

Bloque 2: El estudio de caso.

Capítulo 6: Entrada al campo.

*Cualquier definición intenta llenar una falta,
un desconocimiento que tiene tendencia a volver atrás
y a dudar de la definición.*

*Cualquier definición lleva consigo un agujero,
una falta, un vacío, una ausencia,
que significa el incabamiento de todo saber.*

Didier Anzieu.

Volver al caso desde otra dimensión, es el objeto de situar este capítulo que se desarrolla como continuidad temática del Capítulo 2. Darle cuerpo y si se me permite, alma. Reanudar el camino escogido, luego de transitar teóricamente la metodología, e intentar esclarecer mi propia visión sobre los ejes analíticos de la tesis, acerca de las representaciones del conocimiento y de la infancia presentes en las aulas de formación (junto con sus evocaciones y significaciones) y de las visiones circulantes sobre el oficio de enseñar en la actualidad, presentes en los Capítulos 3, 4, y 5.

Este proceso frondoso, fecundo; había abierto nuevas ventanas de aproximación al trabajo de campo, me había nutrido en la mirada indagadora proporcionándome más pistas desde donde *entrar* al campo y empezar otra etapa diferente en cuanto al nivel analítico y transformar las evidencias, en un caso de indagación.

En este capítulo aspiro a poder contar mis pasos en el escenario, esclarecer tanto los límites como los componentes del caso, así como las evidencias a considerar y las primeras impresiones obtenidas en este andar, procesos que narraré en este capítulo que comienza a dar “cuerpo” y “vida” propia a la investigación. Se trata de sensaciones, percepciones y análisis en un movimiento dialéctico con las evidencias registradas desde mi óptica particular de sujeto que indaga. Para ello comienzo haciendo una descripción situacional, en lo que se refiere al contexto de la institución y a mi propio contexto emocional.

1. El contexto social, institucional y emocional.

Como toda historia, el trabajo de campo transcurre en un tiempo acotado por un principio y un fin, que obedece a cuestiones intrínsecas de la investigación, es decir, al criterio cronológico anteriormente expuesto. Me interesaba dejar alguna de las huellas de la particularidad de este tiempo por escrito, aclarando con antelación que la narración del contexto político, social y legal por donde circuló el caso son difíciles de sintetizar en un breve apartado, ya que atienden a cuestiones mucho más complejas que una simple enunciación. La descripción del contexto que presento a continuación no da cuenta de la lógica interna de los procesos sociales, pero puede ayudar a comprender y quizás permita pintar al lector un paisaje situacional del caso. La complejidad del entorno social en este caso estaría dada por las repercusiones de tipo político, cuestiones del ámbito legal que en ese momento afectaban tanto al país como a la universidad.

1.1. Por la paz.

El trabajo de campo acontece durante el curso lectivo de 2002-2003, y reviste algunas características importantes de señalar desde el punto de vista sociopolítico. Por una parte, la afiliación en el ámbito de la política internacional, al posicionamiento de Estados Unidos y sus aliados en la decisión de intervenir Irak a través de una invasión militar, hecho que creó un ambiente de movilización social agitado que repercutió sensiblemente puertas adentro de la Facultad. Tanto el estudiantado como el profesorado universitario, al igual que el resto de la población, se posicionó a favor o en contra del mismo; en el caso que nos ocupa, el peso de dichas manifestaciones estuvo puesto a favor de la paz. Los estudiantes realizaron movilizaciones específicas y paros estudiantiles pidiendo el fin del conflicto y el retiro de las tropas de España en Irak; estos hechos afectaron el desarrollo normal de las clases. Estas cuestiones tiñen de un color particular la realidad de las aulas del curso 2002-2003, de manera que es importante dejar constancia de que muchas clases no se llevaron a cabo por la ausencia de los estudiantes que realizaban paros o se interrumpía el desarrollo de las mismas con el fin de realizar asambleas.

1.2. Un poco de historia, de actualidad y de leyes.

No solamente transitando por los pasillos de la Facultad y leyendo documentación he conocido su historia, sino también en la voz de algunos docentes que abrieron el portal de sus recuerdos, memorias y emociones para contarme anécdotas o historias transcurridas. Una recolección global de las mismas me permitió configurar un panorama histórico y vivencial del lugar donde estaba situada para investigar. La Facultad de Formación del Profesorado, primero fue Escuela de Magisterio y luego Facultad, con todas las connotaciones que este hecho deja vislumbrar, y en el momento en que redacto este informe, se percibe una pujanza para que deje de ser diplomatura y pase a ser carrera de grado, postura que viene con un fuerte impulso por unificar en el ámbito legal, entre otras cosas, la duración de los estudios universitarios en el ámbito de la comunidad europea.

1.3. Lugares y denominaciones.

Situar el origen de los estudios de la carrera de Magisterio constituye una de las pinceladas a tomar en cuenta en el cuadro de situación del caso. Incluso, nombrar un estudio remite a representaciones que de algún modo se hallan instaladas en el imaginario social, aquello que de Magisterio surgen maestros y maestras, y que de una Facultad egresan profesionales, como primer bosquejo de una institución que carga sobre sí el peso de las marcas sociales.

Reflexionando sobre el modo de aproximarme al sentido de la formación docente expresado en su cultura, para situar el estudio de caso en la Facultad de Formación del Profesorado, una posibilidad era a través de un cronograma. La construcción de una línea temporal que uniera en sus puntos salientes formas de reglar el estudio de magisterio, su duración, sus leyes y sus formas de entender la carrera. Situar en el plano retrospectivo y prospectivo la carrera de maestros y maestras de primaria. ¿Cómo empezó todo? ¿Por qué hemos llegado a este plan actual y a esta forma de denominación? ¿Qué constituyó la semilla fundacional del estudio de magisterio?

Parece evidente que en este trabajo no remitiré a un exhaustivo estudio al respecto, porque quedaría fuera de los márgenes del foco de mi investigación, pero sí, intentaré

establecer en unas coordenadas sobre todo de los años que marcaron de algún modo los estudios en el campo legal y muy a grandes rasgos las tradiciones que cumplieron un papel hegemónico en la escena del perfil profesional y formativo atravesando sus planes de estudio.

Otro elemento para reflexionar sobre este sentido social del magisterio, es “el lugar que ocupa”, parece curioso de señalar que un modo de denominar los estudios de magisterio, además de su duración y alcance viene casi siempre de la mano del lugar *físico*, con las connotaciones que implica donde se ha estudiado, si dicha edificación pertenece a una Escuela de Magisterio dependiente de una Facultad o si se estudia como formación profesional o como carrera de grado.

Las decisiones legales en el ámbito de los planes de estudio de Magisterio dan cuenta de esta búsqueda de perfil profesional que acompañó a la carrera durante largo tiempo. Inclusive hasta la actualidad, con motivo de las reformas en los planes de estudio y su conversión de tres a cuatro años, cabe aclarar que si bien estos cambios no afectaron al estudio de caso involucrado en esta investigación en sentido estricto, la perspectiva longitudinal permite construir una visión dinámica en el tiempo, cambios que se ven sistematizados en las grandes modificaciones que ha tenido esta carrera, a modo de síntesis de los grandes pasos legales del andar de la carrera de magisterio presento el siguiente cuadro:

Cuadro N° 9: Planes de estudio de la carrera de Maestro/a de Primaria.

PLAN AÑO	LUGAR-DECRETO REGULATORIO	DURACIÓN-CONDICIONES DE INGRESO	VIGENCIA
1914	Escuelas Normales		17 años
1931	Se transforman “las normales” en instituciones profesionales. Cambio de edificio.	3 cursos académicos y uno de prácticas.	5 años
	Plan de estudios de la Generalitat de Cataluña.		5 años
1940	Abolición plan de estudio 1931. Título de maestro a los bachilleres.	1 año. Sin examen de ingreso	2 años
1942	Plan Provisional. Ingreso con nivel de enseñanza primaria.	4 cursos Bachiller un curso	3 años
1945	En ley de educación primaria, objetivo de escuelas de magisterio para la formación de maestros de escuela primaria pública y privada: “Son las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio Público y Privado. En ambiente especial y con metodología apropiada...”		5 años
1950	Reglamento de Escuelas de Magisterio: “Las Escuelas del Magisterio serán no sólo Centros docentes, sino fundamentalmente formativos y educativos.”		17 años
1967	Texto refundido de la Ley de Ecuación primaria, cambia el nombre de Escuelas del Magisterio por el de Escuelas Normales y el de profesores por el de Catedráticos.	Sin examen de ingreso. 2 cursos académicos y uno de prácticas	4 años
1969	Informe del claustro de la Escuela Normal de Barcelona a propósito de la aparición del Libro Blanco donde no hay mención explícita a las Escuelas Normales.		
1970	Ley General de Educación. No define tampoco las funciones específicas de las Escuelas de Magisterio. Se habla de Escuelas Universitarias. EGB Cataluña. Universitat de Barcelona	Sin examen de ingreso.	12 años
1983	Nuevo proyecto por el cual se suprimen las Escuelas y su integración en las secciones de Pedagogía.		
1990	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990.		
1999	Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia 19 de Junio de 1999. (Vigencia a partir de 2010) La titulación de maestro deja de ser diplomatura, pasa a grado universitario.	4 años de duración.	
2001	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.		
2003	Ley de Universidades de Cataluña, 12 de febrero de 2003.		

Basado en de Guzmán (1986) y García Suárez (1984).

Si bien la formación de docentes de primaria alcanza larga data, puesto que se remonta a la Escuela Normal de Barcelona creada en Junio de 1847, ha devenido en Facultad de Formación del Profesorado recién a partir del año 1998²⁰.

Desde la perspectiva de los cambios institucionales que afectan la realidad de las aulas en el ámbito legal, algunos docentes dejan traslucir un cambio significativo a partir de la implementación de la LOGSE²¹, observan que se incorporan a los estudios de magisterio grupos o franjas sociales que anteriormente permanecían excluidas a los estudios universitarios, generando un compromiso de tipo moral por parte del profesorado, de *retenerlos en la Universidad* y de proporcionar una formación de calidad tendiente a homogeneizar los estudios en su tramo final, aunque en su composición de inicio el estudiantado muestre diferencias relativas a su formación de base. Otro elemento a destacar desde la perspectiva jurídica, es que en el momento de realizarse el trabajo de campo de la presente investigación, se aprueba la Ley de Universidades de Cataluña (LUC²²), constituyéndose en un nuevo marco regulador de las Universidades catalanas. También existe la puesta en marcha de una nueva ley orgánica universitaria (LOU²³), a través de la implementación de esta última, se especula que se realizarán cambios en algunas carreras entre las que se ubica la de Magisterio. Cabe aclarar que las voces de los docentes entrevistados se alinearon por un voto de desconfianza y de rechazo hacia la nueva ley orgánica universitaria.

1.3. Contexto emocional de la entrada al campo.

Al marco social delineado en sentido amplio, había que agregarle otro encuadre más próximo, el contexto emocional que acompañaba mi ingreso a la Facultad de Formación del Profesorado, como investigadora. Las negociaciones de ingreso al campo, formaban parte de esta trama, puesto que mi presentación ante los docentes en primera instancia, era desde un lugar en ocasiones de conocimiento personal anterior a la entrevista por el

20 Consell Executiu de la Generalitat, Decret 120/1998.

21 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990.

22 Ley de Universidades de Cataluña, 12 de febrero de 2003.

23 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

hecho de trabajar como profesora en la Facultad. Este hecho facilitó muchísimo el ingreso a la intimidad de las clases y al diálogo franco en las entrevistas, también las charlas formales e informales que constituyeron voces y encuentros en el trabajo de campo. Era un detalle imprescindible, tanto sean docentes como estudiantes, poder explicitarles mi pertenencia institucional, los objetivos de las entrevistas y visitas con fines de observar las clases. Mis colegas se mostraron abiertos sin poner ninguna reticencia al diálogo, y los estudiantes organizaron agendas para poder efectuar entrevistas, con lo cual las vías de acceso quedaron abiertas y sin presentar conflicto alguno. Sin embargo, en mi interior, existían disyuntivas por redimir, dudas, cuestionamientos desde mí misma. Podría sintetizarlo en el enunciado que sigue:

1.4. Negociaciones para entrar, estando dentro.

¿Cómo negociar mi ingreso, si formaba parte de la institución? Por qué esto me provocaba temores...

En mi diario de campo:

“Sabía que al entrar al campo no vería nada. Sería tan conocido todo, que en mi mirada predominaría la ausencia ante lo desconocido. Pero como en la alegoría de la caverna de Platón, mi vista allí en la oscuridad de la “ceguera” por conocimiento y cotidianeidad en el escenario, se iría adaptando desde lo tan naturalmente frecuente hasta volverlo poco a poco desconocido, y desde allí, desde ese desconocimiento, poder entender y significar lo que percibiera, desde mi rol de investigadora cuestionarlo, interpelar lo desconocido...Ver esas formas y contornos, sujetos, voces, expresiones y contenidos que dieran cuenta de cómo se enseña y cómo se aprende...”

Estar dentro y solicitar permisos para *ingresar*, eran una aparente contradicción que perduró durante mi estancia en el campo, tuve dudas internas y muchas jornadas de reflexiones acerca de mi modo de proceder como investigadora, el hecho de cuidar, de no invadir territorios por ser parte integrante y sacar ventaja de esto, aún sin quererlo.

Pero como he señalado fueron dudas internas puesto que a los ojos de los demás, la claridad de la entrevista inicial ofició de contexto a mi trabajo en el campo y no ocasionó superposiciones de roles o cuestiones poco claras.

2. Qué constituye el caso.

Si bien ya estaba dentro del trabajo de investigación y en el campo, lo conocía y desconocía al mismo tiempo, pero esa ambivalencia fue útil y a la vez necesaria para tratar con los datos del caso, y sus evidencias. En esta etapa inicial, precisaba una orientación como investigadora en el campo de la educación, un modo de organizar mi tarea a través de un esquema investigador. Este instrumento fue el resultado de las primeras decisiones y elecciones al entrar al campo, no constituiría una organización inmodificable o rigurosa, sino todo lo contrario. Me permitiría estructurar los pasos iniciales en el escenario, otorgándome mayor precisión en la mirada-foco de la investigación, pero a la vez sería lo suficientemente flexible como para posibilitar revisiones o ampliaciones de lo planteado en esta primera etapa. Consideré que era necesario valirme de una herramienta flexible pero demarcadora de la acción en el campo. El esquema investigador fue el resultado de múltiples decisiones e interrogantes que debía resolver. ¿Qué componentes incluiría *mi* caso? ¿Cuáles serían sus límites? ¿Dónde ubicaría los bordes del foco, para acotar el marco de la selección? ¿Qué elementos consideraría valiosos para incluir en el análisis? ¿Cuáles serían dejados afuera y por qué? ¿Cómo estaría caracterizado globalmente?

2.1. Situar el escenario.

Decidí trabajar en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona y como expuse anteriormente, varios fueron los criterios a la hora de seleccionar un escenario de trabajo en la investigación, un espacio institucional que diera cuenta de lo que quería y pretendía observar, explorar y abocarme con detenimiento en mi investigación sobre cómo se están formando los docentes de primaria en la actualidad.

2.2. Un valor agregado.

Desde un principio consideré que iniciar una indagación, explorar y dar a conocer problemáticas desde el interior, es decir como parte integrante de dicha institución, era un rasgo muy positivo, difícil en las etapas de negociación inicial, pero valioso en el desarrollo total de la investigación. Con esto pretendo argumentar que al estar involucrada ética y profesionalmente con el lugar del caso, pretendía favorecer desde la investigación en curso, al mismo objetivo institucional de formar docentes. Desde mi parecer, podría ser atrevido investigar “desde adentro”, a partir de mi pertenencia como profesora de la institución que a la vez es objeto de la investigación de tesis, porque el compromiso es aún mayor que en organizaciones ajenas al lugar de trabajo y con permanencia acotada al tiempo que dure la investigación en el campo. Pero me interesaba asumir ese desafío y compromiso profesional, desde *adentro*.

2.3. Algunos criterios adoptados para elegir el escenario.

Requería acotar un escenario para la indagación del problema de tesis, la selección de un contexto relevante para el problema, en términos de Vallés (1999). Las decisiones en esta limitación y búsqueda del escenario, no son fruto de un solo criterio de demarcación, sino que obedecen a varios posicionamientos que considero relevantes señalar y explicitar. Los enumeraré no por un orden jerárquico, sino acorde a una perspectiva de tipo organizativa en la labor al estructurar el caso:

Criterio de accesibilidad al seleccionar la Facultad de Formación del Profesorado, porque se relaciona con una pauta de tipo pragmática, me garantizaba un traslado al campo en el mismo recinto en el que desarrollo mi tarea dentro de la Facultad, posibilitando múltiples visitas al campo. Facilitando mis observaciones de clases, los contactos varios con docentes y estudiantes que se establecieron durante el estudio y en la fase de revisión de lo recolectado, la accesibilidad era un criterio útil a los fines de la realización del trabajo de campo.

Conocimiento previo, se basa en el conocimiento anterior a la investigación a desarrollar en la tesis de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de

Barcelona. Como manifesté anteriormente, he transitado como profesora en las clases de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y he compartido de ese modo espacios de trabajo con colegas y alumnado, esto constituía un valor para seleccionar la Facultad, era positivo en algún sentido, porque me daba datos por anticipado, y era desfavorable en otros. Lo aventurado, de existir, consistía en no poder transitar entre los dos roles de profesora y el de investigadora, de manera ética o bien diferenciada, cosa que en esta oportunidad no sucedió. En este punto subrayo lo positivo de esta elección, del conocimiento del medio en el que transcurre el trabajo de campo, ya que me ha aportado fluidez en el andar por el espacio, en reconocerlo y me proveyó de una cierta experiencia de cómo desenvolverse en él.

Criterio de representatividad, la composición del caso obedece a una selección previa por parte del investigador, me proponía generar un mínimo de representación del estudiantado involucrado en la formación de maestros y maestras de primaria, para ello garanticé una presencia en la selección de estudiantes de primero, segundo y tercer año de la misma. Posteriormente intenté plasmar en el caso la representación de las especialidades de maestro de primaria que comparten un tronco común, es decir, la especialidad de Educación Primaria, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Educación Musical y Educación Especial. De este modo estarían presentes tanto las voces en mayor medida del estudiantado con relación a las especialidades escogidas en la formación de maestros como del profesorado que dicta clases en los tres años que dura la formación.

Criterio temporal institucional, esto refiere a la cronología en que se desarrolló el caso, demarcar un principio y fin en la recolección de datos, y para ello se hacía necesario también hacerlo a la luz de algún criterio. He optado por seguir el criterio institucional del curso escolar, es decir, la unicidad temporal corresponde con el inicio y fin del curso 2002-2003. Esto obedece a la necesidad de acotar el tiempo en función de la tarea pedagógica, el desarrollo de las actividades universitarias referidas a la docencia, como uno de los quehaceres de la Facultad es este hecho, objeto de mi indagación, de modo que era imprescindible tomar esta unidad de análisis como eje a través del cual discurre el problema.

Una vez explicitados los criterios en la elección de algunos de los componentes del escenario del caso, podría sintetizarlos de acuerdo con el cuadro que presento a continuación.

Cuadro N° 10: Criterios en la selección del escenario.²⁴

Criterios	Justificación
Accesibilidad	El hecho de seleccionar la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona me facilitaba las múltiples visitas y observaciones al campo.
Conocimiento previo	Favorecía mi recorrido por el espacio físico y por la cultura institucional.
Representación	El caso debía tener una representación del profesorado y del estudiantado que la conforman. Si bien no era lo único evidenciable en el caso, sí que constituían los sujetos de la misma. Garanticé un mínimo de integrantes de cada año de formación y de las especialidades escogidas. Inclusive se encuentra presente la voz de uno de los egresados de la carrera.
Temporal	El tiempo en el que transcurre mi caso estuvo demarcado por el calendario académico del curso universitario 2002-2003.

De manera que quedan aquí explicitados algunos de los criterios iniciales del lugar donde transcurre el caso y la justificación de su elección y de la necesidad de representación de los sujetos que en él intervienen. También constituyó, como señalé anteriormente, un elemento relevante en esta primera introducción al caso, aportar al escenario la peculiaridad de la situación socio-histórica en que transcurre y mi propio ingreso emocional al mismo. Los sujetos y la institución que la conforman en un escenario preciso, y dentro de él mi acción, y así delinear los contornos de la historia que hace a la Facultad de Formación del Profesorado.

²⁴ Basado en Vallés, *Técnicas cualitativas de investigación social*.1999.

3. Qué mirar en el escenario. Los componentes del caso.

Ubicada en el escenario donde transcurriría la investigación faltaba precisar qué miraría una vez instalada allí. Cómo exploraría ese territorio demarcado pero aún sin la perspectiva que sitúa la mirada sobre el escenario hasta convertirlo en campo a ser investigado. Como ya he manifestado en el Capítulo 2, consideré que trabajaría recolectando información y evidencias a través de:

- observaciones de clases.
- entrevistas:
 - a estudiantes,
 - al profesorado,
 - al coordinador del área de Tecnología,
 - al jefe de estudios de la carrera de magisterio.
- análisis de documentación, planes de clase, plan de la carrera,
- cuaderno de notas de campo.

Para dar cuenta de estas primeras decisiones que daban un paso más en dirección a la concreción del caso, pasaré a explicitar mi posición sobre dichas elecciones.

3.1. Cultivar la mirada en la observación de clases.

Entiendo el análisis de la clase desde una perspectiva compleja y dinámica, en palabras de Souto:

“Se intenta abarcar la complejidad sin reducir ni simplificar, buscando regularidades pero también diferenciando, distinguiendo, reconociendo rasgos singulares, idiosincrásicos de los fenómenos. No se trata de homogeneizar en una totalidad sino de dar cuenta del carácter multidimensional de la realidad y de los fenómeno estudiados.” (2000, 25).

En este caso, la observación participante en las clases de la Facultad de Formación del Profesorado, era un desafío importante en mi labor. Por una parte, el hecho de sentarme en el aula a observar clases en lugares donde en ocasiones había estado como profesora y descentrarme de tal rol, consistía un ejercicio que debía adquirir. Por otro, mi trabajo anterior como profesora de la asignatura de Prácticas de Magisterio en Argentina, constituían un antecedente a considerar en mi experiencia de observadora, puesto que había observado innumerables clases de alumnas realizando prácticas de Magisterio en escuelas, donde mi función era la de señalar los aspectos positivos y aspectos a mejorar de su labor de aprendiz en la docencia. Pero ese no era el objeto de mi trabajo como investigadora, este era un ejercicio nuevo, ya que el rol era otro y el foco estaba puesto en la formación inicial del profesorado en el marco del problema de una investigación a la que me había planteado indagar.

“Observar es darse cuenta de cómo nacen y se articulan los comportamientos de todos los participantes en una misma situación y de que tiene cada uno distintas representaciones de esa situación.” (Postic, y De Ketele, 1988, 22).

Darme cuenta, ese constituía el desafío de la mirada en la observación. Con respecto a la situación del observador u observadora, es interesante considerar el rol que se le adjudica al observador por parte de los observados, no solamente es el que él pretende actuar o decide interpretar para su investigación. En mi caso, este rol era diferente de acuerdo con la posición y mirada de los actores de la observación, de los profesores y profesoras, y de los estudiantes.

Para los estudiantes, mi rol se desarrollaba dentro de una gama de opciones que iban desde entender que me encontraba allí observando como estudiante de doctorado, en cuyo caso, era un mirada cómplice y hasta facilitadora de la información, (incluso esta postura se reflejó también en el transcurso de las entrevistas), pasando por los que se desentendían, no notaban prácticamente mi presencia en las clases, hasta los que me consideraban un par y ante mi reiterada presencia, terminaban incluyéndome en el grupo clase y solicitándome información de la tareas pendientes en la asignatura.

En el caso del profesorado, también había diferencias en cuanto a la percepción que tenían de mi presencia en las clases como observadora, algunos me consideraban en fase

de formación como profesora, entonces me explicaban el por qué de sus acciones o con una mirada hacia mí pretendían explicitar tal objetivo, otros, intentaban involucrarme en la actividad y estaban aquellos que al cabo de un rato parecían olvidar mi presencia.

Pero si he de describir un rasgo sobre otros; considero que en el proceso de observación de clases, ocurrió lo que Postic y De Ketele (1988), llaman “naturalización de la situación del observador”, la regularidad en la observación de las clases llevó a que mi presencia se volviera algo natural en cierto modo. Aunque el número de clases observadas en la misma asignatura nunca excedió a diez oportunidades, el grupo de estudiantes me consideró, en términos generales, como una persona más de las que transitaban los pasillos de la Facultad, un rostro conocido, o desapercibido, según el caso.

Era importante tener claro los objetivos por los cuales estaba allí, en la intimidad de “sus” clases, y los escribí en mi cuaderno de campo, con el fin de tenerlos más presentes en mi interior:

- observar la vida en las aulas,
- conocer las estrategias metodológicas que organizan la vida en las aulas,
- analizar las actividades que se plantean, como un posible cristalizador de posicionamientos didácticos,
- los supuestos pedagógicos que subyacen a tales propuestas,
- el modo en que se concibe al conocimiento presente o ausente en las clases,
- cómo los estudiantes se apropian de ese conocimiento,
- el tipo de comunicación que se establece en las clases,
- el rol de las tecnologías de la comunicación y la información en dichas clases,
- indicadores, si es que aparecen del contexto social en el que tiene lugar dicha clase,
- menciones o referencias a la infancia actual,
- estar abierta a los supuestos emergentes de la misma y poder transformarlos en partes constituyentes de mi investigación.

Como propósito general, imaginé y deseé que de algún modo “lo observado” volviera a las clases, poder plantear en mi tesis, propuestas que regresaran a sus fuentes originales, a los que le habían dado impulso y realidad a dichas prácticas para poder enriquecerla, tanto a los docentes como a sus estudiantes.

3.2. Las clases que observé.

Las clases constituyen uno de los ejes dinámicos por donde circula la formación de los futuros docentes. Es allí donde se ven en movimiento las acciones de docentes, estudiantes, y del conocimiento a construir o el construido. Entendiendo a las acciones de clase, como aquellas actividades formativas de tipo cognitivo, emocional y observable, que se evidencian en el marco de la clase presencial. Lo observable me llevaría a tomar evidencias de aquello “no observable” pero también presente en las clases.

Creí que en las clases emergerían interesantes puntos de análisis y reflexión de la formación inicial del profesorado, núcleo básico de interés en mi investigación.

Diversas investigaciones como la de Litwin²⁵ (donde se utiliza el análisis de clase para el estudio de la incorporación de las tecnologías en la enseñanza superior), daban cuenta de la validez de la clase como una de las evidencias a considerar en la investigación educativa. Litwin caracteriza a las clases como “verdaderos objetos de estudio en el marco de la buena enseñanza” y justamente serían considerados en mi investigación como uno de los objetos de estudio desde donde resultarían evidencias para poder entender a la formación del futuro profesorado de primaria. Entendía el acontecer dinámico de las aulas, como legítimos puntos de objetivación de la práctica. (Diker y Terigi, 2003).

Las asignaturas seleccionadas para la búsqueda de datos empíricos corresponden al plan de estudios de la carrera de maestro y maestra de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado. A la luz de las asignaturas emergería la formación inicial en sentido amplio, es decir, si bien tenía que elegir unas asignaturas por sobre otras, éstas

²⁵ "El impacto de las tecnologías en las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria y en el marco de una nueva agenda para la didáctica". Programación científica 1998-2000. Subsidio UBACYT.

constituirían puertas de acceso al problema planteado de cómo entender la formación inicial. No las considero de manera aislada sino como parte de un entramado mayor que es el foco real de la investigación. Los estudiantes al hablar de las asignaturas ponen en un ejemplo concreto y particular perteneciente a una realidad mayor, hablan de su formación inicial a través de las asignaturas, actúan y ponen en práctica la formación en determinadas clases que fueron objeto del estudio.

Los docentes al pronunciarse a través de sus propias asignaturas y saberes disciplinares, lo hacen dando particularidad a una realidad mayor, la formación que brinda la Facultad a los estudiantes. En sus clases, ponen en prácticas su discurso.

He seleccionado:

- Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTAE).

Consideré que esta asignatura me permitiría observar en forma directa qué prácticas se están llevando a cabo en la formación del profesorado en relación con las tecnologías de la información y la comunicación. Qué concepciones subyacen a su enseñanza y a su aprendizaje. El departamento vinculante es el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE). Es una asignatura de carácter obligatorio que corresponde al primer año de la carrera, con 4,5 créditos. De los cuales 3 son créditos teóricos y 1,5 son créditos prácticos. Se cursa en el primer semestre de la carrera de maestro de primaria. Su desarrollo transcurre en dos clases semanales, básicamente en dos espacios, una sala de ordenadores y otra clase en un aula común. Constituye una asignatura compartida entre las especialidades de Magisterio dentro de la Facultad de Formación del Profesorado. (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lenguas Extranjeras)

- Didáctica General II.

La Didáctica es el eje vertebrador de la formación profesional docente, en este caso de la formación de maestros de primaria. La Didáctica la concibo como saber específico del accionar docente. Esta asignatura constituye el punto terminal formativo respecto al campo de la Didáctica en el plan de la carrera, ya que para cursar esta asignatura debieron cumplimentar la anterior (Didáctica general I). No existe otra asignatura que

de cuenta de la didáctica entendida en sí misma, en el trayecto formativo establecido por el currículo. Se trata de una asignatura compartida entre las especialidades dentro de la carrera de maestro de la Facultad de Formación del Profesorado. (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lenguas Extranjeras) y corresponde al tercer semestre dentro del plan de la carrera. El departamento vinculante es el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE). Es una asignatura de tipo troncal que corresponde al segundo año de la carrera, con 4,5 créditos. De los cuales 3 son créditos teóricos y 1,5 prácticos.

- Creación y evaluación de recursos multimedia y en línea (CARMEL).

Esta asignatura fue seleccionada porque da cuenta de varias particularidades que la hacen significativa. Es de carácter optativo, (es decir, no es obligación hacerla para cursar y finalizar la carrera, de manera que los estudiantes que la cursaran en mayor o menor medida significa que es porque eligieron hacerlo así), y esto es interesante a la hora de conocer cuáles son esas motivaciones, sobre todo porque son una parte del alumnado que ya ha cursado la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE) en su primer año. Por otra parte, convoca al alumnado de segundo y tercer año de magisterio, considerando también el interés para el análisis poder cubrir una muestra que incluya ambos años. Otorga 6 créditos y en relación al departamento vinculante es el Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE).

De esta manera, tomaría dos asignaturas de carácter obligatorio en la formación correspondientes al primero y segundo año de la carrera. Y una tercera asignatura, de carácter optativo y en directa relación con el problema de tesis. Así habría una representación en la muestra de los tres años del plan de la carrera de Maestro de Primaria. Que resulta atractiva para conocer las concepciones que traían los alumnos con respecto a su propia formación y la que han ido construyendo a lo largo de su paso por la carrera, entre otras cosas.

Si embargo, para completar el caso, consideré que debía seleccionar una asignatura de las didácticas específicas, para ver de este modo cómo se desarrollaban los aspectos

didácticos en un área de conocimiento concreto y si existía vinculación con el resto de la formación, por ejemplo en materia de tecnología educativa.

Para ello seleccioné:

- Ciencias Naturales y su Didáctica.

Esta es una asignatura obligatoria de 7,5 créditos. De los cuales 5 son créditos teóricos y 2,5 créditos prácticos. El departamento vinculante es el de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática. Corresponde al tercer semestre dentro del plan de la carrera. Es importante resaltar que podría haber sido seleccionada cualquier otra asignatura destinada a una didáctica específica, pero me interesaba ver qué ocurría allí, no solamente referirme y explorar en torno al área de sociales o humanidades, un poco como contrapartida a un componente supuestamente más orientado hacia las humanidades en las que inscribía las otras asignaturas. Una pequeña ventana por donde mirar la formación en lo referido a las ciencias exactas.

También la particularidad de la selección de asignaturas que componen el caso da cuenta de diferentes escenarios donde transcurre la acción formativa, en las clases comunes, en las de ordenadores y el laboratorio de Geología.

Las áreas de la indagación a través de esta selección quedaban claramente nucleadas a través focos de los campos de saber referidos a la Didáctica y a la de Tecnología educativa.

3.3. Las palabras en sus voces.

Las entrevistas constituían una fuente de información igualmente viva, como las clases, pero con la intimidad necesaria para conocer con un grado mayor de profundidad a los actores de ellas, es decir, profesorado y alumnado.

Durante el segundo año de doctorado, a través de una de las investigaciones tutorizada por el Dr. Jordi Quintana Albalat, había realizado una pequeña indagación sobre el programa de Informática Educativa de Cataluña (PIE), trabajo desarrollado a través de entrevistas a los coordinadores de dicho plan. Esto me permitió un conocimiento

experimental previo muy provechoso sobre esta modalidad de recolección de datos, como es la entrevista, tanto desde la perspectiva a asumir como entrevistadora como de las posiciones frecuentes por parte de los entrevistados.

De manera que, consideré la recolección de datos por medio de entrevistas, como una de las más pertinentes a los fines de esta investigación porque me permitía un contacto estrecho con los interlocutores y actores, en algunos casos en su escenario de acción habitual. Las voces, percepciones y sentimientos de ellos eran valiosísimos testimonios para considerar en mi caso, entendiéndolo como experiencia compartida entre personas. La persona, como narradora de su propio pensamiento, de su vivencia y de su sentir no podía quedar al margen de mi investigación *con* y *sobre* futuros docentes. Implicaba considerar el hecho educativo, y al personal a cargo de la enseñanza como seres históricos, emocionales y ricos en experiencia vital para dar cuerpo a la investigación.

Si bien las entrevistas no estuvieron estructuradas previamente, como he indicado con anterioridad, había una guía que servía de indicador de los temas que consideré importantes que se trataran, dicha orientación, de carácter versátil y mejorada luego de cada entrevista que realizaba, se adjunta en el Anexo 1. Es decir, preguntas o temas que deben ser abordados en el transcurso de la misma. Los temas a tratar giraron entorno a las dimensiones principales en los que quedó estructurado el problema: la formación inicial, las modalidades de uso de las TIC, las representaciones de infancia y las problemáticas de la sociedad actual.

Luego de efectuar cada entrevista, realizaba anotaciones con las primeras impresiones que me habían surgido de la situación y de la entrevista, a modo de cuaderno de campo, para que a pesar de transcurrido el tiempo, cuando hiciera la transcripción y análisis en profundidad de las mismas, estuvieran presentes los componentes implícitos a la palabra que dicha entrevista me había proporcionado. También un ejercicio que he realizado, es anexar una hoja a cada documento de transcripción de las entrevistas, con los conceptos, que habían sido abordados y que estimaba claves luego del vaciado de las mismas.

Un importante aprendizaje sobre la situación de entrevista, constituyó para mí, el posicionamiento frecuente que realizaban los entrevistados como interlocutores no sólo de la experiencia personal que narraban, sino de la peculiaridad de esa acción dentro de Cataluña, haciendo referencias directas e indirectas a mi origen argentino. Es decir, no

como investigadora o doctoranda en búsqueda de información, sino como profesora argentina que está haciendo un doctorado aquí, como si implícitamente yo estuviera cotejando con otra realidad, geográficamente hablando. Este dato, no es menor, por que ha de ser considerado en el análisis de las respuestas.

También el aprendizaje sobre la técnica en sí. La importancia de no censurar, y en ocasiones sostener con la mirada o con un gesto, lo que resultaba conflictivo de narrar fueron aportes y experiencias ricas en mi propio camino como investigadora. Del mismo modo constituyó un aprendizaje situacional el hecho de no emitir juicios en modo alguno o valoraciones sobre las respuestas dadas por los interlocutores, intenté manifestarlo tanto verbal como no verbalmente en el transcurso de las entrevistas. Otro elemento que cobró importancia, para atenuar la ansiedad de tipo evaluativa que generan las entrevistas en los consultados, fue el hecho de comenzar con mi presentación sobre los objetivos de la entrevista, esto facilitaba la fluidez de los interlocutores en el inicio de las mismas, que generalmente cobraban un ritmo y “naturalidad” mayor, en el promedio de tiempo y finales de la misma.

“En la entrevista se efectúa un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación” (Bartolomé, 1999, 4).

Como complemento a las entrevistas, recurrí a un pequeño diario, como señalé anteriormente, que confeccionaba en el momento inmediato posterior de la entrevista, volcando mis propias sensaciones y opiniones.

3.4. Mi propia voz.

Mi voz está presente en las entrevistas, en los relatos, en mi pensamiento, en las conversaciones formales e informales que dieron sonido, sentimiento, reflexión y sentido al trabajo. Creo que no estaría incluyendo todas las opiniones, perspectivas y tendencias valorativas presentes en las voces de los que constituyen la investigación si no explicito aquí que mi voz está entre las voces de los sujetos que dan sonido a la

misma, una voz más, diferenciada del resto, pero que se suma al relato del caso desde su singularidad. Estoy entre las voces. A través de mi voz doy cuerpo a las entrevistas de los sujetos.

“En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas de sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo.” (Woods, 1996, 15).

Intentaría conocer el mundo donde transcurre la formación a través de mi propia voz y perspectiva de la investigación. Para describir mi concepción como investigadora dentro de la investigación me valdré de las palabras de Alonso (1992):

“Concebía la figura del investigador como una persona: que centra su preocupación en informar con precisión más que en la generalización; que antepone el descubrimiento a la verificación; que interactúa con los participantes en su propio lenguaje y en sus propias palabras; que concibe la investigación como producto inacabado, sin final; y que se preocupa por la incidencia que su trabajo pueda tener en la práctica.” (Alonso, 1992, 62).

Pero no todo en la investigación estaba decidido y concebido con antelación, desde la teoría tenía un posicionamiento y una perspectiva de trabajo, pero era en el acto mismo donde se conjugan en un mismo punto, lo teóricamente asumido y lo vivencial. Mi rol no escapaba a tal encrucijada, de modo que aunque tenía en claro cómo actuar, al estar en el escenario mismo de la investigación, surgieron otras cuestiones no previstas, desde emociones, dudas, replanteos o pensamientos como ejemplo manifiesto de mi voz presente en el cuaderno de campo, presento lo siguiente:

Cuaderno de campo, 29/11/2002, estando en una clase de Didáctica II:

“Se me ocurren algunas tipologías que servirían para analizar mi vínculo como investigadora con respecto a las actitudes de los estudiantes conmigo:”

- *conducta solidaria, cuando tratan de incluirme en el momento que realizan sus trabajos grupales.*

- *manifestación de sorpresa, cuando no saben por qué me ubico al final de las filas de las sillas del aula, sola, en un rincón de la clase.*

- *especial cuidado e intención de no darme la espalda en el transcurso de las clases.*

- *confusión con una alumna más de Pedagogía y me preguntan asuntos relativos al devenir de la asignatura.*

En todos los casos, demuestran una especie de compañerismo y solidaridad, presente en el gesto, en la mirada y en la palabra que me brindan. Esto me conmueve.”

3.5. Los papeles también hablan.

Los papeles también me contarían cosas, la palabra escrita presente en los documentos que constituirían el caso tenía una particularidad que era hacerla visible y concreta ante mis ojos como investigadora. No podía dejar de recurrir a las letras impresas como instrumento de recogida de información puesto que me proporcionaría datos para tener presentes en mi caso.

Las características de los documentos escritos hacían que a la hora de indagar en la realidad pudiera tener aristas positivas y negativas. Lo positivo, era el grado de claridad o no del material para poder analizar lo que ya está escrito y plasmado en un papel. La letra escrita, si es sobre papel impreso, resulta inmodificable.

Estos datos que buscaría por ejemplo en el plan de la carrera de maestros y maestras de primaria, eran información acotada pero muy precisa para analizar. Suponía que de allí sacaría datos del perfil del egresado de la Universitat de Barcelona, de la conceptualización epistemológica del saber, del modo de enseñar, de las metas y objetivos de aquello por enseñar y quizás del modo en que se organizaría.

Lo negativo del análisis de documentos, es que podrían tornarse en “letra muerta”, es decir, que no diera cuenta de la realidad observable, o sí. Y también que no habría posibilidad para la repregunta o la duda a resolver con un interlocutor presencial.

Las palabras enmarcadas en el papel quedaban sujetas a un tiempo y espacio de escritura determinado, que podía ser otro, y quizás lejano al momento de la clase.

Otras de las fuentes escritas eran los planes de clase realizados por parte del profesorado, acceder a ellos, en el caso de que pudiera, me posibilitaría no solamente una fuente de información más a lo observado, sino la posibilidad de contrastar lo visto y oído con lo escuchado, como aproximación primera de la realidad.

Los trabajos realizados por parte de los estudiantes, en el transcurso de una clase o con entrega posterior, daban cuenta de la globalidad que me interesaba registrar en la medida de lo posible, no quedarme con una secuencia, sino con la mayor parte del proceso, para esto necesitaba esta evidencia tangible, como producto quizás, de la producción individual o grupal de las clases y el cursado de las asignaturas seleccionadas.

El cuadro que presento a continuación cumple la función a modo de cierre de este punto, dejar reseñado las concreciones que dieron cuenta de cada uno de los apartados anteriores, la cantidad y especificidad de documentos analizados, clases observadas y entrevistas realizadas.

Cuadro N° 11: Recogida de información en el trabajo de campo.

ANÁLISIS DE DOCUMENTACIÓN		
INSTITUCIONALES	Plan de estudios.	1
	Presentación de la carrera de Maestro de Primaria en la página web.	1
	Presentación de la carrera en el libro entregado con la matriculación.	1
ASIGNATURAS	NTAE	
	Programas oficial de la asignatura.	1
	Trabajos estudiantes.	11
	Síntesis de la asignatura NTAE.	5
	Didáctica II	
	Programa de la asignatura: Didáctica I.	1
	Programa de la asignatura: Didáctica General II.	1
	Documentos de trabajo en clases.	7
	Prácticas.	1
	CARMEL Creación y evaluación de recursos multimedia y en línea.	
	Programa de la asignatura.	1
	Material brindado por el profesor: fichas de alumnos.	15
	Ciencias Naturales y su Didáctica	
	Programa de la asignatura.	1
	Documentos de trabajo en clases.	1
	Examen.	1
	Planificación del profesor/a.	1
	Evaluaciones –Examen.	1
	Planilla final con la totalidad de notas finales de los alumnos.	1
	Trabajos de alumnos de tipo grupal.	1
TOTAL		54

ENTREVISTAS REALIZADAS		
PROFESORADO	Coordinador del área de Tecnología Educativa.	1
	Profesorado de cada una de las asignaturas:	
	CARMEL	1
	NTAE	2
	Didáctica II	1
	Didáctica de las Ciencias Naturales	1
	Jefe de estudios Especialidad de Primaria	1
TOTAL		7
ESTUDIANTES	Lenguas Extranjeras	1
	Educación Física	1
	Educación Primaria	5
	Educación Especial	1
	Estudiante que ha finalizado la carrera recientemente.	1
TOTAL		9

OBSERVACIONES DIRECTAS	
	Clases de cada una de las asignaturas.
	Didáctica General II. Segundo año .Obligatoria: 5
	Didáctica de las Ciencias Naturales. Segundo año. Obligatoria 2
	NTAE. Primer año. Obligatoria. 9
	CARMEL. Optativa. Segundo y tercer año. 6
TOTAL	22

Documentación analizada	54
Entrevistas realizadas	16
Clases observadas	22
TOTAL	92

Pero como señalé desde un inicio en este informe de lo realizado y los compromisos asumidos, la aproximación numérica al caso, constituía una de las caras de la realidad investigada, el que sigue es un relato donde los datos comienzan a moverse y perfilar cualitativamente la escena de la investigación.



A partir de lo expuesto en el capítulo, que narra el ingreso al campo y las vivencias transcurridas en el escenario de la investigación, es que surgieron en mi interior, curiosidades, y dejaron tras de sí, innumerables huellas que indicaron rumbos factibles de análisis. A partir de mi mirada investigadora sobre las escenas transcurridas en el campo y de mi propia consideración como sujeto del caso. Las asignaturas seleccionadas dieron claridad y acotaron los significados al accionar dentro del tiempo y el encuadre de la escena formativa en la universidad. Los dinámicos segmentos de información precisa que constituyen las clases, las entrevistas y los documentos compusieron un caso único, susceptible de ser analizado e interpretado. En el capítulo siguiente *la voz* tiene un lugar de privilegio entre las evidencias, será el análisis de las entrevistas el primer bosquejo en la pintura analítica del caso.