la legislación educativa y en las distintas resoluciones.

B3- Niveles de participación

En relación con los lineamientos legales, abordar la participación implica entenderla en palabras de Frigerio y Poggi (1992), desde la intención de una gestión política-

educativa que elabora y sanciona un dispositivo normativo que posibilita estas instancias. Ahora cómo se efectivizan desde el nivel jurisdiccional al nivel institucional estas propuestas que apelan a la participación de los actores educativos y de las familias en la administración y gobierno escolar depende cómo cada uno de los actores se involucran en el proyecto y "toman parte activa" desde los distintos niveles de participación e implicación y del peso de la autoridad de la dirección institucional (Gervilla, 2008, p.140).

En cuanto a los niveles de participación desde el nivel nacional al jurisdiccional, y de éste último a las instituciones educativas, identificamos en los relatos de las entrevistas y en las tres instancias observadas, algunos rasgos de participación de consulta y por delegación.
La primera, se da verticalmente, a través de los distintos documentos oficiales y las circulares pedagógicas, se han establecido las indicaciones para la organización y ejecución de las actividades. Entre los discursos escritos de los documentos y las voces de los actores educativos, se han presentado las sugerencias y la libertad de implementarla de acuerdo a las necesidades y a las características institucionales.
La segunda, también, se desarrolla verticalmente. Los supervisores, los directivos y los jefes de departamento, han delegado tareas, y ciertas, facultades en la toma de decisiones, y responsabilidades en torno a la elaboración de propuestas, estableciendo poco margen para el cuestionamiento y/o reformulación de las mismas por quienes la llevan a cabo.
La participación en las jornadas no se transforma en algo institucionalizado y representativo de los distintos actores educativos, tampoco las decisiones se han establecido de manera conjunta entre todos ellos. De este modo, los niveles de participación de cogestión y autogestión, no adquieren el sentido que a éstas la caracterizan.

En relación con ello, una de las docentes entrevistada manifiesta:

> *"Lo que me tocó hacer hoy allá y que tenía dos módulos no me pareció, no me pareció lo adecuado (…).*
> *Para la decisión, no. Esto es lo que van a trabajar. Vos vas a trabajar esto con tu grupo. Es más nosotros teníamos según mi jefa de departamento íbamos a leer textos de Cortázar y hablar sobre diferentes sentimientos, emociones que nos generan. Y resulta que cuando llegue le dieron otra consigna. O sea, quién es el responsable no tengo idea"* (Docente entrevistada N° 3).

En las terceras jornadas, el encuentro entre las madres y los profesores se ha establecido del siguiente modo. Las primeras, se han dispuesto hacer lo que las segundas les solicitaban. Aquí la participación se puede entender desde un nivel informativo en donde las tutoras han tenido un menor grado de involucramiento o podríamos decir una pseudo-participación en la toma de decisiones de las actividades desarrolladas en el aula, y nula participación en la organización y socialización de las producciones como lo afirman los documentos oficiales.

C- La participación experiencias de los actores educativos y de las madres

C1-Encuentros y desencuentros

La experiencia de participación de los supervisores radica en la consulta que reciben desde las instituciones educativas; en torno a las directivas y al acompañamiento que les otorgan a éstas. Éstos desde el discurso manifiestan la autonomía que tiene el

equipo de gestión en las decisiones de la organización de las jornadas. Sin embargo, expresan el poco tiempo para planificar e implementarlas. Al respecto una de las entrevistadas manifiesta: *"No puede ser, que dos días antes reciban y tengan que andar corriendo a ver quién puede"* (Entrevista N°1 Supervisora Escolar).
En este sentido, la jefa de departamento expresa *"la institución escolar hace lo que puede".* Señala la falla en la implementación de la jornada por el envío del material a último momento y por razones de tiempo. Explicita que si éste se diera con anterioridad la gestión escolar, podría tomar otras medidas en relación con las actividades y no cumplirlo como un requisito, al respecto dice: *"lo que hacemos es cumplir con un requisito, o sea, hacer el trámite que tenemos que hacer, pasa por una cuestión burocrática más que una jornada institucional".*

> *"(…) la institución hace lo que puede y soy totalmente testigo, soy protagonista también de andar a las corridas, los tiempos en que se manejan esta cuestión de decir bueno en tal fecha se va a realizar. A principio del año te dicen; tenés que hacer una de las jornadas en no sé, abril-mayo-junio y la otra en octubre por ejemplo. Te dicen el mes, pero no los temas y la modalidad que viene de Nación. Nos mandan cuadernillos, nos sugieren actividades, nos dan toda una serie de sugerencias que uno tiene que aplicar ese día porque van cambiando las temáticas que se tocan (…)"* (Docente entrevistada N°1).

En este sentido, las docentes entrevistadas, manifiestan su disconformidad por el modo de selección de los materiales y la organización de las actividades.

> *"Lo que pasa es que cada área o jefe de departamento decide lo que va a trabajar. Por ejemplo: como yo estoy en lengua, la jefa de departamento me dejo textos para leer leyendas y para reflexionar sobre el origen de la yerba mate no me parece que tenga nada que ver. Esto sí me parece!¡ (en referencia al tema de violencia)* (Docente entrevistada N° 3)
> *"Tampoco nosotros estamos bien organizados, eso es lo que pasa. Y además fui testigo llegó un día antes, eso es otra cosa (…) ¿Cómo se arman estas cosas? No sé (…)"* (Docente entrevistada N°4).

En estos relatos se identifican el encuentro entre los protagonistas en torno a "tiempos o destiempos" en la organización de las actividades y el desencuentro en la culpabilización y contraposición de ideas y perfiles disciplinares entre los actores educativos que participan en los distintos niveles de implementación.
Desde las voces de los supervisores, las familias son convocadas y participan. Pero, ¿cómo lo hacen? ¿Qué ideas subyacen en el equipo de gestión para implicar a las familias en la participación de las actividades en las jornadas?
En el discurso de los supervisores, identificamos una ambivalencia respecto a la participación de las familias en esta instancia. Por un lado, manifiestan la convocatoria en la organización de las actividades, por otro, dan cuenta sobre los márgenes que tiene la misma enfatizando en la idea de "participar desde lo que saben hacer".
Identifican la participación de las familias con las actividades artísticas y temáticas en relación al rol profesional u oficio de los tutores, como manifestó una de las entrevistadas: *"el rol fundamental es la participación, asistir a la convocatoria y participar. Participar mostrando lo que saben hacer, nada que se les pida que haga nuevo"* (Entrevista N°1 Supervisora Escolar).
Respecto a la participación de las familias en las terceras Jornadas, la jefa de departamento, sostuvo que desde la institución educativa se establecieron ciertos criterios para convocarlas.

En esta jornada, la participación en el aula respondió a un ritual prescriptivo en el que los docentes transmitieron la información a las madres que asistieron en ella. Éstas asumieron un rol "pasivo", expectantes a las lecturas realizadas por los docentes, limitadas por los tiempos que propone la organización escolar y por las intervenciones de los profesores. Ello no significa que no se ha recuperado las voces de las madres, sino que no se ha planteado el encuentro como lo establecido en los documentos oficiales, como "un espacio de debate".

Desde la normativa y los documentos oficiales se propone una escuela participativa y gestionada democráticamente, con intervención de las familias y los actores educativos. Sin embargo, en la práctica, las posibilidades de participación, quedan restringidas por los tiempos y las características institucionales.

Una participación real y efectiva reclamada por una madre entrevistada: *"si es familia, ¿Por qué no están los chicos y más profesores participando? Los tres tenemos que estar y tener algunas actividades por grupos donde nos mezclemos todos".*

Esta expresión se resignifica desde Martínez Cerón (2005), la participación de "todos" en un espacio común donde, por ser público, todo se integra y nada se excluye.

Creemos que entre lo que se plantea en el discurso normativo y las decisiones adoptadas por el equipo de gestión, se establece un quiebre entre la propuesta y la implementación, en la que se acota el sentido integral y participativo de toda la comunidad educativa a los criterios del tiempo escolar y a los niveles de participación e ideas que cada uno de los actores sociales les otorgan.

C 2-Reclamos y Resistencias

En relación con las convocatorias, los supervisores, el equipo de gestión, las profesoras y las madres, manifiestan reclamos en torno a los tiempos, a la modalidad de distribución de la información, el compromiso de cada uno de ellos en vinculación con las actividades y las tareas que implican la implementación de las jornadas.

Desde el equipo de gestión, las quejas se abordan en torno a la carga horaria, la asistencia y el compromiso de los profesores en la convocatoria de las jornadas, y las complicaciones que ellas generan en la organización de las actividades dentro del aula. Estas insuficiencias conllevan a que los jefes de departamento y/o coordinadores se responsabilicen del desarrollo de las tareas en dos salones en simultáneo. Por ejemplo: *"Chicos mientras Uds. trabajan con el texto, voy al otro curso porque no vino la profesora"* (Docente entrevistada N°1).

En torno a las resistencias, los supervisores manifiestan la escasa respuesta de las familias a las convocatorias "no hay un auténtico interés de las familias hacia la escuela", "los padres no se preocupan por sus hijos", se los cita y la respuesta es escasa. Por otra parte, el equipo directivo explicita que se ha seleccionado a un grupo de tutores de un turno, un aula particular y de alumnos con ciertas características.

En vinculación con estas afirmaciones, las docentes entrevistadas, desconocen sobre la convocatoria hacia las familias, algunas de ellas creen que si las invitan y otras expresan dudas en relación a la misma.

> *"No, no. Nunca vinieron. Eso tendrías que preguntar a los preceptores. Pero los preceptores ojo! Si la orden viene de rectoría, lo hacen. Si la recibieron lo van hacer, pero creo que no"* (Docente entrevistada N°3).
> *"Han venido. A veces sí. Hay padres que siempre están, hay otros que no"* (Docente entrevistada N°4).

Las madres manifiestan que la convocatoria les llega a último momento y que por razones laborales no pueden corresponder a la misma.

En cuanto al sentido que les atribuyen los actores educativos y las madres a las jornadas, las vinculan a la idea de integración en torno a la educación y formación de los hijos/as.

Ahora bien ¿cómo se logra la integración de las familias? Para el equipo directivo es "*para unir más a la comunidad*"; aunque en la práctica cotidiana se establecen quejas por parte de las docentes que manifiestan la dificultad que ocasiona la implementación y la organización de las actividades en que los actores educativos y las madres puedan implicarse.

Establecen que si el encuentro estuviera organizado, funcionaría. La escuela no está divorciada del resto de la sociedad y el docente en contra. Si la comunidad ingresa a la institución educativa para ver cómo funciona y que esta idea instituida no es tan así. Ese divorcio, entre lo que pasa afuera de la escuela y lo que pasa adentro, se identifica en las jornadas.

Sin embargo, uno de los reclamos manifiestos por las tutoras reside en la dificultad para lograr la integración en las actividades de todos los profesores, alumnos y familias.

La convocatoria tiene serias dificultades y genera entre los participantes quejas, reclamos y sobrecarga de tareas. El sentido de ésta no logra su objetivo produciéndose más resistencia que integración.

4-Discusión de resultados

En los relatos de las entrevistas identificamos reclamos, quejas y resistencias en torno a la participación de los actores educativos y de las madres.

En este sentido, se plantea una recurrencia común, en relación con el tiempo y las concepciones que tienen sobre las responsabilidades de la educación de los adolescentes y los jóvenes, lo que se entiende que se puede hacer en y para la escuela.

En primer lugar, el envío de los cuadernillos de actividades con escaso tiempo de anticipación genera dificultades a los distintos actores que participan en las jornadas. Los supervisores que tienen que asumir la responsabilidad de hacer llegar la información y la documentación a todas las instituciones educativas del nivel medio. El equipo de gestión encargado de planificar, organizar y distribuir las tareas para su implementación. Los profesores que tienen que adecuarse en relación con la carga horaria asignada y las madres que se notifican un día antes, produciéndose en éstas últimas, inconvenientes de diversa índole.

> Por ejemplo: en relación con las tareas laborales que realizan las familias. Una docente expresó: *"Por una cuestión lógica también, si los padres trabajan, no pueden pasar todo el día en la escuela porque tenemos un día de jornada" (*Docente entrevistada N°1).

En segunda instancia, las concepciones y las responsabilidades asumidas por los actores escolares y las madres son tensionadas por la creencia sobre lo que cada uno considera en relación con *"lo que el otro y los otros pueden hacer".* Al respecto una de madre señaló:

> "*Algunos padres no asisten porque creen que es cosa de la escuela, y eso ya escapa de la escuela y escapa del docente"* (Madre entrevistada N°1).

De este modo, los enunciados en torno a la participación de las familias en la educación de los hijos, en la gestión y la administración escolar, entra en contradicción entre lo que establece la legislación escolar con el formato de la escuela secundaria. Formato escolar que no ha cambiado en lo esencial, y en consecuencia, impide incorporar aspectos que suponen modificaciones en las concepciones relacionadas con el coprotagonismo de las madres y de lo que éstas creen que tendrían que hacer en el establecimiento educativo. Es una vinculación conflictiva que es fundacional a la relación escuela-familias.

Creemos que el peso de la tradición que ha tenido la escuela, entra en contradicción con los planteamientos que exigen participación e implicación de las familias. En estas jornadas, están caracterizadas por cuestionamientos desde la misma convocatoria hasta la forma de implementarlas. De este modo nos preguntamos ¿Quiénes y de qué modo intervienen?

En relación con esta pregunta, pareciera que la propuesta de participación democrática no hubiera tenido lugar dentro de la institución educativa, en consecuencia, los cambios profundos que tendrían que realizarse en relación con ésta, generan más desencuentros que encuentros y más resistencia a la presencia de las familias en la escuela.

Las normativas y los documentos oficiales señalan la importancia de la vinculación de la escuela con las familias. Sin embargo, en las jornadas observadas, se infiere resistencia a los cambios que propone una *"cultura participativa",* en vinculación con *"la cultura escolar"* de la institución. Es decir, a pesar de las propuestas en el marco normativo de democratización y de participación, en este establecimiento escolar, el sentido real y efectivo no ha pasado a formar parte de su cotidianeidad; de un sentir y actuar de los actores.

En este sentido, nos planteamos si los espacios de participación están recortados a unos actores y en algunas actividades ¿Cómo se podría lograr que en las jornadas todos los que participan "real y efectivamente" o "pasivamente" lleguen a sentir y percibir un trabajo compartido como se propone desde una cultura participativa? ¿Cómo implicarlos en las acciones propuestas, si desde el equipo de gestión escolar se preocupa por "resolverlas"; centralizando las decisiones y las tareas en la que "algunos" pueden "pensar" y otros "aplicar"?

Tal vez, estas decisiones y modos de actuar, sean comprendidos desde la historia y política de la educación argentina y la historia institucional. En primer lugar, los contextos políticos autoritarios, que en nuestra historia, nos han marcado en el pensamiento, dificultando algunas veces, los cambios que propicia una cultura más participativa. En segundo lugar, la cultura escolar, sus tradiciones y formas de hacer de la escuela en las decisiones y planteamientos de cualquier modificación.

Creemos que las dificultades que tiene la escuela observada para avanzar en la edificación de una cultura participativa, son relacionadas con el peso que tiene la cultura escolar, cómo los actores escolares están acostumbrados a resolver las cuestiones pedagógicas-administrativas, entre otros, monopolizando en algunas figuras las decisiones en torno a las actividades y las tareas.

En este caso, nos permite comprender por qué la tradición y las costumbres de este establecimiento educativo, tienen mayor incidencia que la normativa, aunque son "cuestionadas", y a la vez, "naturalizadas" por los actores escolares y las madres.

En este sentido, tal vez, la cultura participativa propone un trabajo común en el que los actores educativos no están formados y en el que los cuestionamientos, tanto a nivel de la gestión y a nivel pedagógico, generan ciertos miedos y resistencias sobre qué y cuáles son los espacios y cómo cederlos entrando en conflicto con el rol y la práctica cotidiana que los caracterizó.

Entonces, podríamos decir, que la presencia de las madres en la escuela irrumpe espacios y competencias que supondría una pérdida de valor. Pensamiento que evidencia que la escuela es de exclusiva propiedad de los docentes. Lo que crea actitudes de resistencia a la presencia de las tutoras en la escuela. Una concepción del aula y de la escuela como territorio propio Martinez, Cerón (2005). Lo que supone que la entrada de personas extrañas se considera como una invasión. ¿Cuáles son las razones efectivas para no convocar a las jornadas a todas las familias de los alumnos que asisten en la institución educativa?

De este modo, se postula que el lugar asignado a las familias y a los profesores en las prácticas escolares de participación, genera múltiples sentidos y representaciones en

torno a las obligaciones y a las responsabilidades en relación con las tareas educativas y el fortalecimiento institucional. En términos de Cerletti (2014), se trata de sentidos construidos y disputados por los sujetos, que se articulan con una diversidad de prácticas que también los ponen en tensión.

5-Reflexiones finales

Desde las voces de los entrevistados y las observaciones, se recuperan diversos procesos y construcciones de sentido que otorgan los actores educativos y las madres que participaron en las Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad.

Entre estos actores, subyacen ciertos supuestos, reclamos, resistencias, encuentros y desencuentros en vinculación con lo que se dice desde el marco normativo sobre las convocatorias y el sentido asignado a la participación en las jornadas, identificándose, culpabilizaciones y conflictos en torno a ¿Quiénes y de qué modo intervienen?

En este sentido, podemos decir, que el mismo proceso que se planteó como participativo, es relativizado, por los distintos actores educativos.

En los supervisores y el equipo directivo subyacen supuestos relacionados con las tareas y los roles que asumen los distintos actores en las prácticas de participación de las jornadas se caracteriza por ideas que cada uno de los actores se imaginan sobre *"lo que el otro y los otros pueden hacer".* Los primeros, vinculan a la participación de las familias con la invitación para hacer cosas, no discutir, sino les asignan un lugar para informase y hacer lo que saben.

El equipo directivo tiene una visión prejuiciosa y estereotipada de la familia que no tiene tiempo, se anticipa en la negativa de participar, informar y consultar, etc. considera que las familias no pueden asistir por cuestiones laborales.

Además, el equipo directivo y las docentes manifiestan reclamos en torno a los tiempos, la circulación de la información, la ausencia y el compromiso de cada uno de ellos en el desarrollo de las actividades. Mientras que las madres están reclamando un lugar de acercamiento, de cogestión, de diálogo, reflexión, debate y discusión de temas que les interesan y esto propendería a establecer una relación más fluida entre los actores escolares y éstas en la que puedan compartir las distintas actividades.

Los encuentros y desencuentros entre los actores educativos se dan en torno a "tiempos o destiempos" en la organización de las actividades, culpabilizándose y quejándose por las decisiones adoptadas y por la escasa circulación de la información y consulta, convocando únicamente a las docentes en la instancia de aplicación.

Aunque desde el marco normativo se establece la integración de las familias en la escuela, se identifican ciertas resistencias de los actores educativos desde la misma convocatoria hasta la participación e implementación de las jornadas. Es decir, se plantea una concepción del aula y de la escuela como territorio propio de los actores institucionales y pedagógicos. .

De este modo, se estableció el espacio para "la participación". Una participación en palabras Frigerio y Poggi (1992), que alude a una delimitación de los ámbitos de intervención, propiciándoles acuerdos y modalidades de información, de diálogo y opinión para unos pocos. Parafraseando a Martínez Cerón (2005), es necesario superar las situaciones que dificultan la normalización de buenas relaciones escuela-familias, en la que ambos tomen conciencia, que los padres forman parte real de la comunidad educativa y que el centro educativo no es propiedad exclusiva del profesorado sino que pertenece a todos los que forman parte de la misma.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (2012). *Diccionario de Educación*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas: tramas de una relación compleja.* Buenos. Aires, Argentina: Biblos

Asprella, G (2013). Parte 1: Definiciones y políticas. La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones. En Pini, M., Mas Rocha, S., Gorostiaga, J Tello, C., y Asprella, G (Ed.). *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (p.p. 17-35) Buenos Aires, Argentina: Aique

Cifuentes Gil, Rosa M (2011). *Diseño de proyectos de Investigación Cualitativa*. Buenos. Aires, Argentina: Noveduc.

Consejo Federal de Educación (2009) Resolución Nº 79/09 Plan Nacional de Educación Obligatoria.

---------- Resolución Nº 88/09 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales, planes de mejora institucional.

----------Resolución Nº 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016

----------Resolución N°199/13 Jornadas Nacionales de Escuela, Familia y Comunidad.

Coronado, M. (2012). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias.* Buenos. Aires, Argentina: Noveduc

Dussel, I. Brito A., y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Frigerio, G., y Poggi, M. (1992). Participación: Experiencias en curso y comentarios conceptuales. En revista *Propuesta educativa* (Nº2), 72-77. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti,G., y Aguerrondo I (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión.* Buenos. Aires, Argentina: Troquel. FLACSO.

Ferreyra, H., y Vidales, S (2013). *Hacia la innovación en la Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias.* Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Gervilla, A. (2008) Familia *y Educación Familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.* Madrid, España: Narcea.

Martínez Cerón, G (2005) Cap. III Sombras y luces de la relación Familia y escuela. En Escudero Muñoz, J., Guarro Pallás A. Matinez Cerón, G., y Riu Sala X. (Ed.) *Sistema Educativo y democracia. La escuela del nuevo siglo, 7. Alternativas para un sistema escolar democrático.* (P.p. 99-149) Madrid, España: Octaedro.

Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos. Aires, Argentina: Espacio

Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J.I. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional**.** Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Sancionada 14 de diciembre. Promulgada 27 de 2006.

Pérez Gómez, A (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, España: Morata

Salonia, A. (1995). Ley Federal de Educación. *Transformación del sistema educativo*. Buenos. Aires, Argentina: El Ateneo.

Southwell, M. (2011). Cap. La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G., Arroyo, M., Linás, Paola., Nobile., Poliak, N., Sendón, M. Ziegler, S. (Ed.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* (P.p. 35-71) Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Notas

[i] Información obtenida a través de una entrevista a informante clave jefa de departamento del establecimiento educativo.

[ii] Las madres no fueron convocadas en la instancia final de socialización de las producciones y en la que se reunieron en el Hall de la escuela el equipo directivo, docentes y estudiantes que participaron de las Terceras Jornadas Nacionales Escuela, Familias y Comunidad.

[iii] Datos de registro de observación no participante explicitado por la Docente1.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 6 - Año 2015. –pág. 1 – 65
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

RESEÑA TESIS DOCTORAL

"¿De qué color querés ser?" El bautismo como ritual de iniciación de los ingresantes al profesorado de Educación Física[1]

Dra. Ana María D'Andrea [2]

Desde los inicios de la carrera del Profesorado de Educación Física en el país, a principios del siglo XX, los estudiantes de los cursos superiores fueron los encargados de "bautizar" a los ingresantes. Esta actividad, que se repite todos los años durante los primeros meses del ciclo lectivo en muchos Institutos de Educación Física de la Argentina, constituye un conjunto de rituales transformatorios e incumbe, no sólo a los ingresantes, sino a toda la Institución.

El objetivo principal de la tesis es desentrañar la trama de relaciones que caracterizan al "bautismo" de los ingresantes al Profesorado de Educación Física. Para ello se hacen visibles las modalidades de socialización y los símbolos que se ponen en juego en el conjunto de rituales de regeneración de la comunidad.

El trabajo es el resultado de observaciones y entrevistas en profundidad realizadas durante la década 2003-2012. Las observaciones se realizaron antes, durante y después del "bautismo" en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de Corrientes y las entrevistas fueron hechas a sus protagonistas, a los profesores del Instituto (los activos y los jubilados), a los egresados, a los ingresantes y a sus familiares.

También se realizaron observaciones de este conjunto de rituales en el Instituto de Nivel Terciario de Educación Física (INTEF) de Resistencia y se entrevistaron a
-profesores de otras carreras de Educación Física del país.

Los registros permitieron detectar las invariantes funcionales de estas prácticas (aquellas que se repiten cíclicamente en el tiempo y en el espacio) y los rasgos propios de la Institución que fue foco del estudio.

Pasar de la secundaria al nivel superior, significa una modificación sustancial en los hábitos de estudios. A esto se agrega la intensa movilidad de jóvenes a las ciudades en las que se encuentran las instituciones de este nivel. Trasladarse del ámbito rural al urbano, implica una serie de modificaciones que, sumadas a las de la adolescencia, tal vez indiquen el período más crítico de la vida. Por primera vez, la mayoría de los jóvenes dejan la casa de los padres para ir a vivir solos. Algunos empiezan a trabajar, otros viven con los casi siempre exiguos recursos que les envían sus progenitores.

[1] Trabajo desarrollado para la obtención del título de Doctora en Antropología Social. Programa de Posgrado en Antropología Social (PPAS), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Fecha de defensa: 12 de diciembre de 2012. Director: Arno Vogel (Universidade Federal Fluminense). 300 págs.

[2] Profesora en Ciencias de la Educación (UNNE). Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación (UNNE). Doctora en Antropología Social (UNaM). Profesora adjunta de Teoría y Métodos de la Investigación e Investigación Educativa 1 (Facultad de Humanidades, UNNE) y de Epistemología en Ciencias de la Cultura (Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, UNNE). Correo electrónico: anadandrea@gmail.com

En relación al "bautismo" de los ingresantes al profesorado de Educación Física, en este trabajo se recupera el concepto de "rituales de pasaje" como aquellos que indican y establecen transiciones entre distintos estados.

La pregunta principal que se intenta responder es: ¿Qué características del "bautismo" de los ingresantes al Profesorado de Educación Física inciden en la modificación de sus prácticas y valores afectando a lo esencial de su ser a modo de iniciación a la carrera?

Derivadas de esta pregunta principal, están estas otras: ¿Cuáles son los elementos fundamentales y fundacionales que se transmiten durante el ritual? ¿Qué símbolos se utilizan para vehiculizar estos conocimientos? ¿Quiénes manejan estos símbolos? ¿Qué significados tienen? ¿Para quiénes? ¿Cómo se comunican? (dimensión antropológica); ¿Qué instituye el "bautismo" como diferencia entre el antes y el después? ¿Qué valores y que normas se movilizan y se legitiman con este ritual? (dimensión psico-sociológica); ¿Cómo se manifiesta lo político en un ritual aparentemente no político? ¿Qué alianzas y qué fracciones se producen antes, durante y después del ritual? ¿Cómo se exteriorizan las relaciones de control, dominación, resistencia y orden? (dimensión política).

Desde el segundo año de funcionamiento de la carrera de Educación Física en Corrientes, todos los años, los estudiantes de primer año son "bautizados" y se convierten en "charrúas" o "guácaras". Cada "tribu" está organizada jerárquicamente. El gobierno está constituido por un cacique, una cacica, un brujo y una hechicera. El resto de los integrantes de las tribus son hijos de caciques, guerreros e indios (en este orden). Pero para ser indio uno tiene que pasar por el "bautismo".

Dentro de las actividades que generan las "tribus", se destaca el "bautismo". Este evento es el centro de la micro sociedad de los profesores de Educación Física. Por más que se trate de dos tribus, es una práctica que une a todos los estudiantes y la que más convoca a "la gran familia de profesores de Educación Física". Con bastante anticipación se distribuyen los roles y funciones, se supervisa la preparación y ejecución de las actividades.

El "bautismo" en el ISEF se concreta en un tiempo cíclico. Salvo casos excepcionales, siempre se efectúa en los mismos meses del año. Desde que se inician las clases en el mes de marzo hasta principios de junio. Básicamente, el cronograma es el siguiente:

Marzo: Cambio de autoridades.
Mayo, semanas 1 y 2: Semanas de las tribus.
Semana 3: Semana del aspirante.
Semana 4: Pre bautismo
Sábado de la semana 4: Bautismo.

Unas semanas después de iniciadas las clases, se realiza el cambio de autoridades de las tribus. Esto implica el pase de mando de los caciques, cacicas, brujos y hechiceras a sus sucesores.

Una vez que las nuevas autoridades asumen, presentan al Consejo Directivo un cronograma de las actividades previas al "Bautismo". Las mismas se inician con la visita a los primeros años para informar a los ingresantes en qué consisten las "tribus" y el "bautismo".

Luego se celebran las semanas de las tribus. Una semana le toca a una y la siguiente a la otra. Esas semanas, las tribus se esmeran y adornan con profusión el instituto con su color correspondiente –los charrúas de rojo y las guácaras de verde–.

Simultáneamente, empiezan los preparativos del "bautismo". Esto implica organizar campeonatos intercursos para detectar talentos y así poder elegir después los indios, la secuencia de pruebas a las que serán sometidos los neófitos así como también el baile de las tribus con el que se culminará todo el conjunto de rituales.

Luego de las semanas de las tribus se realiza la semana del aspirante. Los ingresantes tienen que conseguir cincuenta firmas de "indios" (estudiantes o

profesores que ya están bautizados) a cambio de un caramelo o cumplir prendas (realizar alguna actividad según el deseo del bautizado a quien le solicita la firma).
La última semana es la más importante. Consta de dos partes: el "pre bautismo" y el "bautismo" propiamente dicho.
El "pre bautismo" se realiza durante una semana. Los estudiantes de primer año tienen que cumplir con algunas consignas dadas por los estudiantes de los cursos superiores.
Durante este tiempo, los ingresantes tienen que elegir a un padrino y a una madrina entre los estudiantes de los cursos superiores. Estas personas tienen la función de hacerlos pasar por la fase liminar.
El "pre bautismo" termina con un fogón el viernes, al finalizar la semana. Luego del fogón se reúnen los caciques en privado para elegir los indios. Sortean quien empieza (como en muchas competencias deportivas) y cada uno va eligiendo uno en función del desempeño en los intercursos. También se hacen trueques: "Te cambio tres de los desconocidos por tal". Esta actividad dura toda la noche.
El "bautismo" está organizado en función de los cuatro elementos: agua, tierra, aire y fuego.
En la tradición cristiana, el sacramento del bautismo constituye el nacimiento a una vida nueva. Etimológicamente "bautismo" proviene del griego y significa "sumergir o hundir". Hasta el 2009, el "bautismo de agua" de los ingresantes al ISEF, consistía en sumergir la cabeza del neófito en un líquido nauseabundo y viscoso que tenía todo tipo de desechos (cebollas, cáscaras de naranjas, excremento o deposiciones, etc.) y un olor nauseabundo que se sentía a varios metros. Esta parte del "bautismo" era la que generaba más controversias entre los profesores del Instituto, motivo por el cual fue reemplazada a partir del 2010 por la práctica de tirarle agua limpia a los ingresantes.
El término "tierra" tiene muchos significados. A veces se escribe esta palabra con mayúsculas, entonces es la "Tierra", el planeta en el que vivimos todos; otras se emplea para referir al terruño, el lugar de nacimiento y entonces se habla de "mi tierra"; en otras ocasiones es sinónimo de polvo, entonces es la tierra que ensucia pero también la que nos hace recordar nuestros orígenes y nuestros destinos ("acuérdate que eres polvo y al polvo volverás"). Todos estos sentidos tiene el "bautismo de tierra" en la carrera de Educación Física. Aunque, en realidad, tendría que llamarse bautismo de barro porque, después de mojarse, obligan a los ingresantes a "hacerse milanesa" con la tierra.
Cuando los estudiantes de primer año tienen los ojos vendados, las autoridades de las tribus empiezan a armar una cama elástica para simular una pileta de natación. Luego, desorientan bastante en el espacio a los neófitos y los conducen a subir a una silla o a un tronco y les dicen que los van a arrojar a la pileta. Muchos todavía no saben nadar así que es uno de los momentos más dramáticos. Finalmente, los arrojan a la cama elástica. Es el "bautismo de aire".
El fuego fue entendido ya en la Antigüedad como el inicio de todo. El "bautismo de fuego" para los estudiantes de Educación Física consiste en un espectáculo organizado por las autoridades de las tribus y algunos de sus integrantes. La coreografía de la danza ritual sigue un argumento que tiene que ver con los orígenes de la tribu. En general, hace referencia a un origen vinculado al caos, a problemas con la tribu enemiga, alguna muerte, después todo se resuelve y ambas tribus danzan juntas.
Luego, las autoridades de las tribus llaman a cada uno de los ingresantes y una vez que reúnen a los de una división, les dan una tribu y les dan un color. El paso se ha consumado. El novicio se incorpora a la vida institucional como un hombre nuevo, asume otro modo de ser.
Este proceso revela el movimiento característico de todos los ritos de pasaje.

Primero, separa a los neófitos de sus familias, pues éstas, en un cierto sentido, dejan de existir; sea porque fueron dejadas atrás, en los pueblos, sea porque dejarán de ser la fuente única y legítima de autoridad sobre el individuo.
Segundo, la fase liminar forma parte de todo el Pre-Bautismo y el Bautismo propiamente dicho.
Hasta el "bautismo de fuego" donde se realiza el proceso de agregación a la "familia de profesores de Educación Física".
El "bautismo" funciona como un proceso ritual que acompaña el paso de estado del nivel secundario al nivel superior en el Instituto Superior de Educación Física. Todo cambio de estado produce ansiedad ante la pérdida y la seguridad del estado anterior. El ritual intenta compensar esos desequilibrios. Lo lleva al ingresante a un momento de particular sensibilidad para que se abra al nuevo aprendizaje.
Una vez que el sujeto experimenta el ritual, pasa a integrar "la gran familia de profesores de Educación Física". El recurso a la metáfora familiar permite a los ingresantes evocar un modelo de relaciones sociales del que la mayoría se ha separado.
En este proceso ritual, el símbolo dominante es el Instituto. Símbolos instrumentales son las tribus. El instituto, es el tercero que suprime, conserva y supera a los opuestos (las tribus) en el sentido hegeliano del término. Guácaras y charrúas mantienen relaciones complementarias en la medida en que esas relaciones condicionan, mutuamente, sus respectivas existencias y naturalezas. Un factor igualmente importante para la consistencia de las tribus es su antagonismo pues, sus enfrentamientos deportivos periódicos a través de las inter-tribus sirven, más allá del "bautismo", para reiterar las sacras de cada tribu (sus colores, sus insignias, sus emblemas y sus mitos).
Las prácticas que caracterizan al Bautismo generan sentimientos encontrados entre los profesores y estudiantes de la carrera de educación física. Más allá de las distintas posturas, todos coinciden en que el "bautismo" deja una impronta en la trayectoria personal de los sujetos más que cualquier espacio curricular que se curse en la carrera.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

Revista Digital Año 6. Nº 6 - Año 2015. --pág. 1-65
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

RESEÑA TESIS LICENCIATURA

"Percepciones de los alumnos sobre el trabajo y rol de los profesores de Escuela Media, en diversos contextos institucionales y socio-económicos de la provincia del Chaco"[1]

Lic. Cinthia Denise Amud[2]

En este estudio se analizaron las percepciones de estudiantes que asisten a escuelas secundarias públicas situadas en diversos contextos socioeconómicos de la ciudad de Resistencia, respecto al trabajo y rol de sus profesores[i].

Los objetivos de la investigación se orientaron a identificar y analizar las percepciones que los alumnos construyen sobre el trabajo docente en la interacción cotidiana con sus profesores y establecer diferencias y similitudes entre sus visiones, en función de los contextos institucionales y socioeconómicos en los que se desarrollan sus experiencias educativas y personales.

Este estudio aborda los cambios producidos en las últimas décadas en la configuración del trabajo de los profesores de escuela media. Entendemos que estas transformaciones se deben a la confluencia de diversos factores: el impacto de la implementación de políticas de reforma educativa; las demandas actuales de universalización del acceso; los cambios en las funciones sociales del nivel medio y las modificaciones socioculturales de los grupos a los que atiende. Este escenario ha puesto en cuestión los modelos pedagógicos e institucionales de la escuela secundaria tradicional.

Partimos de una concepción de trabajo docente entendida como una práctica social históricamente constituida que alude a dos dimensiones: por una parte, la dimensión objetiva del trabajo, referida a las producciones exteriorizadas del esfuerzo realizado por los sujetos, a través de las tareas que desarrolla en relación con el aula, la enseñanza, los alumnos, el currículum, el establecimiento, la administración del sistema educativo y las comunidades locales y el sistema social más amplio (UNESCO, 2005; Martínez, et. al., 1997). Por otra parte, el trabajo involucra dimensiones subjetivas que aluden a connotaciones y valoraciones intersubjetivas sobre los hechos y las experiencias (Neffa, 2003). Esta noción refiere a un enfoque multirreferencial que adopta la perspectiva relacional e intersubjetiva para comprender la construcción de los vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes. (Veiravé y Amud, 2011; Veiravé, et. al., 2008).

En este marco de análisis entendemos que las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo docente refieren a diferentes dimensiones. Por un lado, los aspectos pedagógicos, pero también las responsabilidades institucionales y sociales del rol. La dimensión didáctico-pedagógica refiere al rol del docente como enseñante, abarcando aspectos como: su competencia disciplinar y el manejo de estrategias didácticas para transmitir conocimientos. La dimensión institucional abarca aspectos que refieren a

[1] Trabajo elaborado para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste. Fecha de defensa: 03 de septiembre de 2012. Directora: Prof. María Delfina Veiravé. 73 págs.

[2] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Auxiliar docente de la cátedra Organización y Administración de la Educación (Facultad de Humanidades-UNNE). Becaria doctoral de CONICET (2015-2017). Correo electrónico: cinthiamud@hotmail.com

condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente: las exigencias de tiempos que le demanda su trabajo, las relaciones con otros actores educativos, remuneración salarial, satisfacción laboral y reconocimiento social de su labor.

Por último, la dimensión social del rol docente refiere a la transmisión de pautas, valores y conductas, relacionadas con su función socializadora e incluye la atención y satisfacción de demandas personales de los estudiantes. Respecto a esta última tarea cabe aclarar que en investigaciones anteriores realizadas por el equipo, se ha observado que los profesores incluyen la tarea de dialogar con sus alumnos sobre problemas personales, como una actividad que realizan con frecuencia, asociada a la necesidad de brindar contención afectiva a sus alumnos (Veiravé, et. al. 2008). Esta última dimensión cobra una particular importancia ante la emergencia de cambios socioculturales en los adolescentes y jóvenes, en los contextos de pobreza y vulnerabilidad social.

Este estudio, de carácter exploratorio-descriptivo, se realizó entre los años 2008 y 2009 en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Resistencia. Una de ellas se ubica en un barrio de sector de población de clase media-baja y baja, geográficamente alejado del centro de la ciudad. Presenta condiciones edilicias adecuadas y condiciones sociales que pueden ser consideradas adversas (Escuela A). La otra institución se ubica en zona urbana céntrica y presenta condiciones materiales, de trabajo y sociales favorables para el desarrollo pedagógico y la labor docente (Escuela B).

En ambos establecimientos se ha seleccionado una muestra representativa de alumnos, de 2° y 3° año de Polimodal, a quienes se les aplicó una encuesta compuesta de preguntas categorizadas y un número limitado de preguntas abiertas. El criterio de selección de los últimos años de estudio radica en que los estudiantes que los cursan, disponen de un bagaje de experiencias escolares en relación con sus profesores, entendida como condición necesaria para responder las preguntas formuladas.

Se utilizó la técnica de muestreo aleatorio estratificado, subdividiendo a la población en estratos, según los años que cursan los alumnos. Se aplicaron un total de 220 encuestas de las cuales 64 corresponden a la escuela A y 156 a la escuela B.

Para la caracterización de las instituciones también se utilizó información producida a través de entrevistas a informantes clave (directivos, asesores pedagógicos y docentes) y análisis de documentación institucional.

A continuación se presentan algunos datos destacados de los resultados obtenidos en esta investigación. Para ello partimos de la pregunta ¿Cuáles son las tareas más frecuentes que realizan los profesores como parte de su trabajo, desde la perspectiva de los estudiantes?[ii] A continuación se muestran las actividades y el orden en que se presentan, según la frecuencia que identifican los alumnos.

En la escuela de zona urbana periférica las actividades que los profesores realizan con más frecuencia son[iii]: en primer lugar, tomar y corregir exámenes (84%); en segundo lugar, explicar los resultados de las pruebas y trabajos prácticos (73%); luego figura participar en jornadas institucionales y otras reuniones de trabajo con colegas y/o directivos (66%). En cuarto lugar, mencionan la tarea de enseñar contenidos de su materia (61%). En este punto cabe destacar que sólo el 19% afirma que todos sus profesores enseñan contenidos, mientras que el 42% sostiene que la mayoría lo hace. Finalmente, en quinto lugar figura la tarea de orientar actividades de aprendizaje de los alumnos (59%).

En la escuela de zona urbana céntrica las actividades más frecuentes son: en primer lugar, tomar y corregir exámenes (95%); en segundo lugar, enseñar contenidos de su materia (78%); en tercer lugar, participar en jornadas institucionales y otras reuniones de trabajo con colegas y/o directivos; en cuarto lugar, orientar actividades de aprendizaje de sus alumnos (58%).

Las actividades menos frecuentes que identifican los estudiantes de ambas escuelas son[iv]: llevar a los alumnos a eventos fuera de la escuela, como visitas guiadas o viajes de estudio(86% en escuela A, 95% en escuela B); dialogar con los alumnos sobre problemas personales (78% en escuela A, 85% en escuela B); dictar clases de apoyo (67% en escuela A, 85% en escuela B) y asesorar al centro de estudiantes (58% escuela A, 75% escuela B).

Estas percepciones de los alumnos sobre las actividades que componen el trabajo docente se las relacionó con otra variable de análisis: las funciones que ellos consideran que debe cumplir el profesor. En la escuela de zona periférica la mayoría de los alumnos coinciden en que las dos funciones más importantes son: en primer lugar, orientar y evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos (61%) y en segundo lugar, transmitir conocimientos y habilidades socialmente válidos (55%). Cabe destacar que un tercio incluyó entre las funciones más importantes del trabajo docente, la de dictar clases de apoyo.

En la Escuela de zona céntrica una amplia mayoría afirma que las dos funciones más importantes que debe cumplir un profesor son: en primer lugar, transmitir conocimientos y habilidades socialmente válidos (76%) y en segundo lugar orientar y evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos (75%).

Un dato significativo que se manifiesta en la información presentada es la frecuencia y el grado de importancia que le asignan los estudiantes de la escuela de zona periférica a la tarea de enseñar contenidos. Teniendo en cuenta que la enseñanza es el núcleo constitutivo del trabajo docente y que la labor al interior del aula debería traducirse en procesos de transmisión y apropiación de conocimientos.

También observamos que para los jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica, como el grupo de estudiantes que asisten al turno tarde en la escuela adquiere más relevancia la necesidad de acompañamiento, orientación y apoyo escolar de los docentes para resolver dificultades de aprendizaje y sostener la continuidad de los estudios. A la vez, es fuertemente valorada la figura del profesor y su función de formación integral de las personas, de preparación de los jóvenes para el futuro, al igual que cualidades personales como la solidaridad, disposición para ayudar y el compromiso hacia los estudiantes.

Por otra parte, para los alumnos de la escuela de zona céntrica, caracterizados por un nivel socioeconómico más favorable, adquieren mayor relevancia las funciones de transmisión del saber y habilidades socialmente válidos, así como la orientación y evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La valoración positiva de la figura del profesor que sostiene el grupo de alumnos que asisten al turno tarde de la escuela A, contrasta con la opinión de una cantidad significativa de jóvenes de ambas instituciones (55% en escuela A y 65% en escuela B), quienes consideran que la docencia es una profesión poco valorada en nuestra sociedad. Esto lo atribuyen a factores sociales, económicos y políticos, externos al propio docente, pero también aluden a responsabilidades propias del profesor, como la disminución de días de clase por adhesión a paros y la pérdida de compromiso con la tarea de educar. Desde su visión, esto los afecta porque genera como consecuencia la disminución de saberes y competencias que adquieren en la educación secundaria.

Los datos presentados constituyen una aproximación a las percepciones sobre el trabajo docente que estos estudiantes han construido a lo largo de su experiencia escolar. Estas visiones se van configurando en la interacción cotidiana con los profesores, y en los contextos institucionales y socioeconómicos en los que se desarrollan sus experiencias educativas y personales.

La escuela secundaria se encuentra en un largo y sinuoso camino de resignificación de sus funciones pedagógicas, sociales y políticas. En ese camino, el protagonismo de los estudiantes es clave, lo que implica la necesidad y la importancia de conocer sus expectativas, sus intereses y una escucha respetuosa de su visión de la escuela, de

sus profesores, del contexto social en el que están inmersos. Es un imperativo para tener una mejor comprensión de las prácticas escolares y fundamentalmente para delinear nuevos caminos que orienten las transformaciones del nivel hacia una inclusión educativa con calidad y con sentidos compartidos tanto para los estudiantes, como para los diferentes actores que integran la comunidad escolar.

Bibliografía

Martínez, D.; Valles, J.; Kohen, J. (1997) *Salud y trabajo docente en Argentina. Tramas del malestar en la escuela.* Bs. As: Ed. Kapeluz.

Neffa, J. C. (2003) *El trabajo humano. Contribución al estudio de un valor que permanece."* Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO (2005) *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Octubre, 2005. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf

Veiravé, M. D.; Amud, C. (2011) *Miradas de los estudiantes de nivel medio sobre el trabajo del profesor en diversos contextos institucionales y socioeconómicos de la ciudad de Resistencia.* Artículo publicado en el libro de resúmenes y CD del I Seminario Nacional de la REDESTRADO: Trabajo y formación docente en Argentina: debates sobre la política educativa actual. REDESTRADO- Universidad Nacional del Nordeste

Veiravé, D.; Ojeda M.; Núñez, C. Delgado, P., Amud, C. (2008) *Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie.* Artículo publicado en el libro de resúmenes y CD del VII Seminario Internacional de la Red de estudios sobre trabajo docente (REDESTRADO) "Nuevas regulaciones en América Latina". CLACSO. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Notas

[i] Esta investigación se inició en el marco de un proyecto de investigación denominado "Percepciones de los alumnos sobre el trabajo y rol de los profesores de Escuela Media, en diversos contextos institucionales y socio-económicos de la provincia del Chaco". Fue financiado por una beca de pre-grado otorgada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, y desarrollado desde marzo de 2008 hasta abril de 2009, bajo la dirección de la profesora María Delfina Veiravé. Este estudio se inscribe en un proyecto de investigación más amplio, desarrollado desde el año 2003 por un equipo de investigadores y becarios del Instituto de Investigaciones en Educación, bajo la dirección de la Prof. María Delfina Veiravé.

[ii] Refiere a una pregunta del cuestionario*: ¿Cuántos de tus profesores crees que realizan las siguientes actividades?* Se les presentó una lista de actividades respecto de las cuales los encuestados debían seleccionar entre 4 opciones de respuestas: todos, la mayoría, pocos, ninguno.

[iii] Los porcentajes que se presentan para cada actividad refieren a la proporción de estudiantes que respondieron que todos o la mayoría de sus profesores realizan la tarea indicada.

[iv] Los porcentajes que se presentan para cada actividad refieren a la proporción de estudiantes que respondieron que pocos o ninguno de sus profesores realizan la tarea indicada.

Revista Digital Año 6. Nº 6 - Año 2015. --pág. 1-65
ISSN 1853-1393
Resistencia. Chaco. Argentina - 2015

RESEÑA LIBRO

Mancovsky Viviana y Guadalupe Moreno Bayardo. (2015). La formación para la investigación en el posgrado. Noveduc.com. Buenos Aires.

El desafío que se propone la presente obra es dar visibilidad a la "**experiencia formativa**" de un sujeto que decide iniciar estudios de posgrado. Dicha experiencia recupera las dimensiones subjetivas, vinculares, institucionales y socioculturales del investigador en formación.

Mancovsky, en su capítulo: "***La formación y la relación con el saber"*** propone una noción de formación desde el interjuego y la articulación de dos imágenes: *la formación como disposición del sujeto y la formación como un proyecto institucional disponible*, donde ambas representaciones se diferencian y se complementan entre sí. En este sentido intenta responder a los siguientes interrogantes *¿Qué es lo que motiva a un sujeto a seguir formándose? ¿Para quién uno hace una tesis*? *¿Cómo se dispone a trabajar consigo mismo a partir de la propuesta institucional especifica?*

En este sentido, introduce la noción de "relación con el saber" de un sujeto en formación, el cual es interpelado desde la tensión de un "saber-no saber" lo cual habilitará a la creación de saberes nuevos en función de un encuadre académico que pauta las condiciones de producción de esos saberes. Dicha relación expresa el proceso de autorización del sujeto desde una búsqueda epistémica entramado con un trabajo de indagación personal.

Otro de los aspectos abordados son las tensiones vividas por el investigador en formación, involucrando tanto a sus capacidades intelectuales de pensamiento y de juicio como a su subjetividad. Por ello, la autora sostiene que en el proceso formativo emergen momentos de vulnerabilidad emocional y afectiva, en los cuales se oscila entre: el trabajo en soledad y la exposición pública; la calma y la inquietud; el goce y disfrute de la creación y la vulnerabilidad y ansiedad; el sostén- apoyo en la autoridad de los saberes ya construidos y la autorización de producir otros nuevos.

En el capítulo "***La formación para la investigación en programas doctorales"***: expone una innovadora línea de investigación denominada "Pedagogía Doctoral" donde reconstruye la formación para la investigación en los programas doctorales intentando crear un escenario para dar visibilidad y tratamiento a las problemáticas pedagógicas de dicho nivel. En este sentido se vale de conceptualizaciones referidas la formación, la relación con el saber, la práctica de hacer investigación y su dimensión artesanal, la relación formativa entre un director de tesis y un sujeto en formación atravesado por la asimetría y el desarrollo paulatino de la confianza tendiente a la independencia intelectual.

Asimismo aborda cuestiones referidas a la relación de poder existente entre la autoridad y la autonomía, el vínculo formativo establecido entre el director y doctorando. En relación con lo expresado, recupera los aportes de Sennett, quien analiza sociológicamente la figura del artesano. En este sentido, la autora vincula la formación para la investigación con el proceso formativo del oficio medieval. Esta relación artesano-investigador puede ejemplificarse en: la transmisión de saberes y habilidades, la fuente de autoridad y de reconocimiento entre el maestro y el aprendiz,

el director y el doctorando, el aprendizaje que culmina con la presentación de una obra maestra: la tesis doctoral, el recaudo de no caer en situaciones de abuso de poder en la relación construida, la necesidad de un contrato a la manera de encuadre del trabajo, basado en el establecimiento de ciertas reglas y en un compromiso mutuo.

En cuanto a la figura del director, toma consideraciones respecto del acompañamiento que realiza, quien brinda sus experiencias y saberes puestos a disposición del sujeto en formación, convirtiéndose en un acompañamiento *sutil* y a la vez *profundo (120:2015),* donde además de transmitir y compartir un determinado saber, hace explicito el modo en el que él se interroga permanentemente sobre aquello que sabe y aquello que no sabe.

En lo referente al doctorando introduce la conceptualización de experiencia vista como "trans-formación" donde el sujeto en formación *hace experiencia de algo, hace la experiencia de su propia transformación, (…) el efecto subjetivo de la experiencia es la formación (2015:128).* En este sentido la autora se pregunta *¿cuántas maneras distintas hay de significar, de dar sentido, a una experiencia que se define a sí misma como única e irrepetible? Tantas como el protagonista de dicha experiencia lo requiera y lo habilite, lo necesite y lo haga (2015:7).*

Por último, desarrolla aspectos vinculados con los tiempos procesuales vividos por el tesista como espacio para gestar la autonomía y la independencia intelectual, el largo plazo que habilita la transformación subjetiva de quien se autoriza a crear, la arriesgada experiencia de permitirse desorientarse y desordenarse respecto con lo ya sabido, y la experiencia de transformación de un sujeto que se habilita asumir la autoría de un saber nuevo y fundamentado en el marco de una formación para la investigación.

Moreno Bayardo G., en su capítulo "La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades" construye un perfil de habilidades investigativas, entendiéndose como: *un conjunto de actividades de diversa naturaleza que empiezan a desarrollarse antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación las cuales no se desarrollan solo para la investigación, pero que han sido detectadas por formadores e investigadores expertos como habilidades cuyos desarrollos en el investigador en formación o en funciones es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar la investigación de buena calidad.(30:2015).*

Se evidencia que el concepto de habilidad implica no solo lo referente a los desempeños del sujeto, sino también a los procesos cognitivos, representado por los procesos y operaciones internas que los sujetos realizan, los cuales posibilitan la construcción de objetos de estudio, el diseño y realización de las diversas tareas vinculadas a la producción de conocimiento sobre dichos objetos, así como el desarrollo en paralelo de ciertas actitudes y hábitos personales.

En ese sentido concibe a los investigadores en formación como aprendices de un conjunto de saberes concretos relacionados con el oficio de investigar, como seres capaces de "aprender a aprender" y reflejarlo en las diversas construcciones que demanda la tarea investigativa.

Es así que la autora construye un perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación dividido en dos grandes rasgos comunes que adoptó como criterios para la formación de núcleos:

El primero de ellos, corresponde a la naturaleza de habilidades potenciadores de las tareas que se realizan en los procesos de investigación. Tal es el caso de las ***habilidades de percepción,*** *(*Sensibilidad a los fenómenos, intuición, amplitud de percepción, percepción selectiva) ***habilidades instrumentales*** (leer, escribir, escuchar, hablar, dominación de operaciones cognitivas básicas: inferencias tales como inducción, deducción y abducción, análisis, síntesis, interpretación) ***y***

habilidades de pensamiento (pensar de manera crítica, lógica, reflexiva, autónoma y flexible).

El segundo, refiere a la naturaleza de habilidades a la realización de operaciones inherentes al proceso de la investigación*:* ***habilidades de construcción conceptual*** (apropiación y reconstrucción de las ideas de otros, generación de ideas, organización lógica, exposición y defensa de ideas, problematización y elaboración semántica de un objeto de estudio, realización de síntesis conceptual y creativa) ***habilidades de construcción metodológica*** (construcción del método de investigación, pertinencia del método de construcción del conocimiento, construcción de observables, diseño de procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y /o generar información, manejo y /o diseño de técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información)***, habilidades de construcción social del conocimiento*** (trabajo en grupo, socialización del proceso de construcción de conocimiento, socialización del conocimiento) ***y habilidades metacognitivas*** (objetivación de la relación personal con el objeto de conocimiento, autoregulación de los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento, autocuestionamiento de la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento, revalorización de los acercamientos a un objeto de estudio, autoevaluación de la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación).

La autora aclara que la presentación de dichas habilidades están expresadas de un modo ordenado con un fin expositivo, lo cual no implica que las mismas se desarrollen de modo lineal y secuencial, sino que es el sujeto quien puede otorgar múltiples maneras de concebir y construir dicho perfil.

Los tres capítulos desarrollados por ambas autoras aportan sustancialmente a la línea de la formación para la investigación, en el caso de Viviana Mancovsky aboga por el reconocimiento institucional de una "*pedagogía de la formación doctoral*" que sistematice las producciones investigativas desde distintos marcos disciplinarios y que a su vez otorgue visibilidad a las problemáticas con el objetivo de fortalecer la formación de posgrado. En el caso de Moreno Bayardo, sus aportes dan cuenta que el perfil de habilidades investigativas pueden y necesitan desarrollarse durante toda la vida en experiencias escolares y no escolares donde será relevante *la creatividad pedagógica de los formadores en educación y en otros campos disciplinares que pretenden propiciar el desarrollo de la investigación (111:2015).*

En este sentido, el fin último de la presente obra es la contribución a la mejora de los procesos formativos en y para la investigación en los contextos institucionales y en los propios investigadores.

Prof. Miriam Liset Flores