

**Reproducir o transformar.**  
**El impacto de la primera experiencia laboral en la socialización profesional de los maestros recién egresados.**

María del Carmen Cid  
Stella Maris Colasso  
Xenia Adriana Gabella  
*(Instituto Superior de Formación Docente N° 803.  
Puerto Madryn. Chubut. Argentina)*

**Resumen**

¿Cuáles son las problemáticas que se le plantean al egresado respecto de lo aprendido durante su formación y la realidad que debe afrontar en las instituciones? ¿Qué representaciones se sostienen acerca de la institución y de la tarea? ¿Qué dispositivos de acompañamiento y sostén lo secundan en esta etapa profesional? Este artículo toma como fuente las conclusiones de una investigación focalizada en indagar acerca de los procesos que tienen lugar cuando los egresados de las escuelas de magisterio se inician como profesionales en las instituciones de Nivel Primario. Las tendencias a reproducir y/o a innovar, y las circunstancias que las contextualizan y condicionan, constituyen un aspecto sustantivo. Algunas ideas del presente trabajo dan cuenta de la necesidad de que en cada institución se implemente una estrategia para acoger y contribuir activamente a la socialización profesional de los maestros noveles. La formación docente debiera enfatizar dos aspectos: la formación general, que brinda herramientas para pensar y comprender la realidad, y las oportunidades, durante el período de estudiantes, de tomar contacto con el saber experiencial que detentan los expertos (maestros en ejercicio) capaces de desarrollar “buenas prácticas”.

**Palabras clave**

Formación Inicial - Estrategias de Acogida (1) - Conocimiento Experiencial (2) - Comprensión de la Realidad (3).

**Summary**

What are the troubles a recent graduate will face during the learning years and the reality he or she will later confront in the institutions? What mental models does he or she hold about the institution and the teacher's chores? What supporting

devices will second him or her during this professional stage? This article is based on the conclusions of an investigation research focused on what happens when recently graduated teachers start their professional career in primary schools. Reproducing and/or innovating tendencies, provoked by new teachers, and the conditioning and contextualizing circumstances on which they depend, are key aspects of this work. Some of the conclusions tell us about the necessity of each and every institution for a strategy to host and contribute actively to the professional socialization of the new teachers. Teachers development should emphasize two aspects: general formation, that gives tools to think and understand reality; and opportunities -during the formation years- of getting in touch with the empirical knowledge held by the experts (working teachers) who are able to develop "good practices".

### **Key words**

Initial Formation - Hosting Strategies - Empirical Knowledge - Understanding of Reality.

## **Introducción**

Indagar acerca del impacto de la primera experiencia laboral en los maestros de educación primaria egresados de los institutos de formación docente puede brindarnos claves acerca de las razones por las cuales resulta tan difícil abandonar las prácticas pedagógicas tradicionales en las escuelas, y por qué la misma institución resulta un dispositivo tan refractario a la innovación, que con frecuencia suele contribuir -aún a costo de su propia pérdida de vigencia y funcionalidad en relación con las demandas sociales- al fracaso de toda iniciativa de transformación.

El artículo que presentamos abrevia en las conclusiones de una investigación llevada a cabo en la ciudad de Puerto Madryn, provincia de Chubut, durante el año 2008, a partir de una convocatoria y selección de proyectos realizada por el Ministerio de Educación de la jurisdicción. El proyecto nos permitió trabajar en numerosas entrevistas abiertas con alumnos del ISFD N° 803 que cursaban la Práctica Profesional y Residencia de 3er. Año de la carrera, así como con egresados de las últimas tres cohortes que iniciaban su vida profesional en escuelas primarias de la ciudad. Asimismo, fueron convocadas algunas directoras de estas escuelas, seleccionadas intencionalmente por ser consideradas informantes claves para la problemática a abordar, quienes aportaron la documentación narrativa de sus historias de vida profesionales como insumo. La historia de vida de una experta constituyó otro recurso de investigación documental que sirvió para contrastar con los relatos precedentemente mencionados. Finalmente, el trabajo en grupos focalizados con alumnos del segundo ciclo del Nivel Primario nos

permitió recuperar las voces de los chicos en relación con los desempeños de maestros expertos y novatos.

Como categorías para el análisis (4) resultaron útiles, en primer lugar, *la institución escolar como marco de las prácticas*; en segunda instancia fueron las propias *prácticas de enseñanza* las que se convirtieron en nuestro motivo de reflexión, para finalmente centrarnos en *la formación docente inicial* y su vinculación con la realidad de inserción laboral.

Cuando el ex-alumno se incorpora plenamente a una institución educativa en calidad de enseñante, debe poner en juego sus competencias profesionales para articular las conceptualizaciones incorporadas durante su formación y las prácticas que constituyen su realidad laboral cotidiana y contextualizada. ¿Cuáles son las problemáticas que se le plantean respecto de lo aprendido y la situación que debe afrontar en las instituciones? ¿Qué dificultades encuentra cuando se propone desarrollar prácticas innovadoras? ¿Tiene oportunidades de reflexionar críticamente sobre la tarea cotidiana? ¿Cómo incide su propia historia escolar en este proceso? ¿Cuánto se aprende, durante el período de formación, acerca de la realidad de las escuelas? ¿Qué representaciones se sostienen acerca de la institución y de la tarea? ¿De qué manera se integra el docente recién egresado al grupo de colegas más experimentados de la institución? ¿Cómo se juega el proceso de apropiación de la cultura y el estilo institucionales y de qué forma se abre el espacio para “el nuevo”? ¿Cuáles son los modelos más próximos a los cuales recurrir para construir su propio perfil?

### **Cuando falta “lo que hace falta”**

En una primera instancia, la investigación sitúa a la primera experiencia laboral como un hito referencial sumamente relevante en el desarrollo profesional de los actores que hemos entrevistado o que nos han narrado sus experiencias de vida. En términos absolutos, éstos manifiestan que dicha experiencia plantea demandas que exceden las capacidades generadas durante la formación, y expresan que ese déficit suele superarse con el transcurso del tiempo, a partir del esfuerzo personal y la acumulación de experiencia. Los maestros señalan que ocasionalmente existen compañeros de recorrido más experimentados que acompañan este proceso, apoyando y orientando al novato en la toma de decisiones cotidiana, ya sea acerca de cómo enfrentar cuestiones de convivencia y vínculos, situaciones conflictivas que puedan surgir, o bien cuestiones pedagógico-didácticas en las que el experto, de alguna manera, transmite al nuevo profesional algunas “recetas” que le han resultado exitosas.

Cabe señalar que sólo excepcionalmente, en los casos analizados, existe una estrategia intencional de la institución escolar que acoge al novato, para contribuir a su socialización profesional. En rigor de verdad, no se trata de un “programa de acogida” de docentes noveles, sino de instancias de trabajo institucional de capacitación para todos los docentes de la escuela. En esta situación, la socialización profesional de los recién egresados se ve facilitada. No obstante lo indicado, tampoco esta estrategia opera como garantía total de la gestión innovadora, aún cuando brinda algunas herramientas para que el joven profesional encuadre ideológicamente sus prácticas e inicie las búsquedas para un ejercicio coherente de su tarea.

A decir verdad, si analizamos lo que sucede en los ámbitos de ejercicio de otras profesiones, especialmente aquéllas que denominamos liberales, dado que son las que parecen reunir los requisitos para la práctica profesional que hoy son demandados a los docentes (Giroux; 1990), nos encontramos con que tampoco las instancias de formación inicial preparan a estos futuros egresados, dotándolos de la totalidad de las habilidades y los conocimientos necesarios para afrontar con éxito y solvencia la práctica profesional.

Las universidades y otros centros de formación proveen al futuro profesional de un bagaje sumamente amplio de conocimientos conceptuales vinculados a los distintos ámbitos de desempeño. Sin embargo, no proveen información acerca de cantidad de cuestiones netamente prácticas que deben ponerse en juego al iniciarse en la vida profesional. Para remediar esta carencia, muchos de los estudiantes se incorporan, en forma simultánea con su trayectoria académica -a veces ad honorem, o con muy bajas retribuciones- a equipos de profesionales expertos, considerando que de esta manera completan la formación que reciben en el centro de estudios. Quienes no lo hacen al momento de su formación inicial, suelen postergar esta experiencia para sus primeros años de desempeño. Es absolutamente improbable que un médico, un arquitecto o un abogado se lancen al ejercicio de su profesión sin otro recurso que el diploma otorgado por la institución formadora; podría significar su ruina económica y/o la de su prestigio, con previsibles consecuencias.

Esta estrategia permite al novato conocer el campo profesional en sus particularidades cotidianas, ir adquiriendo destrezas crecientes y asumiendo responsabilidades mayores para desempeñarse en él de manera autónoma. Una vez cumplida la etapa de “aprendiz” a la sombra de un colega experto (etapa que no tiene duración fija ni condiciones previas de desarrollo, pero que brinda la posibilidad de ser asesorado por el experto en cada situación

en la que el ejercicio profesional le plantea una duda acerca del camino a seguir) el nuevo profesional está en condiciones de independizarse.

La diferencia es que en el caso de los maestros noveles, no es factible tener la oportunidad de aprendizaje precedentemente señalada. Fundamentalmente, porque la tarea del docente -desde el primer momento del primer día- es realizada en solitario en el contexto del aula y con la inmediatez de la demanda del grupo de alumnos, frente a la cual debe “hacerse cargo”. Podrá haber consultas posteriores, recurrencia a un colega, búsqueda de bibliografía que ilumine la situación que se le plantea para analizar los rumbos a tomar; pero no existe esa posibilidad de mediatizar una respuesta que oriente la acción. Los niños están allí y se requiere canalizar la actividad de manera inmediata.

Resulta significativo que la sensación de “falta” en relación con la formación inicial, sea sostenida por los distintos informantes a los que hemos recurrido en el transcurso de la investigación, aún cuando existen diferencias considerables en relación al momento histórico en que se cumplió para ellos esta etapa de su trayectoria profesional. Directoras con más de veinte años de ejercicio, maestras expertas con una antigüedad que supera los diez años al frente de alumnos, jóvenes profesionales egresados en los últimos cinco años, todos manifiestan este déficit que les permite expresar: “... *Hubo una gran brecha entre la teoría y la práctica (...) frente al alumnado que el director me asignó, la historia se reescribió*”.

Sin embargo, debemos señalar que tenemos la convicción de que aquello que resultaba percibido como “falta” hace veinte o veinticinco años, es muy diferente de lo que se percibe como “falta” en la actualidad.

Al hacer esta reflexión retomamos las expresiones de los actores, cuando aluden a la necesidad de posicionarse ideológicamente frente a su grupo de alumnos, lo que presupone “encarnar” (hacer carne), de manera constante y en la práctica cotidiana, la dimensión ético-política del rol. Es éste uno de los nudos significativos actuales de la crisis del rol docente. En otras épocas no hacía falta reflexionar sobre este aspecto de la tarea: la respuesta a cualquier interrogante vinculado con él estaba dada de antemano.

### **La “máquina de enseñar” y el mundo actual**

Los maestros hablan de la organización de la escuela, poniendo en evidencia la permanencia de algunos de sus rasgos más tradicionales: el interior de las aulas considerado como el único espacio habilitado para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje; la rigidez en el uso de los tiempos, asociada a una voluntad de control absoluto, que se

ejerce a través de la planificación de la clase; la inexistencia, en términos generales, de tiempos institucionales fuera del horario de clases, destinados a capacitación o trabajo autogestionado por los equipos docentes; las ideas prejuiciosas que campean en relación con “los diferentes”, aquellas matrículas que ponen sobre el tapete crudas realidades vitales, dificultades para adaptarse a la gramática de la escuela, sujetos que no encajan en las normas, que generan conflicto, y que -en definitiva- son rotulados e instalados en lugares de los que les resulta muy difícil salir.

La escuela es un producto de la modernidad. Esta verdad de perogrullo contiene en sí misma interesantes derivaciones, a poco que indagemos en profundidad las consecuencias que arroja. Cuando decimos que es un producto de la modernidad, estamos hablando de una serie de supuestos que caracterizan esta condición; fundamentalmente la presencia de un Estado fuerte que asume la tarea de intervenir socialmente, creando las instituciones requeridas para garantizar la hegemonía de determinada configuración cultural. Estas instituciones -la familia, la escuela, los tribunales, el hospital, las cárceles- vehiculizan ese ideal a través de una lógica de la cual todas participan; y, si bien cada una de ellas es diferente de las otras y posee sus propias dinámicas y leyes, explícitas o implícitas, adecuadas al logro de sus fines, la totalidad de las instituciones y el corpus legal que de ellas dimana, resulta congruente con el marco más amplio que establecen el Estado y su Ley. La vigilancia y el control son los mecanismos propios de esta concepción que garantizan la detección y eliminación de cualquier desviación contra-hegemónica, puesto que toda salida de la norma será vista como anomalía. Para lograr ese propósito es fundamental la consustanciación entre los marcos de la totalidad de estas instituciones: así, los patrones de comportamiento establecidos dentro de la escuela -por ejemplo- estarán “naturalizados” por los patrones de comportamiento previos, incorporados en la familia, de modo que el pasaje del sujeto de una institución a otra, no provoca crisis o conflictos de ningún orden. Dentro de estos supuestos, la lógica familiar es consistente y funcional con la lógica pedagógica.

No todos los individuos están dispuestos a aceptar la “naturalidad” de lo establecido y algunos son propensos a transgredir lo normado. Pero son los menos, y en tal caso funciona para ellos la mega-racionalidad de la configuración cultural; estos individuos serán excluidos del espacio al que “no se adaptan” y reubicados en otro más adecuado para su carácter transgresor, llámese éste hospital, manicomio o prisión.

En tal contexto, el docente tiene una clara agenda que cumplir, entre cuyos temas no resulta prioritaria la reflexión acerca de su posicionamiento ideológico ni la dimensión política de su rol. Sabe muy bien cuáles son las

transgresiones a la norma estipulada y cuál debe ser su respuesta ante ellas. Además, respaldando su accionar, cuenta con todo el aparato normativo pedagógico, inscripto, además, en la mega-racionalidad del aparato estatal.

Sabemos que entre los educadores han existido voces disidentes que se opusieron a esta configuración de la escuela moderna y del rol del maestro en nuestro sistema educativo desde sus inicios (Puiggrós, 1990); también, como en el caso de los alumnos, constituyeron ejemplos aislados, debidamente acallados o cooptados por la corriente hegemónica y castigados con la condición marginal o la exclusión.

El problema de esta época, y la consecuente sensación de “falta”, así como la necesidad de redefinición del rol desde sus dimensiones político-éticas, es que la escuela como institución no se ha desprendido de su matriz moderna, en todos sus niveles, incluyendo la formación docente, en un mundo que ha cambiado la lógica de la racionalidad por la lógica de la imagen, en el que ya no existe el Estado tal como era concebido en la modernidad, ni el mega-aparato normativo que respalde y contenga desde un marco común de legalidad a la totalidad de las instituciones que lo integran. En ese sentido las instituciones se encuentran “desfondadas” y la escuela -que todavía se define desde una subjetividad pedagógica, pero que en realidad ha sido invadida por la subjetividad mediática o informacional que campea en el mundo postmoderno de la imagen- se vislumbra a sí misma como “galpón”, especie de cáscara vacía sin contenido sustantivo (Corea y Lewkowicz, 2004).

No es de nuestro interés plantear que alguna de estas subjetividades resulte axiológicamente mejor o peor que la otra: son absolutamente diferentes. La primera es capaz de producir ordenamientos simbólicos que trascienden a otras situaciones. Por ello en este caso es posible sostener normas que resultan aplicables en todas las condiciones. La segunda, en cambio, al tender a la fragmentación y a la dispersión, sólo admite reglas de juego situacionales, válidas exclusivamente para la ocasión. El drama es pretender que la trama estructural y el aparato normativo de la primera sean eficaces aplicados a la lógica del segundo caso.

Es por este motivo que los docentes demandan herramientas para posicionarse ideológicamente o para construir la dimensión política y ética del rol; porque perciben que las reglas de juego han cambiado, y que la idea de escuela (y de la función del docente en ella) ha estallado. Ya no existe un Estado que diga lo que hay que hacer, y que garantice las condiciones estables para que ello se cumpla.

En este sentido, creemos que una de las acciones prioritarias en formación y capacitación en servicio debería estar orientada a que los docentes tengan herramientas para comprender cabalmente el mundo en que vivimos. Sólo a partir de la comprensión de su lógica será posible inventar un sentido para la escuela y para el rol. La escuela y la enseñanza han sido los ámbitos de privilegio de la palabra, plenos de sentido cuando los referentes aludidos y los contextos de intercambio verbal tienen estabilidad. Si los referentes y los contextos mutan permanentemente, como es el caso de esta *vida líquida* propia del capitalismo tardío (Bauman, 2005), la palabra deviene superflua, se convierte en mera opinión, deja de tener el estatuto trascendente que tenía. Los docentes necesitamos encontrar el estatuto legitimador de nuestra tarea en este contexto contemporáneo, estatuto que posibilite una escuela legitimada socialmente, donde con seguridad no será parte de los grandes objetivos el transmitir a través de discursos (devenidos superfluos u opinables) los contenidos culturales que interesa traspasar a las nuevas generaciones, ya que asistimos al agotamiento de la forma comunicativa del relato por falta de condiciones instituidas de recepción (Corea y Lewkowicz, 2004). Escuela donde posiblemente importe más la capacidad de *enseñar a y aprender con* nuestros alumnos operaciones que permitan desacelerar el vértigo de información, esa saturación que impide convertir el dato en algo habitable, asumido, pensado.

### **El debut: acerca de la hospitalidad de las escuelas**

Pero volvamos a nuestro egresado en el momento de insertarse en la institución que será escenario de su debut profesional. Tratemos de imaginar la situación: alguien revestido de la condición de novato (no por nada el adjetivo disfruta de un cierto matiz peyorativo) entra a una escuela, y por primera vez debe amalgamar todo ese bagaje de experiencias que ya tiene en relación con ese espacio, para otorgarle un nuevo significado, acorde con la posición que le tocará asumir en él. Los sonidos, los olores, el movimiento, podrán resultarle familiares y propios; sin embargo, inexorablemente, hay una nueva situación que debe afrontar. Para eso, para hacerse cargo, cuenta con una serie de herramientas recientemente aprendidas. Algunas son de índole tan teórico que cuesta pensar cómo traducirlas a lo que ocurre día a día. Con el paso del tiempo, aprenderá a descubrir el real significado de lo que argumentaba tal o cual autor, en las cosas que desfilan delante de sus ojos. Otras, son un manojito de recursos prácticos, de una materialidad tan endeble que pone en duda su eficacia.



Al interior de la institución conviven dos tendencias de signo opuesto: reproducir y transformar. Nuestro novato ha sido formado en teoría para promover el cambio. Sin embargo, ¿le resulta fácil hacerlo?

La posibilidad de innovar y atreverse a la incertidumbre en los planteos pedagógico-didácticos, requiere de un contexto sociocultural y político que sostenga desde lo epistemológico su legitimidad. Incorporar prácticas innovadoras supone enmarcarse en políticas promotoras de la innovación y consecuentes con esta intencionalidad: acciones que las posibiliten, recursos, tiempos. En caso contrario, los intentos de innovación serán fragmentarios y discontinuos. Las prácticas que tienden a sistematizar espacios de capacitación favorecen la generación de innovación, pero no la garantizan, porque al margen de lo expresado, la concreción de las innovaciones depende -entre otras cosas- de disposiciones y actitudes del docente y de los equipos docentes, que no están directamente relacionadas con la expertez ni con la edad.

Según lo desarrollado en el apartado anterior, innovar implica mucho más que ofrecer alternativas más o menos novedosas en los planteos didácticos, si éstos se mantienen dentro de la lógica perimida de la racionalidad moderna. Ya hemos visto cómo resulta necesario transformar de raíz la concepción de las instituciones y de la tarea que en ellas deberían realizar los maestros. En realidad es esto lo que subyace a las expresiones de aquéllos que hemos entrevistado, cuando señalan que la imposibilidad de efectuar una lectura comprensiva de la realidad con la que se trabaja es una de las causas que impiden ensayar prácticas innovadoras, señalando que se manejan supuestos que resultaban adecuados tres décadas atrás.

¿Qué significa el cambio para una escuela? Desde un enfoque organizacional, la posibilidad de cambio se encuentra asociada a la plasticidad estructural de la organización como sistema (Etkin y Schvarstein, 2000). Es esta plasticidad de las estructuras la que permite estabilizar las tendencias antagónicas de invariancia y cambio, operando como mediadora de la dinámica instituido-instituyente, funcionando dentro del orden institucional como reguladora interna del cambio no planeado. Recordemos que el concepto de estructura se refiere al modo de relación espacio-temporal entre las partes, las funciones y actividades en las organizaciones complejas, en un momento dado; y que estos modos de relación son estructurantes de los comportamientos individuales y del acople armónico con el entorno.

Según los autores mencionados, los desplazamientos en estos modos de relación -o sea los cambios no planeados- pueden resolverse en varias direcciones: pueden derivar en crisis organizacionales o cristalizarse en el tiempo como modelos recurrentes de conducta de los cuales los miembros

no quieren o no están en condiciones de alejarse. Según nuestro modo de ver, ambas cuestiones pueden identificarse actualmente en las escuelas, pero es la segunda la que quizás caracteriza más precisamente lo que se percibe en el dispositivo escolar. Si esto es verdad, estamos ante la preeminencia del orden burocrático, que implica la existencia de una estructura que se ha cristalizado en la organización, de manera que ha perdido la vinculación directa con los intereses del medio social, cerrándose sobre sí misma. Mientras que la actividad instituyente es creativa en el sentido de que instala nuevos modos de relación, valores y creencias, la burocracia es una fuerza conservadora que rechaza el cambio, manteniendo el status quo y las relaciones de poder vigentes. Es cierto que los rasgos burocráticos coexisten en la organización con actividades instituyentes asociadas al cambio innovativo; pero cuando se registra un avance no equilibrado de los procesos burocráticos, esto es señal de patología en la gestión y falla en los procesos de autorregulación. La actividad instituyente, por ser creativa, es opuesta al esquema burocrático y equivale al enfrentamiento con el orden dominante en el plano institucional (Etkin y Schvarstein, 2000), lo cual da idea de las vicisitudes que puede padecer el docente novato, empeñado en llevar adelante propuestas innovadoras en la escuela en la que inicia su recorrido profesional.

Decimos que estamos ante la preeminencia de un orden burocrático en el dispositivo escolar, por cuanto leemos en él las características más explícitas de este tipo de fenómenos: a) jerarquización a los componentes administrativos en relación con otras actividades; b) ambiente estructurado de trabajo (estratificación de cargos, uniformidad y fraccionamiento de las tareas, escisión entre el planeamiento y la supervisión); d) prioridad de las formas y componentes racionales en detrimento de los factores socio-afectivos, actitudes personales y eventos no programables; e) estructura interna de forma piramidal; f) presencia de mecanismos que separan las decisiones de la Administración respecto de las definiciones de Política, provocando el distanciamiento de la organización respecto de las necesidades y expectativas de la comunidad.

### **Las prácticas de enseñanza: todo cambia, y todo pasa...**

*“Nada es igual y, sin embargo, todo lo nuevo está anclado en una historia y un pasado que nos es conocido”* (Tiramonti, 2006). Estas palabras nos remiten inexorablemente a pensar en las prácticas docentes y los cambios producidos en los últimos años, que abonaran a la tarea docente con incertidumbres y temores, como así también con ansias de innovación.

Los mandatos generacionales debilitados, la pérdida de potencialidad de la escuela, la erosión de las convicciones normativas, entre otras posibles, son causas de una práctica docente debilitada en la cual el encuentro con el currículum se realiza alejado de la dimensión ética y política de los educadores.

Los docentes, en términos generales, no son propensos a tomar conciencia de dicha dimensión y asumirla como marco regulador de sus prácticas y criterio valorativo de opciones pedagógicas, en las que se juegan las tendencias a la reproducción o a la transformación en educación, y por ende su impacto en la transformación o reproducción cultural y social. En general perciben este campo como algo ajeno a sus incumbencias profesionales.

A pesar de dicha generalidad, nos encontramos con directivos como Mónica quien nos dice:

*“Influye en la calidad que se brinda tanto la teoría aportada como la ideología del docente; en ese encuentro se da la práctica y el sentido que se le otorga al proceso de enseñanza”.*

Sin embargo, no es éste el discurso con el cual se ha alimentado la construcción de la tarea docente desde sus inicios. Si bien al inicio de las escuelas normales, la escuela, sin explicitarlo, poseía un fuerte matiz ideológico y político puesto en acto al considerarla un escalón indispensable en el avance social y científico, el devenir histórico hizo que la formación docente se fuera deteriorando en el contacto con la dimensión política ideológica del rol.

A pesar de esto, una de nuestras egresadas expresó:

*“Hay un Currículum oculto bastante activo... es una cuestión de actitud y de compromiso desde cada uno, desde su rol... la metodología que se utiliza en la escuela, la ideología... hay escuelas que son muy tradicionales, otras que no, y eso influye totalmente en lo que vos puedas llegar a ser...”*

Es así que a pesar de que el discurso pedagógico tradicional moderno ha negado esta dimensión de análisis del rol, las voces de los actores nos permiten verificar que existen en el marco de la escuela misma diversidad de tratamientos, diversidad de internalizaciones, diversidad de acciones y prácticas, algunas de ellas sostenidas en los pilares de una organización aséptica e igual para todos, y otras propiciadoras del debate sobre los discursos hegemónicos legitimados por el currículum. Entendemos por lo tanto que dicha diversidad se expresa en la práctica misma y que los empeños

propios de la formación inicial se ven enriquecidos o no, dependiendo del nivel de apropiación que los estudiantes desarrollen en torno a la legitimación de los discursos en la dimensión que intentamos develar.

### **De ayer, hoy y siempre. Los modelos docentes actuados**

Distintos modelos docentes han ilustrado la formación inicial en el recorrido histórico de la misma. Los docentes apelan a modelos para construir su perfil profesional; en general se trata de figuras que han impactado por estar asociadas a experiencias significativas para el novato.

*“Mi formación inicial y los modelos docentes que tuve en mi historia escolar, como alumna, fueron mis referentes. Considero que fue fundamental la figura de los docentes del profesorado”.* De esta manera lo expresa una directora egresada del Instituto, agregando que *“... a pesar de que en mis años de inicio en esta actividad, no tuve el acompañamiento o seguimiento de los directivos, mis compañeras eran las que me ayudaban a superar errores o dudas...”*.

Se aduce de esta manera a ese encuentro singular en donde *“algo vibró, latió y me incitaba a seguir”* (Duschatzsky, 2008). Hablando de encuentros, de ese algo entre dos, que permite, partiendo de la convicción de que no habrá efectos de una enseñanza si algo del orden del encuentro no está en juego. Nos encontramos en este caso, con docentes que piensan su vida laboral desde la realización personal, el trabajo que da sentido a la vida, como fuente de respuesta en el margen de las utopías. Ellos suelen ser los que dan “letra” a la práctica de los novatos. Son los que propician el encuentro, los que nos permiten revisar nuestras propias biografías escolares con una sonrisa... aunque sea, en una pequeña parte del tiempo en que transcurrió alguna etapa de la vida educativa.

La presencia de modelos que coadyuvan a la configuración del perfil profesional se extiende durante toda la carrera docente, y con el correr del tiempo y la acumulación de experiencia sirven para interrogarse, contrastar y/o afianzar posicionamientos personales en relación a las dimensiones más políticas y éticas de la función. El conocimiento adquirido en los niveles educativos anteriores, está en la base de la preparación para el oficio. Para analizar el hacer, para revisarlo o cuestionarlo, se apela a los recuerdos de las prácticas vividas, y al impacto personal que éstas tuvieron.

Lo cierto es que, a diferencia de otras tareas, la función de enseñar ha sido históricamente vinculada a valores; es decir, se le reconoce un componente ético, cuyo contenido ha variado en función de los contextos y épocas en los que la misma se ha desarrollado. Debido a esto, la posibilidad de representar y comprender problemas nuevos o silenciados en la escuela

es parte de las relaciones que se pueden construir entre los valores que se sustentan y el ejercicio del rol. Problemas como las relaciones entre las matrículas y la creación de nuevas expresiones de identidad, pero también nuevos valores estéticos y de relación con la realidad. Campos que quedan excluidos del currículo o que se incluyen en las aulas de manera anecdótica y que están íntimamente intrincados con los movimientos culturales.

Es así que una joven docente expresa:

*“Tiene que ver con una actitud de vida. Esto de ganarse el respeto del otro. Tiene que ver con los valores. Más que nada en la sociedad de hoy. Esconde una filosofía de vida, esconde un fuerte sello democrático-social porque esto de fomentar el trabajo en grupo... y que vos tengas que intercambiar, pero que también tengas que defender tu postura con argumentos que tengan que ver con esos temas...”*

Es frecuente detectar, en el discurso de los docentes, la presencia de una cuota de contenido utópico; la percepción de que la educación hará mejores a los sujetos y posibilitará una sociedad más justa. Esto implica la concepción de la educación como cosa de orden público -postura a la que adherimos- generando representaciones sobre el rol, que importan altas cuotas de responsabilidad del docente sobre el bienestar del grupo social, y que pueden llevar a simplificaciones que no reconozcan la complejidad de las problemáticas que hoy aparecen en las escuelas, cuya resolución no pasa exclusivamente por el desempeño docente, y que provocan altos niveles de frustración al incidir sobre los resultados educativos.

Nos planteaba una directora:

*“... Las carencias de mis alumnos, eran parecidas a las mías. (...) ¿Qué me diferenciaba de ellos? Mi nivel educativo, mis posibilidades de elección”. (...) “Esta situación me generó un deseo de cambiar las cosas, una utopía. Con una buena formación, sólida en conocimientos y una convicción interna, trabajé intensamente para lograr que mis alumnos aprendieran más y mejor”*

El estudio de los valores sociales y culturales como campo de saberes, nos permite acercarnos a estas nuevas realidades desde una perspectiva de reconstrucción de los propios referentes culturales. Una reconstrucción no sólo de carácter histórico, sino a partir de lo que está aconteciendo, y que pone el énfasis en la función mediadora de las identidades y las relaciones y las diferentes formas de representación y de producción de nuevos saberes.

En el caso de la educación, esta tarea tiene que ver tanto con la propia función mediadora de la escuela como institución, como con el papel que desempeña el currículo en la afirmación o exclusión de determinadas formas de poder y saber. De igual forma se trata de acercarse a esos “lugares”, a esos espacios culturales donde niños y niñas están encontrando hoy muchas de sus referencias para construir su identidad. Unas referencias que no suelen ser tenidas en cuenta por los docentes, entre otras razones porque las consideran poco relevantes o poco serias, desde su consideración de la enseñanza como algo centrado en una serie de contenidos disciplinares y una visión de la escuela de base objetivista y descontextualizada.

Sin embargo, hoy más que nunca, más voces reclaman de los docentes unas competencias que van más allá de saber la asignatura e impartir unos determinados contenidos. Una de estas competencias hace referencia a la necesidad de discernir los elementos que constituyen la cultura del grupo-clase, lo que significa conocer el tipo de cultura, de los valores que están fomentando con sus objetivos de aprendizaje y el modo en que se construye esto, dentro y fuera del aula.

En la citada construcción y por la condición de las actividades que en ella se desarrollan, las escuelas son ámbitos en los que se generan vínculos que contienen una alta cuota de emotividad. Es por esto que en los relatos de las directoras y de las docentes entrevistadas se refleja la calidad de esos vínculos al hablar de las relaciones que establecen tanto con sus colegas, como con sus alumnos.

*“Primero tuvimos un espacio para conocernos, porque yo era nueva en la escuela; de crear vínculos, crear un clima de trabajo y convivencia. Hay que crear toda esa confianza, poder decir ‘te ayudo, lo hacemos de nuevo’. Y algunos profes que todavía están situados como docentes académicos... precisamente uno de los problemas que se observa es el vínculo” De igual manera los alumnos ratifican “La novata es ‘lo’ más... es más buena, te dice las cosas mejor para que entiendas mejor. Habla como nosotros. Nos cuenta qué hacen sus hijos. Te digo: es ‘lo’ más...”.*

Así pues, si integramos al análisis el valor de lo vincular, podemos afirmar que en la actualidad, un docente o cualquier persona interesada por la educación que quiera comprender lo que está aconteciendo en el mundo en el que vive y, sobre todo, que trate de acercarse a lo que afecta a la construcción de la identidad no se puede limitar “a saber la asignatura”. Si en todos los campos del saber el problema de los límites y los deslizamientos es una cuestión que se encuentra a la orden del día; si vivimos en una

sociedad de complejidades en la que nos encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo; si las identidades se configuran en base de fragmentos y emergencias, se requiere no sólo un replanteamiento absoluto del sistema educativo, sino apropiarnos de otros saberes y de otras maneras de explorar e interpretar la realidad sin desestimar la relación vincular que se construye en el marco de la escuela. Saberes que nos ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante, y a comprendernos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos, tanto por parte de docentes como de los estudiantes.

Hablamos de lo emergente y lo cambiante, del mundo en el que vivimos y sus permanentes cambios, hablamos de los intentos y los logros de un contexto generador de incertidumbres y de temores, lo que nos lleva inexorablemente a la necesidad de reinstalar confianza. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también al modo en que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación, adquiere sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad de la educación en la democracia.

La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La ausencia de menciones a vínculos de tipo jerárquico que podrían generarse en las escuelas, dada su estructura organizacional, podría estar significando fenómenos de horizontalización y democratización de las relaciones en su seno. La democracia consiste en “hacer confianza”, que tiene un sentido que “tener confianza” no da a los ciudadanos, para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión de la confianza en la educación.

En el marco de esta vía hacia la democratización, el conocimiento tiene un valor significativo. Las relaciones de un buen docente con el conocimiento implican la existencia de una actitud permanente de aprendizaje y de aplicación de juicio crítico ante la realidad que intenta absorber. Una docente entrevistada plantea:

*“... ante los problemas, ante las demandas, no hay una búsqueda de respuestas racionales... digamos... de investigar a ver si esta línea puede solucionar ya sea el problema de la disciplina, ya sea el problema de aprendizaje, entonces si verdaderamente falta la*

*investigación del docente sobre la propia práctica y la aplicación de propuestas...”.*

Conocedoras de la complejidad que implica construir una práctica reflexiva y crítica, no queremos aquí proponer imágenes romantizadas sobre la tarea de enseñar. Debemos hacernos cargo de la opacidad y complejidad del acto pedagógico, abandonando la ilusión de un encuentro armonioso y transparente entre educador y educando en el aula. Hay asimetría, hay divergencias y hay conflictos cuando nos encontramos en el mismo espacio educativo con otros que portan otros saberes, otros dolores, otras razones, otras historias; y las hay más todavía hoy, cuando las relaciones entre las generaciones están transformándose, cuando las fronteras de lo legal y lo ilegal se están redefiniendo, y cuando la relación con la autoridad es un elemento en crisis para todas las sociedades latinoamericanas.

La cuestión es cómo convertimos todo esto en parte de la riqueza del vínculo pedagógico y de la práctica docente, y no sólo ni principalmente en obstáculo; cómo podemos pensarla como una riqueza que transmite/pasa algo en ambos sentidos, desde/hacia los docentes con sus saberes específicos y sus experiencias de vida, y desde/hacia los alumnos, portadores de saberes, historias, deseos, expectativas, que también enseñan en ese encuentro renovado con lo nuevo.

### **La formación inicial, una tarea siempre inacabada y en cuestión**

Las voces de las egresadas señalan que las competencias logradas en el espacio de formación no se adecuan a la exigencia que tiene el nuevo docente al incorporarse al campo de práctica. Estas afirmaciones dan cuenta de la fortaleza de los modelos y prácticas instalados, del conocimiento que se sabe existe en las escuelas, mostrando también que la historia de los sujetos se reproduce institucionalmente sin dar cabida a nuevas alternativas en el modelo de rol docente que se aspira a formar en los institutos de formación docente.

Una primera mirada interpretativa de estas voces da cuenta de que la institución formadora reproduce el modelo que pretende cambiar. Los discursos hacia el interior de la escuela pretenden sostener la necesidad de modificar las prácticas, pero por otro lado, los nuevos docentes no logran concretar estos cambios y sus “nuevas ideas” e “innovaciones”, no se alojan en la realidad de aulas y escuelas.

Ahora bien, si nos detenemos a analizar los relatos, éstos ponen en evidencia que la formación recibida es valorada por las directoras y docentes como importante aunque insuficiente. Al menos en un caso, existe la



clara percepción de que la formación docente resulta deficitaria y debería ser revisada.

El mapa curricular de la formación, en las historias de las directoras, reitera el abordaje de saberes de los tres tipos ya mencionados al hablar de la relación del docente con el conocimiento. Aquellos saberes vinculados a la obtención de herramientas que permitan posicionarse axiológica e ideológicamente en el rol han sido tradicionalmente enfocados desde una mirada neutra, de carácter enciclopedista, poco inclinada a la reflexión crítica capaz de generar transformaciones en el sujeto y en el grupo social.

En la actualidad el mapa curricular del ISFD local incorpora espacios de tratamiento reflexivo sobre las problemáticas del mundo contemporáneo y de la escuela en particular; estos espacios se caracterizan por sumar aportes interdisciplinarios en torno a ejes problematizadores. Quizás la dificultad estribe en que los alumnos carecen de la base disciplinar que les permita superar las interpretaciones superficiales de dichos aportes, reeditando una mirada simplificadora y algo ingenua de la realidad, que se abandona rápidamente ante las primeras vicisitudes con las que se enfrentan en el ejercicio profesional en ámbitos complejos como son las escuelas, donde el desaliento y los conflictos de cada día muchas veces hacen que primen las actitudes nostálgicas que tienden, obviamente, a la reproducción más que a la transformación.

Otros aspectos a revisar, en el seno de los profesorados, son: 1) la articulación interna que otorgue coherencia a la propuesta curricular, y 2) las relaciones, vínculos, representaciones y expectativas de los formadores respecto de estos futuros docentes con “raros peinados nuevos” (Pineau y otros, 2003) que hoy son sujetos de la formación.

### **Andariveles de la propia experiencia. Revisar las huellas**

Si se trata de volver la mirada hacia la formación docente, es preciso tener en cuenta que ello supone poner en cuestión un área de larga y prestigiosa tradición en la Argentina. Las escuelas normales, obra de la presidencia de Sarmiento, que en su etapa fundacional contuvieron promesas de cambio social y de avance científico, posteriormente reemplazadas por los institutos terciarios, han padecido por décadas un progresivo deterioro y desactualización, perdiendo su lugar de prestigio en el sistema educativo.

Ahora bien, si además el prestigio social de la profesión no conserva el brillo de otros tiempos, la matrícula que ingresa a las aulas de formación posee características tan disímiles a las que antes se demandaban; si las condiciones del trabajo docente en el actual contexto no lo hacen una oferta

atractiva para muchos jóvenes, entre otros aspectos, se torna imprescindible revisar la formación inicial desde el seno mismo de las instituciones donde ésta se concreta.

Un análisis al interior de nuestra institución formadora tendrá en cuenta como prioritario que el contacto progresivo con la práctica posibilitará construir en los futuros docentes un saber práctico profesional en la acción. Sostener, por lo tanto, la propuesta de contacto e inmersión en las instituciones para las cuales se forma, desde el inicio de la carrera. En la construcción de estos saberes juegan un papel fundamental las propias biografías escolares como alumno y los modelos docentes incorporados. Por lo tanto es en la formación inicial donde es posible revisarlos y asentar las bases de otros modelos y estilos pedagógicos. Es luego en el campo laboral donde ciertamente se construye el rol profesional y se deberán plasmar estas ideas. La práctica siempre plantea infinidad de interrogantes y problemas en relación a los contextos particulares de realización, invitando a la búsqueda de alternativas de solución a esos problemas.

La práctica no está sólo condicionada por la actuación de los docentes, es influida por aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares, así como por condicionantes históricos e ideológicos, que imponen modelos de actuación que no son fáciles de modificar a corto plazo. Al respecto una docente opinaba: *“en una escuela organizada se pueden lograr muchas cosas, se puede innovar, se puede aprender, se puede enseñar, se puede trabajar”*.

Con relación a este análisis se plantea imprescindible repensar la formación docente para responder a las necesidades de la práctica, replantearla y aspirar al cambio de las prácticas dominantes avanzando hacia una articulación teoría-práctica.

En contra de lo que se sostuvo durante mucho tiempo a propósito de la vocación docente, en la mayoría de los casos, y cada vez más, se observa que no suele existir tal vocación explicitada, sino que la opción por el magisterio deviene de situaciones en las que no existe “a priori” una clara llamada vocacional; simplemente se plantea como una alternativa posible, valorada por motivos que con frecuencia poco tienen que ver con la vocación.

No obstante lo expresado, muchos de los que inician la carrera docente descubren, posteriormente, el gusto por su ejercicio y la inclinación por formarse en este campo. En estos casos, es frecuente que la revisión de la propia historia escolar recupere figuras que contribuyen a veces a construir el rol, otras a estereotiparlo y ponerlo en juego con sus características más reproductoras.

Para quienes definitivamente consolidan esta opción profesional, las experiencias que contribuyen a este fenómeno provienen de diversidad de factores: la recuperación de la propia historia, el contacto con colegas expertos, la matriz institucional en la que se insertan, con frecuencia impregnada de una determinada cultura y un estilo de gestión de los directivos, o multiplicidad de factores contextuales que, por complejos motivos, inciden en el desarrollo de la función y la construcción del rol.

### **De marcas y modelizaciones**

Como punto de partida se puede considerar que la formación atraviesa una situación conflictiva que necesariamente requiere repensarse en el contexto político, económico, social e ideológico. A su vez, diseñar otras opciones, otros recorridos, otras posibilidades, indagar en otras alternativas abriendo caminos a un futuro que, si bien aparece incierto, invita a descubrir otros horizontes posibles.

Ahora bien, si se retoma la cuestión de la relevancia de la relación teoría-práctica, y junto a ello las huellas que dejan los modelos de docentes que marcaron la formación, resulta oportuno disponer de modelos interpretativos de enseñanza aprendizaje y marcos ideológicos que permitan dar coherencia al análisis de aquello que sucede en las aulas. De esta manera se podría enfrentar el desafío de la práctica, propiciando un aprendizaje significativo en los alumnos, repensando el currículum en relación con el contexto.

Las ideas y opiniones de las docentes egresadas del Instituto Formador dan cuenta de las dificultades para llevar a cabo nuevas prácticas que reflejen la formación “teórica” recibida, y expresan no sentirse formadas para ello, ya que la primera inserción al campo laboral resulta un desafío difícil de sortear. Esta realidad las sorprende, se sienten formadas para una escuela que “no existe”. Se reconoce como extremadamente valiosa la construcción de conocimiento en la práctica, la necesidad de formación permanente, ya que ésta, en verdad, se inicia al ingresar al campo laboral. Se confirma la distancia existente entre formación recibida en los Institutos y la vida misma de las instituciones. El impacto de la primera experiencia laboral es tan fuerte que no permite poner en acto los conocimientos recibidos en la formación.

Para la mayoría de las directoras que nos relatan sus historias no existen figuras particulares que hayan servido de modelos en la construcción del rol profesional, en esta etapa de su formación. En cambio, las docentes más inexpertas entrevistadas, recuperan el recuerdo de docentes que dejaron

una impronta en su formación y aquellos otros que hoy pueden mirar con ojos críticos para permitirse pensarse en el rol. La experta también recupera una figura en este sentido. Resulta interesante destacar su perfil: una maestra experimentada; el mensaje que transmite: “a enseñar se aprende”; y las estrategias que pone en juego para acompañar el proceso de diseño del plan de clases por parte de la alumna: lecturas, discusiones y análisis de propuestas diseñadas, hasta llegar a un resultado “digno” de dos cosas: cumplir la formalidad y -lo que es realmente importante- orientar la propia tarea dentro del aula.

### **Las “competencias” que requiere el rol. Nuevos desafíos y miradas**

Cabe a las instituciones formadoras de docentes ofrecer conocimientos básicos para que el futuro profesional se adentre en el complejo y problemático proceso de aprendizaje profesional y favorecer el desarrollo de competencias para detectar y resolver problemas de la práctica; es decir, colaborar en la construcción de un conocimiento en acción, que parta del análisis de la práctica permitiendo definir las complejas situaciones que se les presenten y a partir de ellas elaborar procedimientos de planificación, intervención y reflexión sobre la acción.

Asimismo en un análisis al interior de la institución formadora se torna necesario saber traducir las teorías sobre el aprendizaje, la enseñanza, sobre el diseño y sobre el currículum, en teorías activas, en pensamiento práctico. Un currículum en la formación que permita fluir del pensamiento teórico al pensamiento práctico.

El saber hacer, relacionado a cómo desarrollar la práctica escolar, enseñando y aprendiendo con los contenidos curriculares, son los “esquemas prácticos” del docente, modelos de actividades o tareas, ligados a un determinado contenido. *“Los esquemas prácticos son fuertes reguladores de la práctica, en ellos se condensa el saber profesional de los docentes”* (Gimeno Sacristán, 1989).

En la formación inicial debería incidirse sobre la construcción de esquemas prácticos alternativos para facilitar la crítica y el análisis de los esquemas vigentes, permitiendo construir formas de comportarse en contextos complejos, adecuándolas a situaciones diversas. El autor agrega *“... que una teoría puede trasladarse a la práctica en la medida en que contribuye a diseñar esquemas prácticos de acción”*.

Asimismo, la escuela impone desde sus contenidos y sus prácticas la cultura del grupo de poder, constituyéndose en reproductora de la ideología dominante, transmitiendo y reproduciendo ideas, valores y comportamientos

vinculados al poder hegemónico; es imperioso tratar estos temas en las aulas de formación.

¿Qué se enseña en los ISFD? El contenido disciplinar y contenidos propios del campo específico (lo metodológico). La concepción que subyace no es la de un profesional transformativo (Giroux, 1990) sino la de un técnico que ejecuta lo que le prescriben.

¿Qué ausencias se notan? Formación general que hace a la apropiación de los códigos culturales como herramienta para posicionarse críticamente frente a la realidad -en términos de realidad en general y realidad educativa en particular- y que permitiría construir el componente ideológico de la función, evitando la adhesión acrítica a prácticas reproductoras del status quo.

En definitiva, la propuesta se centra en la necesidad de formar educadores para estos tiempos, comprometidos con una realidad que conocen, con capacidad para intervenir a partir de unas competencias en permanente desarrollo. Docentes que busquen ese desarrollo profesional autónomo: *“... los profesores sólo se pueden desarrollar profesionalmente si se les da la oportunidad y los recursos para analizar su propia práctica a través del estudio sistemático y la investigación”* (Stenhouse, 1984). Éste es el desafío de la formación docente ya que aún supone una meta a alcanzar, así como la generación de políticas que tiendan a sostenerlo desde el sistema. La autonomía de la que se habla es también afirmada desde los postulados básicos de la teoría freireana, que desde una postura “esperanzadora” ve en la formación docente una posible alternativa para el cambio social.

### **Intentando un cierre: provisoriedad, nuevas preguntas y anticipaciones**

Creemos que las escuelas deberían politizarse más, tomar conciencia de que son uno de los pocos espacios en lo que “lo común” todavía tiene lugar. Como consecuencia, y dado que lo político es aquello que concierne al interés público, es imprescindible realizar un esfuerzo para abandonar las prácticas individualistas. Usar efectivamente los espacios de reflexión, intercambio y debate sobre las cuestiones que inciden sobre el hecho educativo, transformando esos espacios en “usina” de pensamiento y saberes propios del colectivo profesional.

Algo de este cambio de modelo debe ser concretado en una estrategia pensada y sistematizada por cada institución, en relación con sus rasgos culturales, para acoger y contribuir activamente a la socialización profesional de los maestros noveles, ya que contar con buenos equipos docentes también es una cuestión de interés público, y por ende de política institu-

cional digna de la consideración más esmerada. Es conveniente valorar las potencialidades y condiciones de algunos expertos que desarrollan la tarea en la institución, otorgándoles un rol mucho más activo en la tutela y acompañamiento de los practicantes o maestros noveles que inician su carrera profesional. Esto implicaría pensar nuevas alternativas para la carrera docente, reconociendo y difundiendo la existencia de las “buenas prácticas” y jerarquizando el rol de quienes han demostrado su expertez a lo largo de una trayectoria.

El cambio de subjetividades producido en las últimas décadas es otro de los aspectos a tener en cuenta en relación con los modos de enseñar. Las prácticas deben contemplar la mutación del sujeto pedagógico tradicional -constituido en un modelo discursivo de subjetividad racional- en este sujeto mediático cuya subjetividad responde a otras leyes, propias de la fragmentación, la dispersión y la fluidez, vinculadas con los aspectos emotivos y perceptivos trabajados por la cultura de la imagen. El tipo de vínculos que se establecen con el alumno, las normas transitorias que regulan las relaciones pedagógicas, el carácter provisorio, incompleto y falible de los saberes que se enseñan, el uso educativo de las nuevas tecnologías, las estrategias didácticas que se ponen en juego, son aspectos a revisar de manera permanente.

Considerando a las instituciones formativas, es imprescindible trabajar lo ideológico que subyace, enfatizando, profundizando y diversificando en los planes de estudio el abordaje de saberes de carácter general que permitan al alumno efectuar una lectura de la condición cultural del mundo en que vivimos, posibilitando su comprensión y brindando el sustento ideológico para otorgar intencionalidad a los esquemas prácticos de acción.

Complementariamente, fortalecer los espacios de práctica profesional, como lugares en los que es posible la apropiación de ese saber experiencial que conduce a la autonomía. En este caso, resulta fundamental repensar el dispositivo en conjunto con las escuelas en las que estas prácticas serán concretadas, promoviendo la inserción de practicantes y residentes desde la generación de planes de acogida interinstitucionales, valorando la figura del docente del nivel en su calidad de experto, generador de una gramática escolar particular y valiosa, e incorporándolo a la propuesta formadora.

Cabría plantearse entonces cuál es la tarea que a cada uno de los actores le queda pendiente: a las escuelas en cuanto a la función que les otorga identidad como instituciones especializadas; a los colectivos docentes como detentadores del saber específico en torno al enseñar y aprender; y a los institutos de formación como encargados de transmitir ese “saber hacer” a las nuevas generaciones que eligen este campo de desempeño.

Sin olvidar a otros actores, a veces menos visibles de lo que deseáramos, totalmente indispensables: un Estado garante de las condiciones requeridas para que todas estas cosas ocurran, y una sociedad convencida de que quiere que ocurran, y dispuesta a ejercer su participación y derechos para demandarlo.

## Notas Bibliográficas

- (1) Entendemos por *estrategias de acogida* el conjunto de actuaciones intencionales que una organización educativa pone en marcha para facilitar la profesionalización de los docentes noveles que se incorporan a ella. Para la escuela, estas estrategias implican asumir la interacción entre expertos y novatos como promotora del cambio. Para los novatos, supone una suerte de andamiaje para iniciarse gradualmente en la autonomía profesional. Proveniente de la Teoría de las Organizaciones, recuperamos la expresión para resignificarla, imprimiéndole la marca del discurso de autores como Carlos Skliar o Jorge Larrosa, cuando hablan de generar escenarios más hospitalarios para la recepción de la alteridad.
- (2) El *conocimiento experiencial* es fruto de la experiencia, del propio vivir, de la relación con los demás. En el ámbito escolar, para Andrea Alliaud (2002), se trata de una serie de saberes que se presentan como tradiciones y regularidades institucionalmente sedimentadas a través del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, modos de hacer y pensar aprendidos a través de la experiencia. Otros autores (Tyack y Cuban; 2001, citados por Alliaud) prefieren denominarlo “gramática escolar”.
- (3) Desde la filosofía de la educación, Carlos Cullen (1997) señala que “... en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y realidad social”. Cuando tomamos *comprensión de la realidad* como concepto clave, estamos haciendo referencia a la complejidad del escenario en el que se dirime nuestra condición posmoderna, y en ese contexto, la educación. Entendemos que la dimensión ética y política del rol docente requiere la capacidad de efectuar una lectura no banal de dicha complejidad, y sostenemos que el énfasis en la formación general de los estudiantes de profesorado constituye una de las vías para lograr tal finalidad.
- (4) Hablamos de *categorías de análisis* desde el campo de la investigación científica, como herramientas metodológicas de las que el investigador se vale para “construir” su objeto de estudio. Establecen qué es lo que se va a investigar, cuál es el alcance, la relevancia y los marcos conceptuales que iluminarán el objeto. Forman parte de la dimensión epistemológica del diseño y permiten, además, organizar el importante volumen de información que suele manejarse en investigaciones de tipo cualitativo. Autores como Stephen Ball

(1994), Yuni y Urbano (2003) y Lidia Fernández (1998) señalan su relevancia metodológica.

## Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. y Duschatzky, S. (1998) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Alliaud, A. (2002) “La experiencia escolar de maestros inexpertos”, en Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653) OEI-Ed. Santillana.
- Ball, S. (1987) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. España, Paidós, 1994.
- Bauman, Z. (1993) Modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bauman, Z. (2005) Vida Líquida. Barcelona, Paidós, 2006.
- Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas de juego. Buenos Aires, Troquel, Serie FLACSO Acción.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (1992) Formación de profesores. Impacto pasado y presente. Buenos Aires, Miño y Dávila - FLACSO.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Cullen, C. (1997) Crítica de las razones de educar. Buenos Aires, Paidós.
- Ds Silva, T. (1997) “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”, en Veiga Neto, A. y otros: Crítica pos-estructuralista y educación. Barcelona, Laertes.
- Davini, M. C. (coord.) (2002) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires, Papers.
- Duschatzky, L. (2008) Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989) Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, G. (1997) Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Filloux, J. (1996) “Intersubjetividad y Formación”. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán (1989) La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, AKAL.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales transformativos. Barcelona, Paidós/MEC.
- Giroux, H. (1994) Igualdad Educativa y diferencia cultural. Barcelona, El Roure.



- Larrosa, J. (2009) Seminario “Pedagogía de las Diferencias”, Clase 7. FLACSO Argentina.
- McLaren, P. (1994) Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo. Buenos Aires; Aique.
- Meireu, P. (2001) Frankenstein Educador. Barcelona, Laertes.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002) Competencias profesionales en la Formación de docentes. Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Pineau, P. y otros (2003) Docentes con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Ponencia “Encuentro de Formadores-as de Docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Experiencias y perspectivas”, 30 y 31 de octubre y 1º de noviembre de 2003. Buenos Aires, Secretaría de Educación, CABA.
- Puiggros, A. (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino (1885-1916). Buenos Aires, Galerna, 1996.
- Ruiz, J. (2008) La organización escolar. Conferencia brindada en el marco del Seminario del mismo nombre, Puerto Madryn, ISFD N° 803.
- Siede, I. (2007) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidós.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2003) Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación. Vol. I, Córdoba, Brujas.
- Skliar, C. (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Souto, M. y otros (1999) Grupos y Dispositivos de formación. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Barcelona, Morata.
- Sverdlick, I. (2007) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires, Noveduc.
- Tiramonti, G. (2006) ¿Qué tienen de “buenas” las “buenas escuelas”? Buenos Aires, FLACSO.