

- (49) Ídem
(50) www.buenasiembra.com.ar/externo/index.html?ir_a=www.uva.org.ar/huerta0.html
(51) Arias, Igor: op. cit.

LOS ENFOQUES INSTITUCIONALES Y LA FORMACIÓN

Prof. Esp. Graciela Santi
(Área de las Instituciones)

Prof. Mónica Bertolini
(Pedagogía, Ciclo de Formación Docente)

Resumen

Consideramos a la formación como un proceso que tiene lugar en grupos, con otros; en un espacio intersubjetivo, donde cada uno de los sujetos va realizando un análisis de sí mismo, una dinámica de desarrollo personal en profundidad.

El desarrollo de la práctica profesional de los futuros docentes no se limita al ejercicio estricto de su oficio, sino que incluye el conocimiento del campo institucional y la comprensión de los fenómenos y las dinámicas inherentes a los establecimientos educativos. De esta manera, los estudiantes pueden ir apropiándose en el trayecto de su formación de aspectos del orden socio institucional que están vinculados a las condiciones que devienen del contexto y del propio ámbito en el que desempeñarán su tarea docente.

Sostenemos que el "análisis de casos" constituye una de las metodologías más apropiadas, en tanto se sostiene en instancias de trabajo colectivo que promueven la comprensión de situaciones y sucesos organizacionales, cuyo develamiento permite significar y resignificar las modalidades de funcionamiento institucional.

Los enfoques institucionales en la formación docente, desocultarían el desconocimiento del propio potencial de los actores para convertirse en analizadores del funcionamiento de las escuelas, y posibilitarían la construcción de espacios alternativos de pensamiento y formación.

Palabras clave: análisis institucional, formación, dispositivo pedagógico

Summary

We regard professional training as a process which takes place in groups, in connection to others. It develops in an intersubjective space, in which

each subject is carrying out self-examination, in deep personal growth dynamics.

Professional practice development of future teachers is not restricted to mere skilled performance. Rather, it involves a knowledge about institutional spheres and an understanding of educational institutions' phenomena and dynamics. In this way students can incorporate, throughout their formation process, socio-institutional aspects which are related to contextual conditions and their own sphere of teaching practice.

We argue that *case analysis* is one of the most appropriate methodologies, as it is based on instances of collective work which promote an understanding of situations and organizational events. Unveiling such events leads to the signification and resignification of modalities of institutional functioning.

Institutional approaches to teacher training would uncover actors' lack of knowledge of their own potential in order to become analysts of school functioning, and would pave the way for the construction of alternative spaces of thinking and formation.

Keywords: institutional analysis, teacher training, pedagogical tools

“Las instituciones educativas ocupan un lugar principalísimo, por su sentido de matriz y matrizante de los modelos de pensar, o no pensar; y por su capacidad de instaurar la cognición y la búsqueda de la verdad y, sobre todo, de abrir sus fronteras instalando un lugar para interrogarse, cuestionarse a sí mismo.”

Lucía Garay,
1996

Presentación

Este trabajo tiene como propósito plantear una propuesta para implementar en el Seminario de Integración y Síntesis de los Institutos de Formación Docente. En este sentido, la intención es la de posibilitar la construcción de espacios alternativos de pensamiento y formación.

Las instituciones y su análisis. Consideraciones teóricas.

Para abordar lo concerniente a la perspectiva institucional consideramos imprescindible adentrarnos en primer lugar al término institución para

hacer referencia a posteriori al análisis institucional. En este marco, recurriremos al planteo que desarrolla en profundidad Lidia Fernández (1990, 1996, 1998, 2000). Hablar de instituciones remite al entramado de normas, leyes, reglas, valores, creencias, leyendas, acontecimientos, mitos y las formas de narrarlos; ritos, ideologías, modalidades de transmisión. Pensadas entonces como “formaciones culturales”, advienen como significativas para determinados individuos y grupos dentro de una comunidad; dicha significación y la pregnancia que adquieren van variando según las transformaciones producidas en el contexto socio - histórico. Sin embargo, cualquiera sean los rasgos que caracterizan el escenario contextual, las instituciones operan siempre como reguladoras del comportamiento humano, más específicamente el de los individuos y grupos, definiendo lo aceptado, lo rechazado, y los límites dentro de los cuales se les permite concretar cierto accionar. Cabría aclarar que no sólo se expresan desde una exterioridad, sino que también se constituyen como “autorreguladores sociales”, dado que en un proceso de internalización el sujeto las hace propias. Por ello, se señala su carácter dual: existen fuera y dentro de los sujetos entretendidas de tal manera que obstaculizan la percepción de su existencia. Estos aspectos complejizan el análisis institucional por variadas razones, entre ellas porque aquel que se sitúa como analista está indefectiblemente involucrado con aquello a analizar. Es decir, que en el mismo se entrecruzan múltiples dimensiones provenientes de lo individual, interpersonal, grupal, institucional, social, en niveles explícitos e implícitos, en registros imaginarios, simbólicos, reales. Sintetizando lo expuesto, cuando referimos al análisis institucional: buscamos en los sucesos humanos aquello que tiene que ver con las instituciones; que miramos estos sucesos tratando de identificar, a partir del análisis, la operación, la forma de operar, de estos marcos reguladores externos e internos a los sujetos que determinan que estos sucesos acaezcan, sucedan, como están sucediendo (1).

El trabajo “analítico crítico” en los establecimientos escolares en general y en algunas asignaturas o áreas en particular, al despejar la idea de inmutabilidad, de la aceptación pasiva de lo naturalizado, puede constituirse como portador de nuevas simbolizaciones, de otros sentidos, contribuyendo a potenciar la creatividad de los enseñantes y aprendientes considerados como los actores principales en el fundamento de la existencia de toda institución educativa. (Garay, L., 1996) Desde este lugar o por ello, queremos destacar que los enfoques institucionales en la formación docente desocultarían el desconocimiento del propio potencial de los actores para convertirse en analizadores del funcionamiento de las escuelas, y

posibilitarian la construcción de ámbitos que apunten al desempeño de la formación profesional.

El encuadre de la formación: algunas condiciones requeridas.

Antes de hacer eje en los procesos de formación docente que tienen lugar en las instituciones educativas quisiéramos hacer algunas consideraciones en torno al valor de la transmisión como fenómeno específicamente humano.

Nos interesa detenernos a pensar en la importancia de la transmisión como pasaje de herencias que permiten enlazar a las distintas generaciones. Pasaje de formaciones culturales en las que se entretujan saberes, valores, mitos, narraciones, leyendas, relatos que en tanto portadores de sentido permiten constituirnos como sujetos y situarnos en el mundo, garantizando la continuidad de la especie humana y la aparición de lo nuevo.

Dice Nietzsche ¿Qué significa nuestra ansia histórica, nuestra costumbre de aferrarnos a incontables culturas, nuestro deseo de conocimiento, sino la pérdida del mito, del hogar mítico, de la cuna mítica? (2). Esta necesidad de comunidad que plantea Nietzsche nos sugiere que aún seguimos siendo hijos de algunas grandes preguntas como ¿quiénes somos? Sostiene Cornelio Castoriadis que todas las sociedades a lo largo de la historia han intentado responder ¿qué y quiénes somos? Y que si bien estos interrogantes no se manifiestan explícitamente la sociedad se construye al producir en sus actos las respuestas. Sin ellas no se podría pensar la existencia humana, no habría cultura y sociedad. Estas respuestas significan nuestro mundo en la medida en que hagamos lazo con aquellos que nos precedieron y que nos habiliten a recrear lo que nos han legado. La transmisión es un acto dinámico que se materializa en un traslado para hacer que pase de ayer a hoy el corpus de conocimientos, valores, savoir-faire que, a través de múltiples idas y vueltas sostiene la identidad de un grupo estable (3) pero no como pura repetición ni anticipación de lo que se pasa; se trata entonces de la posibilidad siempre presente de que advenga la ruptura, lo diferente, lo nuevo.

Nos interesa hablar de transmisión porque tiene la fuerza convocante de remitirnos a la condición de lo humano en tanto la misma se asienta sobre la conciencia de nuestra finitud... Tensión constitutiva entre la vida y la muerte que nos impulsa a dejar descendencia. Eugène Enriquez señala La aceptación de la muerte... hace de cada uno de nosotros un individuo empujado a ser inventivo y a dejar su huella, por pequeña y furtiva que sea, en el mundo. Si fuéramos inmortales o si no aceptáramos que somos

mortales, todo daría igual (...) Porque sabemos que lo pasado ha pasado irremediablemente, que lo perdido está irremediablemente perdido (...) que el origen de nuestros primeros instantes seguirá siendo siempre un enigma plantado como una astilla en nuestro corazón, podemos tener ganas de luchar contra el tiempo que pasa o de forjar palabras nuevas, tejer relaciones que, por efímeras que sean, van a dibujar la figura de nuestro ser. (4)

Desde estas palabras que presentan un posicionamiento singular hacemos un desplazamiento a nuestro lugar de enseñantes como transmisores de cultura. En este sentido, el acto de la transmisión nos posibilita dejar marcas, señales, pistas, herencias, sin desconocer que las mismas podrán ser recreadas, es decir, que se haga con lo traspasado otra cosa. Al mismo tiempo nos lleva, a quienes trabajamos en establecimientos de educación superior, a interrogarnos, problematizarnos acerca de la formación de los futuros enseñantes.

Intentaremos explorar lo que la palabra formación nos permite pensar, nos permite decir, y nos permite hacer en el campo educativo, tratando de subvertir esta idea bastante actualizada en los tiempos que corren, de "ofertas" de formación convertidas en una vasta maquinaria distribuidora de saberes etiquetados, modelizando al docente y su práctica, apuntando a la homogeneización y a la descontaminación de conflictos sociopolíticos. En este sentido, agudizar la reflexión crítica sobre la formación evidentemente no puede hacer desaparecer ni el mito de la formación, ni las instituciones de formación, ni los procesos formativos que son parte de nuestro universo económico, social y cultural. (5)

La formación en sí misma implica búsquedas y hallazgos de formas para realizar un trabajo o determinadas tareas, para ejercer un oficio o una profesión. Si es búsqueda, si es recorrido, se concibe como movimiento, como dinámica que activa en cada persona un proceso de desarrollo individual para encontrar sus propias formas, que escape a la ilusión totalitaria de la fabricación de otro.

Cabría aclarar que este proceso dinámico de formarse implica necesariamente de la existencia de otros, que se constituyen en "mediadores" ya sea humanos – formadores, relaciones y experiencias con otros – o saberes, conocimientos, contenidos, la enseñanza, el aprendizaje, las temáticas de un programa que sólo apuntalan, son soportes de la formación, no la formación en sí. Ello adquiere significatividad porque en determinadas circunstancias, incluso reiteradas, en sus representaciones los formadores ante el riesgo de sentirse "dioses" de crear a los otros a "su imagen y semejanza", se posicionan en otra situación opuesta. La misma supone que los individuos se forman a partir de sus potencialidades, utilizando sus propias capacidades, sus recursos personales, sus ansias de conocer,

explorar, indagar, sin embargo, si bien “el individuo se forma a sí mismo”, es siempre a través de mediaciones.

Seguindo a Ferry la formación es “un trabajo sobre sí mismo”, situación que requiere a su vez de espacios, tiempos y un distanciamiento con la realidad del quehacer profesional y del sí mismo. ¿Por qué esta necesidad de disponer de espacios y tiempos determinados? Porque en la situación de tarea, en el ejercicio del rol no es posible reflexionar, simbolizar sobre lo que se está haciendo, preguntarse acerca de otras modalidades, decidir nuevos estilos de este hacer; obturando principalmente la comprensión de las propias acciones realizadas y a realizar.

En relación al otro aspecto que alude, a la toma de distancia de la realidad, se trata de despojarse de esta última para trabajar únicamente con las representaciones que acerca de ella se configuran. Este trabajo constituye una dialéctica en el sentido de retirada de “lo real” para pensarlo, objetivarlo, actuarlo, dramatizarlo y luego retornar para comprenderlo, volver a caminarlo. Dicho de otro modo, la formación entendida como un “proceso dialéctico de objetivación y subjetivación”; tiempo, lugar y distancia para la formación, para trabajar sobre sí mismo. Continuando con esta noción, dirá Jean Claude Filloux que cuando un formador – tomado en sentido amplio – revisa sus ideas, vuelve a pensar en sus deseos, en aquello que le provoca placer o displacer en las reacciones del otro, en sus temores de ese otro, en cómo lo sitúa como objeto-sujeto de poder, está realizando un trabajo sobre sí mismo. Esta acción sobre la propia experiencia no se puede separar de un cierto grado de reconocimiento de que el otro sujeto también puede realizar lo mismo. Visto así, es interesante el abordaje de este autor en lo atinente a la “teoría del reconocimiento”.

Desde un enfoque hegeliano, plantea una diferenciación entre “conciencia de sí” y “conciencia para sí”, en la primera al otro se lo advierte, es visto pero solamente como un objeto exterior. El pasaje a la segunda conduce a una mirada distinta del otro, este es portador de sus propios deseos e intereses, reconoce los del otro y a la vez le devuelve algo de él. Es imprescindible el reconocimiento de un otro como sujeto para que ese otro se constituya como tal en dicho reconocimiento, es el reconocimiento mutuo lo que les da existencia a ambos, es esa capacidad aquello que les permite realizar lo que denomina “un retorno sobre sí mismo” implica que yo me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo (analizar mi experiencia, mis temores, etc.) que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo (6).

Gilles Ferry cuando aborda las formaciones teóricas y prácticas, remite a la alternancia (7) para explicitar que en el terreno se comprende el

proceso de la práctica utilizando un corpus teórico que permite analizarlo. En la institución de formación se toma el trabajo de campo, no siendo el mismo únicamente teórico dado que concierne a la práctica profesional. La teorización se produce en ambos escenarios. En el primer caso, los formadores trabajan sobre las representaciones; en el segundo, los conformadores trabajan con las mismas pero se ocupan de las “presentaciones”, las hacen presentes.

La entrada en las instituciones educativas para realizar la práctica docente es un proceso que incluye varias etapas relacionadas que cuentan a la vez cada una con su especificidad. El Trayecto de la Práctica está constituido por cuatro espacios curriculares: tres talleres de Docencia – uno por cada año – y un Seminario de Integración y Síntesis. Desde el primer año se propone un trabajo sistemático de aproximación a las instituciones educativas; es así como en el Taller de Docencia I y II respectivamente se intenta que los alumnos se apropien de las herramientas conceptuales básicas vinculadas a los distintos momentos del proceso investigativo (8). El futuro docente se va insertando gradualmente en las situaciones aúlicas y en la complejidad de los establecimientos educativos, se implica cognoscitiva y psicoafectivamente.

La reflexión sobre la práctica involucra pero a la vez trasciende las prácticas de la enseñanza y la tarea de dar clase, por eso la perspectiva que venimos siguiendo alude a procesos de observación de la vida institucional, de las concepciones y representaciones de sus miembros, con el propósito de comprender su funcionamiento, sus singulares modos de interactuar, sus modalidades de comunicación y el entramado de significados que se pone en juego en el cotidiano escolar, es decir, de su cultura institucional... nociones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitida por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas de las que se sirven individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco. (9)

Fundamentamos la importancia del *Seminario de Integración y Síntesis*, como instancia privilegiada de pensar y pensarse en un grupo de formación. Instancia que posibilita una aproximación no recortada al salón de clases, sino al reconocimiento de la práctica docente en sus múltiples atravesamientos. De este modo, acordamos con Edelstein en *“la necesidad de abrir espacios de reflexión sobre las prácticas docentes en el interior del propio instituto de formación, asumiéndose a sí mismos como instancia de aprendizaje desde un lugar diferente”*. (10)

Con el término prácticas docentes hacemos referencia a todas aquellas prácticas sociales que tienen un sentido educativo e implican a maestros y

profesores en su contexto de trabajo más allá del aula, bajo ciertas condiciones socio-históricas e institucionales. Al igual que cualquier práctica social, están atravesadas por la complejidad, en gran parte debida al hecho de que transcurren en escenarios singulares dentro de un contexto determinado. En palabras de Edelstein (11), *"la multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles"*. Por otra parte, en ellas intervienen valores, muchas veces contradictorios, y una conflictiva superposición de aspectos subjetivos y objetivos, que se deriva del accionar docente en lo que respecta a decisiones éticas y políticas, entre otras.

Desde un análisis más micro, podemos situar también en el interior del contexto aúlico a las prácticas de la enseñanza. Al hablar de *prácticas de la enseñanza*, entendemos que las mismas se refieren a un trabajo específico en torno al conocimiento, que vincula al docente con un grupo de alumnos. A través de esta relación, docente- alumno- conocimiento, se produce la transmisión y apropiación de contenidos culturales que han sido seleccionados como valiosos dentro de un universo más amplio de contenidos a ser enseñados.

En esta reflexión, hay que tener en cuenta que, al ser prácticas sociales, al igual que las prácticas docentes, no se pueden concebir aisladamente, sino que el trabajo en el aula está marcado por permanentes atravesamientos institucionales y contextuales desde lo social más amplio.

En el acontecer del Seminario se abordan diversas temáticas y se reflexiona sobre problemáticas emergentes de las situaciones institucionales. La referencia permanente a dichas situaciones (o fenómenos) condiciona el marco de reflexión y la agilidad de los propios instrumentos intelectuales de análisis. En el último año del cursado de la carrera, las/os alumnos a la par de cursar los espacios curriculares están realizando su residencia en las escuelas destino. El tiempo de las prácticas es un tiempo de transición (de alumno a docente), algo del orden de lo "iniciático" queda sellado en las mismas, supone la entrada en un escenario vivido y conocido – la escuela - pero que sin embargo genera para el sujeto alumno un alto monto de tensión, conmoción afectiva, vulnerabilidad emocional, inseguridad, etc (12). Generalmente en el transcurso del seminario aparecen relatadas situaciones o episodios que tienen que ver con la vida institucional, con determinados modos de hacer las cosas; indicios que muestran las dificultades de los actores para resolver cuestiones importantes, problemas en el orden de la comunicación o en las relaciones interpersonales, determinadas modalidades que tienen los miembros de la escuela para vincularse

con el contexto, con la autoridad, por mencionar algunos. La referencia a estas problemáticas está atravesada por el malestar, la queja o bien juicios valorativos muy adheridos al sentido común. Son sin duda temas que insisten – pero dada la urgencia de las prácticas o la restricción de los tiempos en los Institutos – no se les concede un tratamiento específico.

Por esta razón, nos interesa plantear la importancia de generar dispositivos pedagógicos que permitan el análisis y tratamiento de las tensiones, conflictos, contradicciones que van apareciendo en la práctica profesional. Desde la especificidad de la formación docente, supone intervenir con encuadres alternativos que propongan otros modos de pensar las prácticas de los futuros docentes.

La dinámica del Seminario está sustentada en la configuración de un dispositivo grupal y en la consideración del grupo de alumnos como *"grupo de formación"* (Souto, 1999). El grupo de formación compromete al ser humano en diversas dimensiones. Implica transformaciones que tienen que ver con la persona en su conjunto, incluyendo lo cognitivo, sólo como parte del proceso. El conocimiento no es lo que da especificidad a la formación, sino el conjunto de saberes – hacer que requiere de teorizaciones de diversos niveles. Los nuevos desempeños, las competencias, la reflexión sobre las prácticas, los análisis son centrales en estos grupos. La formación apunta al desarrollo personal, social e incluye el desempeño de funciones. En base a lo planteado, optamos por un encuadre particular multirreferenciado de modelos teóricos que llevan hacia una comprensión de la complejidad de las prácticas docentes, tanto en sus dimensiones sociales, políticas, culturales como intersubjetivas y psíquicas.

La organización del dispositivo grupal centrado en la tarea y en la asunción de responsabilidades de cada uno con respecto a su proceso de formación y a la creación de un clima adecuado, constituye un aspecto relevante ya que consideramos que tiene enorme influencia en las prácticas formativas... Mendel sostiene la hipótesis de que "la organización [de un dispositivo] precede y determina la comunicación y la apropiación y, por lo tanto, la formación"(13).

Modalidad de trabajo: aspectos teórico –metodológicos.

Apenas iniciado el ciclo lectivo y previo al ingreso de los alumnos practicantes en las escuelas destino, se dispondría de un programa de actividades que tiene como propósito la preparación de un encuadre general metodológico que permite iniciarlos en los saberes y en la utilización de técnicas necesarias para el "análisis de casos"

El dispositivo grupal incluye actividades secuenciadas en su implementación: observaciones de films (14) en los que estén presentes situaciones institucionales, aúlicas, grupales, (también relacionadas con el contexto socio – político); materiales de entrevistas realizadas a distintos actores institucionales, registros tomados de observaciones, estudio de casos (15).

Se destinan además algunas clases para la realización de “laboratorios” donde se combinan un conjunto de técnicas que aportan datos sobre diferentes aspectos de la vida escolar y que se complementan: entrevistas, encuestas, observaciones in situ, análisis de algunos documentos. En esta instancia suministramos a las/los alumnas/os de orientaciones y recaudos metodológicos dada la importancia de un marco previo que dé claridad acerca de la información que se quiere reunir así como el acercamiento a los actores de acuerdo a la posición institucional. Teniendo en cuenta la singularidad de cada escuela y de aquellos que van a ser los informantes, incluimos determinadas líneas de indagación. La obtención de la información en esta etapa diagnóstica se realiza desde un “encuadre situacional e histórico”. Para orientar e ir organizando la información que relevan las/los estudiantes en las escuelas destino, presentamos una guía que en líneas generales sigue las pautas propuestas por Lidia Fernández (16) en relación a: *El establecimiento en el contexto actual; La historia del establecimiento; El establecimiento en sí.*

Este trabajo metodológico contempla un aspecto referido a un proceso que permite captar las recurrencias y concurrencias de significados a través de la comparación aportada por las diferentes fuentes.

La construcción de cada ‘caso’ (17) en función de la masa de datos disponibles, implica una atenta lectura de los mismos, un trabajo grupal a partir del cual se trabaje la implicación (18) que cada uno tiene con el material y con el establecimiento, y una síntesis de los rasgos que mejor expresan la idiosincrasia institucional.

En un trabajo compartido (19) se va dando forma al “documento de base”, tarea bastante compleja ya que requiere de un proceso analítico a través del cual se puedan discernir los nudos críticos que presenta el funcionamiento y las condiciones institucionales. Apuntamos a que cada grupo rescate determinados sucesos o fenómenos que revistan una particular significación, definan y establezcan el problema que los lleve luego – con el apoyo de la bibliografía especializada – a develar, analizar, definir líneas de indagación y, por supuesto elaborar colectivamente una propuesta interpretativa.

El marco referencial que como docentes iremos aportando se convierte en un diseño de análisis que adquiere el estatuto de un “dispositivo analizador”, que aplicado al material empírico, contribuye a desocultar los múltiples significados y relaciones del mismo. En cada encuentro – previa lectura de los enfoques teóricos de distintos autores – van teniendo lugar desarrollos conceptuales que incluyen “categorías de análisis” que resultan imprescindibles para la formulación de hipótesis explicativas. En este sentido, categorías sustantivas para facilitar el proceso interpretativo pueden ser: *cultura y estilo institucional, poder control, comunicación, dinámica y funcionamiento institucional, “apropiación del acto de trabajo”, estructura organizativa, crisis organizacionales e institucionales, mandato fundacional, contexto, proyecto institucional.*

El diálogo con la teoría, supone además que los distintos esquemas teóricos de los que nos valemos operan como “analizadores construidos”. Siguiendo a René Lourau (1969) Daremos el nombre de analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución. Provocarla, obligarla a hablar (...) (20) proceso que alude al análisis institucional permitiendo interpretar, descifrar aquello que aparece como implícito y llevarlo al terreno de lo explícito. De acuerdo con Ricoeur (21) la interpretación es el trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles implicados en la significación literal (...) hay interpretación allí donde existe sentido múltiple y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se hace manifiesta.

En relación con el análisis de los casos, las interpretaciones se realizan a través de procesos de sucesivas inducciones analíticas y de síntesis provisionales. Las/os alumnas/os a través de las distintas lecturas van variando las perspectivas, van captando cada vez distintos significados. Creemos que pueden resultar interesantes los cotejos que ellas/os mismos van haciendo con respecto a sus primeras impresiones y sus hipótesis iniciales; de alguna manera sus interpretaciones habituales se ven contradichas y empezarán a resignificar las explicaciones consuetudinarias sobre los hechos o sucesos que llevaron al recorte de la problemática institucional.

Reflexiones finales

La práctica docente es una práctica institucionalizada, enmarcada en un contexto socio - histórico - cultural y regida por un marco jurídico específico. Dentro del conjunto de conocimientos necesarios para un desempeño profesional es posible diferenciar tres dimensiones: una referida a los aspectos técnico – pedagógicos; otra referida a los saberes institucionales

vinculados a las relaciones que se tejen en el propio ámbito donde se ejerce la tarea, a los atravesamientos de la problemática social, a la interacción con el contexto; y una última ligada a la comprensión de cómo operan los procesos subjetivos en el modo particular de actuación profesional.

En tanto trama de relaciones entre instituciones, grupos e individuos articulados por una multiplicidad de procesos, el tratamiento de los *establecimientos educativos* es necesariamente amplio y complejo, constituyendo uno de los ámbitos más indagados a partir de distintos abordajes teóricos. Esto conduce a tomar aportes provenientes de diferentes disciplinas, y poner en cuestión miradas binarias que hacen desaparecer la tensión propia de la dinámica de las organizaciones en tanto ámbitos posibles de expresión del hecho educativo.

El déficit en los planes curriculares de disciplinas, áreas, asignaturas referidos a la formación docente, supone la necesidad de generar espacios de intercambio y reflexión conjunta, que les permita a los actores ponerse en contacto con cierto andamiaje conceptual para posibilitar la construcción de saberes acerca de las dinámicas de funcionamiento institucional y las intervenciones de sus integrantes a partir del desempeño de diferentes roles. Asimismo, el tratamiento de las temáticas sustentadas en marcos categoriales que den cuenta de la capacidad de las instituciones y sus miembros para operar en contextos cambiantes, evita que se conviertan en instrumentos de neutralización de las capacidades creadoras de los individuos y grupos.

La inserción profesional en una institución educativa supone la resolución permanente de cuestiones prácticas, pero a la vez complejas, singulares y conflictivas, que requieren soluciones específicas y en numerosos casos originales. Es por ello que resulta necesaria la apropiación de conocimientos que conforman un cuerpo teórico cuyo objeto de estudio es la *problemática institucional*.

No podemos dejar de considerar que la lógica que ha venido operando en la educación y en sus establecimientos, sobre todo a partir de los 90, marca la primacía del modelo empresarial en desmedro de los enfoques centrados en el análisis institucional. Lógica que piensa a la escuela como un universo ideal donde siempre se logra la consecución de los fines pautados. Cabría destacar además, que éstos se sustentan en la productividad, el orden, el resultado, la eficiencia, la neutralidad; distanciándose del acontecer concreto de las realidades educativas, ya que los documentos que a modo de manual de procedimientos entran en ellas, ponen de manifiesto el desconocimiento que se tiene acerca de las mismas.

Nuestro interés no radica solamente en caracterizar una propuesta que

tenga como eje articulador las herramientas del análisis institucional, sino en señalar la potencia de este encuadre para propiciar un impacto en la formación del alumnado y en la cotidianeidad de la escuela.

El cambio pedagógico no se circunscribe a las innovaciones metodológicas. Por ser la educación un proceso imbricado política y afectivamente en la intimidad de los individuos y sus organizaciones, el cambio pedagógico pone en cuestión las concepciones acerca del poder, la autoridad y su relación con el derecho a acceder al conocimiento y, a través de él, a actuar en la transformación de las propias condiciones de vida. (22)

Notas bibliográficas

- (1) Fernández, L., (2000) "El análisis institucional: objeto, proceso, abordajes metodológicos". Conferencia pronunciada en el marco del Postítulo de Análisis y Animación Socio Institucional, Buenos Aires.
- (2) May, R., (1992) La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo, Barcelona, Paidós, p. 45
- (3) Debray, R., (1997) Buenos Aires, Transmitir
- (4) Enriquez, E., (1989) "El trabajo de la muerte en las instituciones", en Kaës, René y otros, La institución y las instituciones, Buenos Aires, Paidós, p. 116
- (5) Ferry, G., (1999) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México, Paidós. p. 52
- (6) Filloux, Jean C., (1995) "Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo" Seminario, Formador de Formadores, Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad. de Filosofía y Letras, U.B.A
- (7) Las experiencias de residencia en establecimientos escolares, tienen valor formativo sólo si en el I.F.D. se retoman dichas experiencias para describirlas, analizarlas, cuestionarlas; si se toma la problemática del terreno. Dice acertadamente G. Ferry (1997) que "ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo, es en el terreno mismo donde deben utilizar instrumentos de análisis que hayan aprendido en el profesorado. Por supuesto, que hay siempre diferencias entre lo que ocurre en éste y lo que ocurre en la práctica, pero habría entonces que acortar dicha distancia. En el terreno no es posible acceder a la práctica si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso práctico. En el profesorado, el trabajo teórico ha de hacerse en relación a la actividad profesional práctica."
- (8) Hacemos referencia a las diferentes estrategias de obtención y manejo de información: registros de observaciones, entrevistas, recopilación documental, etc.

- (9) Geertz, Clifford, (1997) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, p. 171
- (10) Edelstein, G. y Coria A (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, p. 94
- (11) Edelstein, G y Coria, A., *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz. , p. 17
- (12) Numerosas líneas de investigación han abordado el tema del impacto y la significación que tienen en el futuro docente las prácticas y residencias. Andreozzi, M; Edelstein y Coria, Alliaud, A., Davini, M. C, Contreras, J. D. entre otros.
- (13) Mendel, G. (1996) *Sociopsicoanálisis y Educación – Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras – U.B.A.*, p. 84
- (14) “La lengua de las mariposas”, “Ni uno menos”, “Todo comienza hoy”, “El maestro de Música”, “Arriba Azaña”, “Los Coristas” son algunos de los films seleccionados.
- (15) En otras oportunidades cabe destacar la posibilidad de trabajar los casos institucionales presentados por Lidia Fernández (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Cuaderno de Casos*, Buenos Aires, Paidós
- (16) Op. cit. p.p.106 a 108
- (17) Un aspecto que nos interesa enfatizar con respecto al modo de presentación del caso, en tanto relato escrito, es que varía en función de la singularidad presentada por cada escuela. Pueden enunciarse algunos títulos que organizados en apartados ofrecen la información necesaria para el análisis: la historia o el pasado institucional; la ubicación en el contexto geográfico y socio-histórico; las relaciones de la escuela con la comunidad, el personal, el organigrama y sus funciones, el conflicto, la situación problemática, distintos testimonios de los actores institucionales.
- (18) Barbier, R., (1977) «El concept d' implication dans la recherche -action en sciences humaines» París, Gauthier-Villars .Traducción María Inés Muñiz
- (19) Nuestra intervención como formadoras en el Seminario - ámbito de concreción del acto pedagógico - implica asumir un lugar de apuntalamiento y sostén. En tal sentido, hacemos alusión no sólo a las apoyaturas técnicas pedagógicas sino al acompañamiento para el control de los propios afectos y ansiedades individuales y grupales que provoca el conocimiento de aspectos que se juegan en “lo institucional”
- (20) Hess, R., (1979) “El analizador en la institución” en Lapassade, G., *El Analizador y el Analista*, Barcelona, Gedisa, p.p. 179,180
- (21) Gallart, M. A. (1992) “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde las prácticas de la investigación”, en Forni, F.; Gallart, Ma. A. y Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, CEAL, p. 182
- (22) Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la*

formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. *Notas Teóricas*, Buenos Aires, Paidós, p. 119

Referencias bibliográficas

- Barbier, R. (1977) «El concept d' implication dans la recherche -action en sciences humaines» París, Gauthier-Villars .Traducción María Inés Muñiz.
- Butelman, I. (comp.) (1996) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Debray, R. (1997) .*Transmitir*. Buenos Aires, Manantial
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Enriquez, E. (1989) “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Kaës, R. y otros. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, L. (1990) “La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial”. *Monografía N° 3*, OEA.
 —————(1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
 —————(1996) “El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje” en *Praxis Educativa*, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Año II, N° 2, Buenos Aires.
 —————(1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Buenos Aires, Paidós.
 —————(1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Cuaderno de Trabajo*. Buenos Aires, Paidós.
 —————(2000) “El análisis institucional: objeto, proceso, abordajes metodológicos.” Conferencia pronunciada en el marco del Postítulo de Análisis y Animación Socio Institucional, Buenos Aires.
- Ferry, G., (1999) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós
- Filloux, J.C., (1995) “Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo”. Buenos Aires. *Novedades Educativas*, Colección *Formación de Formadores*.
- Gallart, M. A. (1992) “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde las prácticas de la investigación”, en Forni, F.; Gallart, Ma. A. y Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, CEAL.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

- Hess, R. (1979) "El analizador en la institución" en Lapassade, G., El Analizador y el Analista. Barcelona, Gedisa.
- May, R. (1992), La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo. Barcelona, Paidós.
- Mendel, G. (1996) Sociopsicoanálisis y Educación. Buenos Aires. Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras.
- Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Miño y Dávila.
 ———(1996) "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Corrientes didácticas contemporáneas. Camilloni A y otros. Buenos, Paidós.
 ———(2000) Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires, Paidós,

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ARGENTINA: ESTADO DEL ARTE. UN ABORDAJE DESDE EL RELEVAMIENTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Prof. Dra. María Isabel Pozzo
(Trabajo de Campo)

Resumen

El artículo se propone esbozar una descripción de la situación de las investigaciones en educación artística realizadas en Argentina en la actualidad a partir de un análisis sistemático del Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. En base a la información allí recabada, se describen las principales características de las mismas así como de la actividad en el ámbito.

Palabras clave: investigación – educación artística – relevamiento nacional de investigaciones educativas

Summary

This paper attempts to describe the situation in the field of Art Education research in nowadays Argentina, as regards the information gathered through the National Educational Research Database. From the data obtained, the main characteristics of the projects are inferred and a general conclusion on the field is reached.

Keywords

research – artistic education – national educational research database

Presentación

El presente trabajo se propone examinar el estado actual de la investigación educativa en el área artística en la Argentina en cuanto a temáticas