

Capítulo 10: Caminos por donde circulan las conclusiones.

Existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.
Edgar Morin.

Este capítulo final, es final por la necesidad impuesta de serlo, considero una atinada facultad coercitiva la de los capítulos finales en las tesis, representa un alivio poder escribir un fin. Significa la obligación de dejar plasmada una señal en el camino que indique algún resultado, alguna evidencia analítica después del recorrido. Circulan por su interior las conclusiones que dan una suerte de respuestas a los principales interrogantes que se desprendieron del problema:

De qué manera y en qué sentido **se está formando al profesorado de primaria de la Universitat de Barcelona** para poder comprender y dar respuestas a los retos y necesidades de la **sociedad actual**.

En una primer parte de lo que sigue, se desarrollan las conclusiones por las que transita la tesis. Intentan las palabras que lo componen, dar respuesta a lo que en el inicio del viaje investigativo desarrollé en los interrogantes principales que se desprendieron del problema. Para orientar la lectura y acotar la amplitud y profundidad en las respuestas, explicitaré qué interrogantes intenta elucidar cada apartado.

En el punto referido a *Las teorías y las prácticas en la formación inicial*, se encontrarán repuestas posibles en relación con las siguientes preguntas iniciales:

¿A qué visión de docente contribuye la formación inicial?

¿Qué representación de conocimiento se desprende del análisis de las prácticas áulicas?

En el punto 2, *Sacar pasaje de ida y vuelta a la modernidad*, desarrollo con mayor profundidad las respuestas que se relacionan de manera directa con las repuestas relativas a las dimensiones de infancia, de formación inicial, de sociedad actual y que responde a los siguientes interrogantes iniciales:

¿Cuál es la representación de infancia presente en la formación?

¿Cómo son entendidas las necesidades de la sociedad actual?

¿A qué visión de docente contribuye la formación inicial?

Parece evidente resaltarlo, pero opto por hacerlo y dejar constancia en esta aclaración que expongo de que las respuestas no se condensan exactamente en los apartados enunciados, sino que se han ido desarrollando en diferentes fases de la tesis, referidas al Bloque 2 y al Bloque 3. Inclusive, en este Capítulo 10, se encontrarán variadas huellas hacia donde conducen los resultados de la investigación, formando una composición en su totalidad con numerosos indicios de los inquiridos en el problema de tesis y en su manifestación a través de los interrogantes. Con intención de precisar los finales, consideré oportuno resaltar en las interpretaciones, los resultados hallados y volverlos más explícitos.

En el apartado *Bolonia y mi tesis*, intento dinamizar los resultados obtenidos en esta investigación mediante un diálogo imaginario de mi tesis con el futuro próximo y con manifestaciones e interpretaciones provenientes de las voces de los sujetos de la indagación.

Luego, bajo el título *Por qué las TIC ya no ocupan el lugar que tuvieron al inicio de esta tesis*, problematizo el rol de las TIC en la obra, en la formación y en mi interior como investigadora, dando alguno parámetros desde donde posicionarlas (o disolverlas como tales) en futuras investigaciones y en la temática de la formación docente en general.

Posteriormente presento un aporte amplio al campo de estudio de la formación inicial que se grafica en algunas ideas a través de un *Mapa de orientación de la formación inicial del profesorado de primaria: Hacia las necesidades formativas actuales. Interrogantes y componentes*. De dicho mapa de exploración en conjunto de la

formación inicial, se desprenden y enfatizan dos líneas de investigación: el estudio de lo cotidiano y el estudio de lo subjetivo.

Como epílogo de la obra y para dar forma circular a las conclusiones, presento una serie de nueve interrogantes con intención de que acompañen el recorrido de futuras investigaciones al respecto.

1. Las teorías y las prácticas en la formación inicial.

*[...] es que no necesitamos la teoría porque
o ya la sabemos o ya la aprenderemos,
lo que necesitamos es cómo enseñarlo[...]*

Estudiante de magisterio.

El reclamo parecía unánime, claro, contundente en el conjunto de docentes y estudiantes: mucha teoría y poca práctica podrían sintetizarlo. La formación inicial de maestros y maestras manifestaba tener bajo las evidencias del caso, como debilidad expresa un mayor componente *teórico* que *práctico*. Una vez encontrado este argumento, resolví proporcionarle un campo de interpretación propicio, entrecruzando evidencias, voces, lecturas y mi propio diálogo con todas estas fuentes, intentando que dieran claridad conceptual al tema.

Los estudiantes habían manifestado en las entrevistas, su valoración en relación a la carrera:

“[...] me lo imaginaba mucho más práctica, me he dado cuenta de que no, que es muy teórica y que de momento, no me está gustando mucho, pero ya veremos, a lo mejor el año que viene, con las optativas y eso que te vas haciendo tú tus asignaturas, a lo mejor cambia un poco.”

(Sujeto 3. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Otra alumna:

“[...] sí, me gustaría practicar más sobre lo que estoy haciendo, en esencia es eso.”

(Sujeto 7. Estudiante que finaliza en ese curso la carrera de Maestro de Lenguas Extranjeras.)

A estas voces, se fueron sumando otras, de estudiantes que cursaban aún la carrera y de quienes habían concluido los estudios:

“[...]Te diré lo mismo que he dicho antes, que es muchas veces muy teórica y que se necesitan mucho más, no prácticas, sino asignaturas prácticas, asignaturas que sean `didácticas de`, que fueran todas procedimentales, cómo enseñar tal asignatura, porque muchas te enseñan la asignatura pero no te enseñan a enseñarla.[...]es que no necesitamos la teoría porque o ya la sabemos o ya la aprenderemos, lo que necesitamos es cómo enseñarlo, porque no es decir, bueno se enseña de esta manera y ya está, pero en la clase tienes 25 nenes y nenas y no todos tienen la misma capacidad de aprenderlo de la misma manera, entonces tienes que tener diferentes estrategias para explicarlo de diferente manera, tú no puedes limitarte a saber cómo enseñarlo de una manera si tienes 10 o 12 nenes que se pierden, has de tener una manera y si ves que no lo entienden lo explicas así o así, como sea, para que todos lo entiendan no puedes dejar que se pierda la mitad de la clase porque no te entienden, tú has de hacer el esfuerzo para que todos lo entiendan.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

Comenzaba no sólo a resonar como unánime, sino a alarmarme este discurso *anti-teoría*, emergente del caso, el reclamo compartido de no ser menester saber el por qué o bajo qué perspectivas se desarrolla la práctica docente. El pedido transitaba por la búsqueda en la formación inicial de un saber práctico y aparentemente, basado en resultados inmediatos. A esta demanda se le sumaba otra, la de generar experiencias con niños y niñas o vincularse de algún modo con la realidad de las aulas de primaria a través de las didácticas específicas.

Los testimonios eran claros:

“Sobre todo en experiencias pedagógicas, todo es muy teórico, es demasiado teórico no se acaba de ver la fase con las prácticas...”

(Sujeto 6. Estudiante Primer año carrera de Maestro de Educación Física.)

[...]”*No he visto ningún niño, lo veré en el primer semestre me chocará.*”

(Sujeto 1. Estudiante de segundo curso de carrera de Maestro de Primaria.)

La desilusión de lo que han encontrado, en variadas voces:

“Pero pensaba que sería un poquito más práctica y no tan teórica porque hice muchas asignaturas que tenían un planteo más bien práctico, con más contacto con niños, porque si tienes que solucionar alguna cosa que pudiera surgir en clase. Nada. Todo es teoría, en muchas asignaturas.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

De acuerdo con el testimonio de los estudiantes, la carencia principal en la formación entonces, parecía ser la falta de práctica y contacto con “la realidad”:

“Práctica. Yo creo que vamos a salir igual que entramos, por lo que te he dicho te dan conocimientos muy generalistas, te dan Geología, Química, te dan Física, son cosas que tú ya has tratado, son cosas que tú ya sabes, yo creo que un buen maestro, el maestro que se hace, es que lleva unos cuantos años. Ese sí se podría considerar un buen maestro.”

(Sujeto 1. Estudiante de Segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Las prácticas no te sirven para aprender eso pero si para darte cuenta que no lo tienes, y que si quieres hacer eso algún día te tendrás que poner a trabajarlo mucho. ...”

(Sujeto 7. Estudiante que finaliza en ese curso la carrera de Maestro de Lenguas Extranjeras.)

Pero, ¿A qué se referían en realidad? ¿A las asignaturas de tipo práctico?, ¿A los contenidos de las didácticas específicas? o ¿A las prácticas en tanto espacio específico de aplicación de la teoría? En mi interior también había resonado esta interrogación,

puesto que había asistido a clases donde se enseñaban contenidos de campos de saber específicos, pudiendo estar presenciando una clase de otra carrera cualquiera que tuviera esas disciplinas implicadas en su propuesta curricular, en ocasiones no había vislumbrado en las clases, a la didáctica como facultad específica de la formación en la docencia.

1.1. Necesitaba desandar el rótulo de práctico y teórico.

Para entender, y darle sentido a las expresiones debía considerar a qué prácticas y a qué teorías se referían (Feldman, 1993) los sujetos del caso. Los estudiantes en ocasiones *confundían* la práctica con la didáctica específica. También la relacionaban con un modo concreto de enseñar un contenido. Era evidente que había que *escuchar* e interpretar este reclamo, pero ¿Cómo?

La práctica docente también ha devenido en materia de tratamiento en la investigación, por su ocultamiento sistemático en diversos espacios de formación docente y de investigación. Al decir de Feldman (1993):

“La práctica docente ha resultado un tema de creciente interés en la investigación y la teoría educativa. Como en todo campo que se desarrolla con rapidez, los marcos conceptuales y las líneas de trabajo son relativamente dispersas y los supuestos muchos y poco explicitados.” (Feldman, 1993, 27).

Sin embargo, los docentes también habían manifestado lo propio, en vistas al cambio de currículo próximo al momento en que se ha realizado el estudio de caso, (en la nueva propuesta se incluyen las prácticas desde el primer curso), por lo tanto existía optimismo en alguno de los docentes, que lo percibían como una fortaleza formativa:

“No sé si es una decisión correcta o no. Pero el hecho de compaginar, este trabajar las didácticas específicas, con esta visión más global de lo que es el currículo, de lo que es la escuela, de lo que es la educación en general, a mí me parece que es muy interesante, seguro que podríamos encontrar mejores maneras de hacerlo, pero esta visión global en esta carrera yo lo destacaría. Por otra parte,

el tema de las prácticas. Se está haciendo un esfuerzo muy importante para mejorar continuamente las prácticas, para seleccionar los centros donde los alumnos van a hacer prácticas, para que no escojan el centro de prácticas pensando en el que a mí me va bien, sino que vayan a unos buenos centros de prácticas. Y en este terreno se está haciendo un esfuerzo. Viene en estos momentos el hecho, de acercar lo que llamamos el crédito europeo, con la distribución diferente de las franjas horarias y una dedicación global de los alumnos, al grupo, con una dedicación más específica a los grupos y alumnos, o alumnos en particular y sobre todo, una tutorización hacia lo que es la formación personal en el sentido de las lecturas, de los artículos de los libros que tienen que leer, pensar que las diversas asignaturas, se pueden abordar con reflexiones colectivas, con pequeños trabajos en grupo, con pequeños estudios realizados en grupo y también trabajos de biblioteca, de libros, de acercar a la teoría, al saber de referencia. A mí me parece que estamos avanzando en este nivel, y que es muy interesante porque entre otras cosas nos obliga a replantearnos todos los planes docentes que tenemos, pero no ya sólo el contenido sino también la manera de llevarlos a cabo.”

(Sujeto 4. Jefe de estudios especialidad Primaria.)

El discurso referido a las prácticas parecía reservarse en este caso, a la asignatura donde convergía esta modalidad de acción formativa. La “práctica” era el espacio reservado a las asignaturas del “Practicum” que figuraría en primero, segundo y tercer curso de la carrera de Maestros de primaria en el nuevo currículum.

Los estudiantes egresados de la carrera recientemente también validaban con sus opiniones el valor de la asignatura de Prácticas.

“Mucho más que la carrera, me han servido las prácticas, y además aunque ya he estado con los niños, como he comenzado el año pasado a hacer las prácticas ya tenía once años de estar con niños haciendo de monitor, quiero decir, no he encontrado ningún cambio, porque era lo mismo encontrarlos en la escuela que encontrarlos en otro lugar.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

Este tema, guarda relación con otro también tratado en la presente tesis, que refiere al conocimiento requerido para ser docente, para ejercer el oficio de enseñar. Las vinculaciones discursivas parecerían entramar su significado específicamente con la experiencia, con el sentido común desarrollado a partir de ésta³⁴, distante del despacho aislado del teórico e investigador educativo.

“A ver, en parte, yo supongo que esperaba también un poco más de práctica. Hay mucha parte de teórica y supongo que a lo que aquí te dan, son recursos pero no te dicen, por ejemplo, la multiplicación las tienes que explicar así. Supongo que por lo que yo he ido viendo, sobre todo lo que vas aprendiendo y tu experiencia, tienes que ir viendo como es mejor como expliques una cosa u otra, depende de supongo que al principio explicarás las cosas de una manera, verás que no te da resultado y cambiarás, [...]”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

Sin embargo, este pensamiento conocido y circulante entre voces académicas, de docentes en ejercicio y de aspirantes a serlo, merece una reflexión y un punto de inflexión a partir del cual, detener su circulación automática. Respondería esta visión con la del docente como ejecutor de las teorías diseñadas y desarrolladas por otros agentes: los investigadores, generalmente universitarios. Este pensamiento se aproxima a la visión que en esta obra denomino como *tranquila* y tecnicista sobre la comprensión de la docencia y el saber docente.

Pero existen otras visiones del docente, aquel que es reflexivo sobre su práctica, que promueven nuevos formatos de pensamiento e interpretación donde la teoría tiene otro lugar, cercano y necesario a los fines de la práctica educativa, y desde donde se nutre de la práctica. La teoría entonces sería “justificada” desde la acción y volvería a nutrirse, de ésta. Un movimiento dialéctico fluido. Esta es una concepción epistemológica distinta, otra manera de conceptualizar y validar la teoría por una parte y a la práctica por la otra.

³⁴Para ampliar este tema ver el desarrollo en Capítulo 5.

“Señalaremos simplemente que la cuestión ha sido planteada de diversos modos: se ha afirmado que la teoría deriva de las prácticas, que la refleja (en este sentido, la teoría no sería sino la conceptualización de las prácticas), que la práctica se sustenta en la teoría y, más estrechamente que debería derivarse de ella. En todos los casos, se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de dos mundos que existen independientemente, y de que hay que encontrar el modo de ponerlos en relación”[...] En el caso de la actividad docente, adjudicándole a la teoría el carácter de fuente de principios que habrán de dirigir la acción; en el caso de la actividad teórico-académica, adjudicándole a la práctica educativa el carácter de fuente de problemas y ámbito de contratación.” (Diker y Terigi, 2003,119).

Pero cabe aquí una nueva interrogación quizás más aguda y provocadora que las anteriormente expuestas, ¿Existe tal división? Quizás el modo mismo de plantear y situar esta problemática fuera la errada, posiblemente la distinción del conocimiento práctico y el conocimiento teórico del docente fueran el primer error de una larga cadena de premisas perpetuadas sobre lo que requiere el docente para ejercer su profesión y lo que la formación inicial, por lo tanto debe “proveerle”. Esta distinción epistémica, escindiendo el conocimiento como corpus teórico que condiciona la práctica y forma el saber técnico del profesional, constituye facetas de la misma acción cognoscente que deseaba desentramar para aportar riqueza y sentido a este análisis.

Desde la postura de Charlot, (2000) se abren nuevas perspectivas en el tratamiento epistemológico de la cuestión. Este autor, plantea la existencia de una *relación* con el saber, y que estas conexiones no son autónomas, sino vinculadas con la persona, y el modo particular de pertenecer de ese sujeto, al mundo.

“Assim, que é que, em um saber, possibilita considerá-lo “prático”? Não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo. Essa distinção permite evitar falsos debates. Por exemplo, quando um engenheiro utiliza um enunciado de física dos materiais, deve falar em um saber científico ou em um saber prático? [...] Em outras palavras, é a relação

com esse saber que é “científica” ou prática” e, não, esse saber em si mesmo.”
(Charlot, 2000, 62).

Es en la relación que el saber deviene en práctico, no preexiste originalmente práctico o teórico. Charlot (2000) lo plantea como modos diferenciales de relacionarse con los saberes:

“A análise parece-me pertinente: não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). ”(Charlot, 2000, 61).

Pues entonces, esos *huecos* formativos, planteados por estudiantes como carencia en su formación, ¿cómo se solventarían?

Revisar el concepto inicial de teoría y práctica era un camino posible para desandar esta falta, pero una vez hecha esta distinción, existía aún, un reclamo que atender. El de la completitud de la formación inicial, el de proveerles de saberes prácticos, pero, si no es de *saberes prácticos*, ¿Con qué contenidos ocupar esos espacios o zonas de incertidumbre propias de la labor docente?, parecía evidente que los estudiantes buscaban respuestas claras en la formación inicial, formas aplicables de manera directa a la práctica del aula, que entre otras cosas, contribuyera a saciar la ansiedad ante la incertidumbre, propia de la labor docente. Acaso una de las posibles metas en la formación inicial fuera la de fortalecer la zona *intermedia*, la zona anterior a la decisión en la práctica inmediata, como plantean Diker y Terigi (2003), citando a Imbernón:

“Si las características de la tarea docente hacen imprescindible plantear como meta de la formación inicial y permanente el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los maestros y profesores frente a las necesidades que plantea la práctica profesional en el contexto inmediato de actuación (Imbernón,1994), parece necesario establecer con cuidado el modo en que la práctica ocupacional, la

realidad educativa global y aquellos contextos específicos de actuación, ingresan a la formación.” (Diker y Terigi, 2003,118).

El vacío que provoca no tener recetas de antemano, es difícil de asumir tanto para docentes con experiencia, como para los aspirantes a ser docentes de primaria. Especialmente cuando la visión que predomina es la del oficio técnico de la enseñanza, con lo cual, pareciera que la formación no provee a los estudiantes de aquello que constituye lo inherente al docente, su saber como práctico y técnico.

La reflexión también ocupa un lugar destacado:

“La construcción de competencias docentes va siempre unida al hacer, a la utilización de conocimientos y a los contextos donde se desarrollan. Por lo tanto, la formación del profesorado tiene que estar fundamentada en modelos de reflexión en la práctica que faciliten la conexión entre las disciplinas teóricas y la práctica y la investigación en el aula; es decir, que faciliten la relación ente las evidencias teorizadas y la realidad del docente.” (Nuñez y Duñach, 2008, 49).

He planteado entonces desandar el recorrido, situar nuevamente desde el campo epistemológico, y didáctico, que la formación del docente no sólo está compuesta por el saber práctico instrumental, aunque constituye una vertiente en la formación y el análisis sino, en poder justificar la práctica, reflexionar sobre ella, ir y volver de la “teoría”, ya no como conocimiento distante del docente sino como producto elaborado, necesario y construido a partir del docente en ejercicio mismo, tanto como de otros agentes que contribuyan a mejorar la comprensión y análisis de la práctica educativa. También queda abierto un espacio de interrogación epistemológica, para el tratamiento del conocimiento como modo de relación con los saberes.

2. Sacar pasaje de ida y vuelta a la modernidad.

Como figura emergente del análisis y las evidencias me valdré de esta metáfora, sin pretender con esto ser categórica, pero sí como analizadora de una de las miradas posibles de lo que ocurre en la formación.

Pareciera que los conceptos, los valores que han emergido y desarrollado su influencia durante la modernidad, han calado hondo en la época y educación actual. Quizás una respuesta posible ante tal desfase temporal y conceptual, ocurra como consecuencia de la necesidad de encontrar *un* modo de aprender, *un* espacio en la memoria donde situar la infancia, *un* modelo de formación, y *una* visión estática del conocimiento requerido para ejercer la docencia. Modalidades que otorguen certezas, ante un mundo complejo, cambiante e incierto, pero necesariamente otro, diferente al que originó los grandes relatos y el auge positivista durante la modernidad.

Sin embargo, desde las voces que componen el caso, existe un encuentro en ese camino de búsqueda de la imagen modélica, un encuentro ficticio, o discursivo entre docentes y alumnos. Un encuentro entre el maestro ideal, los estudiantes de magisterio y la infancia imaginada. Un discurso encontrado que resuelve en parte, las angustias propias del cambio social, del no saber cómo ni qué enseñar y aparentemente tampoco a quiénes va dirigida la educación primaria, es decir, cómo son los niños y niñas de la sociedad actual.

Refiriendo a la escolaridad primaria y secundaria, Hernández (2002) plantea la existencia de una suerte de crisis por no cumplirse las expectativas del buen alumno de la modernidad así como también de los contenidos a enseñar que circulan en las propuestas curriculares, de corte disciplinar y fragmentado.

“Acercándonos al terreno de la escolarización, este discurso sobre la identidad como una experiencia inestable, descentrada y fragmentada parece estar generando una transmutación en las condiciones y en las formas en las que el buen alumno de la modernidad se muestra en la actualidad. Un buen alumno que tenía que actuar “como si” le interesara lo que se le enseñaba y que aprendía a comportarse de acuerdo con unos patrones de desarrollo y unas expectativas de normalidad que se tenían sobre él o ella.” (Hernández, 2002, 58).

Me atrevería a utilizar esta idea que refiere al mundo escolar, situándola en relación a las prácticas universitarias, donde pareciera existir una simulación, en muchos casos, como he planteado en la *Escena de tranquilidad ficticia y tecnicista*, que corresponde con estudiantes que simulan un acto de aprender, distante de sus propios intereses y

motivaciones. Quizás éstos últimos, más vinculados y orientados a lo que ocurre realmente en las aulas de primaria, aquellos referidos en esta obra como contenidos flotantes, dirigidos a aquellas temáticas emergentes de la realidad escolar y tratados e indagados en las prácticas formativas universitarias.

Con respecto a la formación, pareciera que la representación sobre la labor docente presente en los estudiantes de magisterio y de los profesores corresponde a un “principio del modernismo”, es decir, existe una inercia del pensamiento sobre el *ser maestro y maestra* descontextualizada y única, que se corporiza en la acción de ambas partes, profesorado y estudiantado.

Como he desarrollado en el apartado anterior, el saber técnico, el experimental es el avalado por los estudiantes, la metáfora del maestro que todo lo sabe, que provee de saber a sus alumnos y alumnas, que va a trabajar con la respuesta indicada ante cada situación, son rasgos que trazan una línea quizás en una dirección que implica un reverso en la línea temporal y en la visión educativa. En voz de algunos de los estudiantes entrevistados.

“Como es un maestro generalista tenía la expectativa de aprender un poco de todo...”

(Sujeto 1. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

La experiencia como principal fuente de saber docente:

“[...] aunque desde la misma materia no la darás igual que el segundo año, cada año te dará experiencia y esta experiencia hará que te formes más como profesional. Sí que aquí la Facultad hará un papel importante pero los profesores de enseñarte y cómo se hace, pero realmente quien va a influir más sobre mi profesión seré yo y los alumnos que me encuentre después de la facultad.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

Los alumnos buscan ser algo parecido a lo que tuvieron como maestros y los profesores cumplen en parte esa ilusión. No existiría un quiebre en el ideal. No hay problematización con el modelo vivido, con lo referido en esta tesis como epistemología en la formación (Gorodokin, 2006) y la biografía escolar (Alliaud, 2004). Si hubiera contraste conceptual sobre la visión docente, se abriría la posibilidad de encuentro con otras formas de ser docente, otros conocimientos requeridos en la formación. No se percibe claramente una contextualización de la profesión, por lo tanto no hay espacio a la creación de un rol acorde a las necesidades de la sociedad actual. La profesión docente situada en un contexto social convocaría a un encuentro con la niñez actual, no con el imaginario mitificado por la modernidad en la infancia esencialista, única, ingenua y alegre.

2.1. En búsqueda de la infancia perdida.

Una alumna pinta con palabras, en una entrevista, su paisaje interior sobre cómo percibe a la infancia actual.

“¿Cómo es la niñez de ahora?, a ver, la verdad es que me entristece un poco ver la niñez de ahora, porque me parece que quieren hacerlo grandes de golpe, o que se parezcan más a la juventud y yo creo que cuando se es niño, se es niño y cuando se es joven se es joven. Y... encuentro, no sé si en ese aspecto soy un poco antigua pero, encuentro que la niñez todos estos aspectos de... no, sé todos estos aspectos tan simples como la música. Las canciones infantiles, las típicas canciones infantiles las que cantaba yo cuando era pequeña, las que cantaba yo cuando iba a la guardería, porque entonces era la guardería. O las que te puedes encontrar en una fiesta infantil que te viene un grupo que se dedica a eso. A hacer canciones infantiles, todo eso yo, tengo la sensación que se está perdiendo.”

(Sujeto 2. Segundo curso de la carrera de Maestro de primaria).

Sería interesante también abrir un interrogante en estos planeamientos, sobre qué se pierde y qué se gana en la infancia actual. Y sobre todo, a través de qué ojos se la está contemplando.

Los juegos como actividad asociada a la infancia, también articula significados y visiones de infancia que manifestaron discursivamente los estudiantes, son cuestionados como desventajosos, en relación a otro tiempo pasado, que indudablemente *fue mejor*.

“¿Cómo son? Pues no son como antes, porque es que lo tienen todo, todo está a su alcance, y bueno yo también trabajo en una escuela que es pública pero estoy en un pueblo de dinero, de gente adinerada y se nota aun más, que lo tienen todo y en ese momento, y los niños son un poco consentidos, se fijan, juegan, pero ya no son los juegos de antes, ya son los juegos que ven en la tele, juegos de ordenador, se ha perdido un poco las tradiciones y todo, y creo que en esto la escuela también tiene que influir mucho. “[...] Es que son sosos jugando se aburren con todo. No saben, y antes nada, con una pelota estábamos súper contentos.”

(Sujeto 3. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Claro que aprenden, aprenden pero un poco automatizado todo. Enchufar el ordenador, esperarse, coger el truco para pasarse el juego, pero pienso que tendrían que salir más todas estas personas. Hacer actividades entre semana, que descargaran toda la energía que los niños llevan dentro. En otras actividades que no sean de ordenador, ir con bicicleta y cosas muy bonitas.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Que los niños de ahora los más pequeñitos se saben las canciones que bailamos los jóvenes en las discotecas, todo eso, no sé me da un poco de pena que los niños pequeños de ahora no se diviertan con esa clase de cosas que me divertía yo de pequeña [...] Tanto los libros como la tele, videos, se pasan muchísimo rato y los libros... es que me acuerdo de cuando era pequeña, que me contaban muchísimos cuentos y me encantaba que me contaran cuentos”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Por otro lado, antes eran más vivos porque tenían más ganas de aprender, más activos y con más ganas de aprender, eso no pasa con éstos, porque les han dado mucho a partir de la tele y que vienen con desganas porque ya han sentido algo, y

son mucho más niños, mucho más infantiles, antes eran más ingenuos, pero ahora son más infantiles, antes tenían un carácter más fuerte y...como que ahora es más fácil todo, puede ser, que les dan todo, ya no se han de despabilar, por otro lado...”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

Posiblemente, las problemáticas inherentes a la infancia actual deban ser replanteadas, incluso desde la formación inicial de docentes, donde se cuestionen otras implicancias, por ejemplo el tiempo en que los niños y niñas están solos, o en casa, o si tienen familiares o adultos que los acompañen en esos juegos o si posibilitan su encuentro con otros niños y niñas, llevándolos a jugar fuera de casa.

“Nunca como hoy se ha mirado, hablado, leído y oído a la infancia, nunca como hoy nos habíamos preocupado por su felicidad, nunca como hoy ha habido tantas cosas “infantiles” y “para niños”...pero nunca como hoy el niño ha estado tan sólo y prisionero en su casa.” (Alonso, 2001a, 253 citando a Tonucci 1994).

Los estudiantes refieren a espacios de infancia, sobre todo al espacio abierto como escenario de los juegos infantiles, frente a otro cerrado, donde lo abierto responde a una visión anterior, libre y en contacto con la naturaleza y lo cerrado a la actual.

“Es que claro, mis recuerdos son así, un poco irme a la calle, jugar con mis amigos, atrapar musarañas, ir a la riera, pienso que es mas positivo que quedarse en una casa o en un piso jugando.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Con juegos de ‘Game Boy’ cosas así...puede que no sean tanto como nosotros de salir a la calle y jugar a la pelota, saltar gomas, cosas de éstas, sino que son más de sentarse delante de la tele .”

(Sujeto 2. Estudiante de segundo curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

En parte son cuestiones existentes, pero probablemente en el antes y el ahora haya niños y niñas encerrados y jugando en espacios abiertos. También la infancia y sus actividades se encuentran estrechamente vinculadas a las estructuraciones familiares y a la dependencia con el “mundo adulto”.

Sería foco de la indagación de otras investigaciones que aborden la temática infantil entendida como construcción social (Carli, 1999), en un contexto cambiante y que la hace dependiente y relacional a la adultez.

Por otra parte, como señalé en el Capítulo 7, las voces de los docentes no dieron cuenta de la infancia, de manera que los testimonios aquí volcados corresponden exclusivamente a los estudiantes, puesto que los docentes, no hablaron de niños y niñas sino de alumnos y alumnas de primaria.

Si los niños y niñas ya no actúan como “los de antes” o semejantes a ellos mismos, o mejor dicho a la representación que ellos mismos tienen de su propia infancia. Si los docentes siguen actuando con las certezas propias de la modernidad, y buscan perpetuar de algún modo tal visión el propio rol del docente, entonces...

Quedan atrapados en una trama que ya no pertenece a esta época. La insatisfacción choca con las paredes de la realidad social y por ende de las necesidades en la formación.

“La niñez no es lo que era, la familia no es lo que era, la escuela no es lo que era, la comunicación no es lo que era. La serie puede ser molesta, dura, incluso hostil. Sin embargo, para pensar una experiencia es más activo y honesto partir de lo que hay y no de lo que debería haber o lo que viene durando sin producir efecto alguno.”
(Corea, 2004, 41).

Entonces, ¿A qué niños personifica, la representación de infancia circulante en los discursos formativos?

“Con el concepto sobreimponemos una representación a lo real para después exigirle a lo real que se comporte según la representación. Niño, se supone que si

eres niño tal y tal cosa. Pero si hay algo que no hacen los chicos es hablar desde el concepto.” (Lewkowicz, 2004, 125).

La propuesta sería *retornar* del viaje de la modernidad discursiva y actuada y abrirse a conocer la profesión en un contexto social, complejo, digital, e incierto, donde en las prácticas formativas, haya una evocación y representación de niños y niñas que crecen y que pueden aprender acorde con variadas formas e intereses disímiles.

3. Después del recorrido.

Son puertas que no se han cerrado, porque por el espacio de sus marcos siguen pasando voces de autores que tratan el tema, dialogan con mis propios pensamientos e ideas y con las voces de colegas, del profesorado y demás personas que conforman mi entorno profesional.
Capítulo 1.

Valiéndome de las palabras del poeta, mi camino fue mi andar. Dejé mis huellas, pensamientos, reflexiones, dudas, e interrogantes sobre lo encontrado y desencontrado en mis rutas investigativas interconectadas entre la sociedad, la infancia, la formación docente, el conocimiento y las tecnologías. Pero mi mapa interior dejaba un recorrido muy diferente al iniciado y el escenario social formativo también había sufrido cambios trascendentes, que distinguía, pero que ya no formaban parte del caso de esta tesis. Sin embargo, quise dejar un pequeño espacio para la reflexión conjunta sobre estos dos trazados en el mapa interno y externo.

3.1. Bolonia y mi tesis.

“La formación es una medida imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado...”
Montero, 2006.

La primera parada en el camino de la formación docente, una vez concluido mi trabajo de campo; el análisis de la tesis y desarrollo de la escritura, lo constituye, sin lugar a dudas, el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con el acuerdo de Bolonia, en el año 1999. Proceso de reforma de educación superior

que involucra a todas las universidades europeas, por ende a las españolas, denominado como *Proceso de Bolonia*.

Otros movimientos internos relativos a la formación inicial lo constituyeron las reformas curriculares, posteriores al trabajo de campo, que dieron un movimiento interno al currículo y su organización, haciendo eco de algunas de las necesidades que incluso, habían aparecido en el transcurso del caso como en la formación inicial a modo de reclamo. Muchas de las demandas y críticas al modelo de formación inicial docente del programa 2002-2003, fueron expresadas en voces de los sujetos, aquella que las reunía bajo la categoría de Necesidades en la Formación Inicial cuestiones entre las que sobresalía por ejemplo, que existieran prácticas todos los años de la carrera.

“Yo creo, yo he terminado el año pasado, pero creo que debiera haber prácticas cada año, y reducir las del tercer año, porque cada facultad lo hace diferente, aquí en la Universidad de Barcelona, hacen el tercer año hacen un trimestre, pero los dos años anteriores no hacen nada. En otras Universidades hacen una suma de tres meses pero repartido. Yo creo que debería hacerse en dos o tres años, porque es más importante la práctica y el contacto con los niños que es lo que después trabajarás y no tantas asignaturas teóricas como te dije antes, porque si tienes en el último año tres meses, pero en el segundo, dos meses y en el primero, un mes, al final hubiera sido medio año de prácticas, que cuenta más que cualquier asignatura que puedas hacer teórica, porque la teoría no es nada. Puedes saber mucho, mucho, pero el primer momento que estás con los niños ya estás desbordado, no está muy bien.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado.)

También hubo modificaciones a nivel de asignaturas, por ejemplo, el caso de Didáctica General, en el cambio curricular la asignatura Didáctica II, que formó parte del caso, pasó a ser *una* materia: Didáctica General y Atención a la Diversidad, de 12 créditos y de carácter anual. Las prácticas en el nuevo programa se realizan a lo largo de toda la carrera. El cambio que viene a nivel europeo dará como resultado:

-Aumentar la duración de la carrera.

-Que existan prácticas desde primer año.

Demandas que también se vieron reflejadas entre los docentes entrevistados, sobre la duración y organización de la carrera. El pedido de más años y asignaturas de carácter anual:

“Negativo me parece incluso la duración... la duración me parece poco para tantas asignaturas, me parece escasa. [...]Debería ser mas larga, quizás estar un poco menos de horas cada día e incidir con mas profundidad. A mí no me ha gustado lo de los cuatrimestres preferiría asignaturas anuales, donde conoces mejor a los alumnos. Como nos gusta hacer tutorías específicas, si es más largo aunque sea repartiendo entre varios profesores, conoces más a los alumnos.”

(Sujeto 1. Docente del área de Didáctica.)

Otro docente en cargo de gestión;

“Diría que son diversas y algunas de ellas de difícil solución. Hay una que me parece que es clave y es la carrera, en tres años es insuficiente. [...]En primer lugar me gustaría destacar esto, que tres años son insuficientes para una formación que requiere desde enseñar la escuela como institución, desde enseñar, tener una visión sobre lo que significa educar, tener una visión sobre diversas áreas y no sobre diversas áreas del saber, no en contenidos específicos, sino cómo se aprenden.”

(Sujeto 4. Jefe de estudios especialidad Primaria.)

Sin embargo, ilusorio sería pensar que con la sola reforma curricular y la reorganización administrativa y legislativa alcanza para modificar culturas instaladas en la universidad desde hace largo tiempo. En un informe prospectivo hacia el año 2010, Sancho (2000) advierte sobre el ilusionismo legislativo que proviene de las reformas educativas, y el carácter difuso de las fuerzas que realmente influyen en la educación.

“El análisis que permita identificar las fuerzas con capacidad para impulsar cambios en el ámbito de la educación nos enfrenta con una situación extraordinariamente paradójica. Una cara de la paradoja se nutre de dos visiones o creencias. La primera se basa en la evidencia de que el derecho y el deber de la educación se han convertido en patrimonio de los gobiernos y están regulados por leyes aprobadas en los parlamentos. Esta perspectiva ha fomentado un «ilusionismo legislativo» que lleva a pensar que es posible cambiar prácticas y mentalidades a golpe de decreto ley.” (Sancho, 2000, 10).

Esto no implica negar los avances, ni predecir sus fracasos, pero sí es conveniente estar alerta para que todo este movimiento interno resulte beneficioso para la formación de docentes en la universidad.

Como he señalado a lo largo de este trabajo, las mentalidades y formas asumidas en las prácticas universitarias van más allá de lo que está escrito en documentos nacionales, europeos, legislados, avalados inclusive, por la misma comunidad educativa.

3.1.1. El reto: transformar las culturas docentes, más allá de Bolonia.

Evidentemente, situar el escenario universitario europeo tiene un antes y un después de la declaración de Bolonia, pero desde esta obra y sus implicancias posibles, considero oportuno contextualizar no sólo en años y transformaciones de origen legal la realidad de la formación docente, sino en la inscripción de una huella en positivo en las modificaciones de las culturas docentes. La cultura docente, la cultura universitaria son todavía enigmas poco analizados, y que las reformas en ocasiones, pueden descuidar. Hernández (2002) aporta una interesante visión de la misma:

“Una de las 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 que están apoyando con sus objetivos de aprendizaje y cómo se construye ese tipo de cultura dentro y fuera del aula. Una cultura que no se basa tanto en las raíces, sino en la ruta que cada cual puede llegar a realizar, en la posibilidad de escribir la propia historia junto con los otros. Posición que desde mi punto de vista protege de las visiones dogmáticas, permite moverse entre la diversidad de

identidades y roles, que nos lleva a desplegar la sociedad de la información y el conocimiento, coloca las emociones junto a la racionalidad y nos permite interpretar y actuar en este mundo complejo y cambiante. Todos ellos quizá sean algunos de los rasgos que una cultura de izquierda pueda tener en cuenta.” (Hernández, 2002, 61).

Destacando la salvedad, de que el docente universitario que considera que la actividad de enseñar consiste en un determinado conjunto de prácticas y formatos culturalmente instituidos en la universidad como entidad social, y que el acto de aprender a ser docente se basa a su vez, en señalados procesos y mecanismos, será difícil que puedan modificarlo con la única presencia de un cambio de tipo legal y regulatorio de las actividades formativas. En el caso analizado en esta tesis, podría consistir en la referida visión del docente como exponente y articulador principal de la clase, donde muestra (mediante tecnologías o no) una determinada temática, cristalizada en un saber entendido como ente, apuntando de este modo a una visión del saber bancario, “llenar” proveer a los estudiantes de contenido. Si este es el modo en que es concebido, es difícil que mute por la sola aparición de leyes o regulaciones que indiquen que existen otros modos de ser docente y de formar a futuros docentes de primaria.

Montero (2006) alerta de la utilización política de las reformas a gran escala, pero distingue a la formación como medida del cambio, y la necesidad de generar ese espacio para que surjan “otras culturas” en la formación.

“Ciertamente, el reconocimiento de la enorme importancia del profesorado para el éxito de los cambios promovidos por una determinada reforma educativa suele estar siempre presente en la exposición de motivos de las leyes reguladoras de las mismas. La tendencia derivada suele ser la de utilizar la formación como mecanismo de seducción, bajo el eslogan ‘a más formación mejores profesionales’ mitificando sus posibilidades de influencia en el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de su práctica, obviando las dimensiones sociales, culturales, organizativas y personales del cambio, como creo que ha sucedido a menudo en nuestro contexto (véase Escudero, 2002; Fullan, 2002; Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2002).

La formación es una medida imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado (tanto los procedentes de demandas externas como internas). Sin embargo, ligarlas a las reformas como si se tratara de su cordón umbilical, tal y como vienen sucediendo habitualmente en los últimos años lleva implícito, en mi opinión, el efecto perverso de dificultar la construcción de `otra` cultura de la formación del profesorado, en la que esta se convierta en un componente ineludible de las condiciones laborales, se dirija al desarrollo profesional, favorezca su identidad como profesionales de la enseñanza...Otra cultura en fin, alternativa a la formación como conjunto de medidas a las que se acude sólo cuando las presiones (políticas, económicas, sociales, culturales, tecnológicas...) obligan a hacerlo.” (Montero, 2006, 73).

Las sucesivas reformas educativas, al decir de Sarason (2003) “El predecible fracaso de la reforma educativa”, esperamos que no lo sea en esta ocasión, pero para ello habrá que considerar el cambio cultural universitario en sentido amplio, más allá de la escritura en una ley organizativa y su instrumentalización, entre otras cuestiones.

Acaso los aportes provenientes de la perspectiva del análisis de las instituciones educativas, puedan establecer nuevos factores a considerar, Fernández (1994) establece algunos parámetros desde donde situar la cultura institucional:

“-La recurrencia en el tiempo de determinadas características va configurando una serie e constancias dinámicas que hemos llamado estilo institucional.

-Operativamente, el estilo puede considerarse el resultado institucional que condensa la cultura del establecimiento y funciona como mediador entre condiciones y resultados”. (Fernández, 1994, 51).

Las dinámicas marcan un estilo institucional que a su vez incide en las culturas e identidades docentes. Las culturas pueden transformarse, el cambio proviene de pautas consensuadas, promovidas desde el interior del profesorado, de las condiciones etc., de la cultura institucional, elemento crucial, y descuidado en las reformas:

“La importancia de la cultura escolar como factor clave para impulsar o inhibir cambios en los sistemas de enseñanza se ha revelado, desde entonces, como algo crucial. Trabajos como los de Tyack y Tobin (1994) y Hargreaves (1994) muestran tanto la dificultad de transformar las culturas escolares como la imposibilidad de que el sistema educativo aborde una reforma que implique cambio y mejora si no se ponen en cuestión los elementos que las configuran.” (Sancho 2003, en Sarason, 13).

Al referir específicamente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, Gimeno Sacristán e Imbernón (2006), advierten sobre cambios en sentido positivo pero a la vez, cuestionan otros:

“Estas nuevas propuestas que se acaban de hacer públicas, es innegable que dan un paso adelante en la primera línea, es decir, en que los estudios de magisterio sean un grado como las otras carreras universitarias, pero al mismo tiempo plantean puntos bastante discutibles en lo que refiere al currículo de formación. Hemos de reconocer, también, que en lo que se refiere al contacto con la realidad de la práctica, de la enseñanza, la propuesta supone un incremento de la fase práctica que siempre es positivo, aunque la relación teoría-práctica no constituye un eje central sistemático al proponer las competencias que han de adquirir los candidatos ni al presentar los contenidos curriculares.” (Gimeno Sacristán e Imbernón, 2006, 96).

En relación a los contenidos curriculares, también existirán modificaciones estos autores los agrupan del siguiente modo:

“En el ámbito de la formación inicial del profesorado, se considera que son tres los componentes que específicamente constituyen la formación del profesorado [...]

-Una base de formación general común, proporcionada por las áreas de ciencias sociales y de la educación, de carácter sociológico, pedagógico y psicológico.

-Otra relativa a las áreas de Didácticas Especiales.

-Una formación práctica asistida.

[...]

En esa misma línea, llama poderosamente la atención el silencio sobre temas tan importantes para el futuro como los referidos a los “Medios y recursos didácticos” así como a las “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, el “e-learning”. (Gimeno Sacristán e Imbernón, 2006, 96).

Dentro del epílogo de esta obra, no podía silenciar el ruido producido en la Facultad de Formación del Profesorado, debido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, pero a la vez advertir, desear y procurar, desde adentro, que ese cambio tenga incidencia real en las prácticas formativas, para lo cual la consideración del acto cultural resulta clave.

3.2. Por qué las TIC no ocupan el lugar que tuvieron al inicio de esta tesis.

Al revisar mi escrito, mi paso y mis huellas reflexivas por esta tesis, compruebo que en el capítulo que corresponde al tratamiento teórico y de situación sobre las TIC, escribo una totalidad de veinte folios para referir de manera exclusiva a esta temática. Pero, ¿Si constituía uno de los ejes de esta investigación? ¿Si me representaba en el comienzo del proceso un verdadero mirador desde donde contemplar y analizar a la formación inicial del magisterio? ¿Qué ha pasado con esta dimensión en transcurso del análisis?

En realidad, en un principio, el número de páginas me parece escaso desde una perspectiva numérica, porque las TIC constituyen un referente importante en el problema de investigación. Sin embargo, con el paso del tiempo, con *mi* paso por el tiempo investigador, encuentro una coherencia interna, desde la obra y desde mí misma. Las TIC, ya no son las TIC. En el devenir de mi mirada indagadora hubo transformaciones propias y de la mirada de objeto en sí, las TIC, como planteo en el Capítulo 4, se convirtieron en recursos educativos presentes en las sociedades actuales y por tanto inherentes a la labor docente más que a la información y la comunicación.

Su presencia, a pesar de no estar condensada en un apartado o capítulo específicamente, consta en varios de estos capítulos, pero no de manera aislada. Figura tanto en el tratamiento de la sociedad actual, como en las representaciones del conocimiento, en el de la cuestión de la infancia y en las necesidades formativas en la visión de formación

inicial del profesorado. Encuentro una luz conceptual clara, que emana de esta premisa, las TIC, están, pero no merecen un trato apartado, ajeno a la totalidad del sentido de educar y aprender en la sociedad digital.

La división presente en otros trabajos de investigación donde se bifurca el objeto de conocimiento, se escinde la labor pedagógica de las TIC, no me representa ahora como investigadora, al final de este camino de exploración sobre el rol de las tecnologías, pero cuyo objeto central es fundamentalmente el de indagar la formación docente.

Las TIC ocuparon estos últimos años, un lugar destacado en el escenario de la investigación educativa, me lleva desde adentro del mismo, a permitirme la posibilidad de silenciar ese discurso en torno a ellas en tanto espacio segmentado del resto de saberes o recursos educativos. Si silenciamos el discurso de las TIC, “¿*qué se escuchará*”³⁵”(Alonso, 2007) ¿Qué otros modos de entender las problemáticas vinculadas a las necesidades de formativas de los docentes del siglo XXI aparecerían?, ¿Qué descubriremos? A modo de hipótesis y de imaginación, probablemente:

-Encontraremos problemáticas relacionadas a la didáctica (Litwin, 2005) en el ámbito de formación o emergentes referidos al residuo cognitivo didáctico, en el que cuenten los recursos dispuestos para tal fin.

-Se diluirán las fronteras de la formación inicial de docentes y las prácticas cotidianas con usos tecnológicos y subjetivos. (Leite y Filé, 2002).

Las TIC ya no constituyen un componente aislado, al menos desde el análisis de la realidad de la labor docente, numerosas investigaciones han dado cuenta de que entender su uso a modo instrumental, como primera medida por parte de los docentes, no garantizó un traspaso al saber profesional acorde a los maestros y maestras de hoy. Entonces, ¿Por qué continuar desde el discurso y desde la investigación aislando un elemento que no debería desde sus inicios ser concebido como tal?

Quizás, si ampliamos o modificamos el objeto a estudiar, a las prácticas áulicas, a los recursos educativos, desde la pizarra a los entornos virtuales podremos indagar si los modelos de formación docente son acordes a las necesidades formativas de los futuros

³⁵Alonso C. (2007) Como integrante del tribunal de tesis de Ornellas, A. (2007) “La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: El caso de Cataluña”.Universitat de Barcelona.

ciudadanos, que como se ha planteado desde esta obra, requieren nuevos saberes, nuevos modos de expresión y representación del conocimiento, nuevas y genuinas experiencias de aprendizaje en entornos que posibiliten las mismas, entonces puede constituir este, un primer paso.

Presentaré algunas valoraciones de lo manifestado por varios de los estudiantes universitarios involucrados en la investigación, que refieren a un saber instrumental desligado del pedagógico. Al referirse a la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación manifiestan:

“Espera que no sé ni que hacíamos... me han enseñado cómo tratar a los anuncios, pero no da mucho de sí, puedes enseñar un primer plano, no sé qué pero eso, sería una teoría y la otra teoría que sería más importante, es hacer valores, hacer diferentes cosas de valores, dar una guía muy buena de diferentes prácticas de valores, de solidaridad, de tolerancia.”

(Sujeto 9. Egresado el curso anterior de la Facultad de Formación del Profesorado).

“Sí, pero tampoco me enseñaron a hacer gran cosa. Me enseñaron a usar el retroproyector, como se proyectaban las transparencias en la pizarra o en la pared, y después nos explicaron sobre el color y cosas de estas y las tareas que me hicieron hacer estaban bien, pero la parte de informática...eso fue un pastel.”

(Sujeto 4. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria).

Y la necesidad de contar con un saber didáctico que propicie el trabajo con tecnologías otorgándole sentido profesional:

“[...] como Nuevas Tecnologías, que las tenemos demasiado pronto a mi parecer. Habría que tener la conciencia un poco más de docencia para luego ya poder enfocarlo mejor, porque consigues dominar los temas informáticos que necesitas pero no acabas de tener el espíritu docente que se adquiere un poco más con la maduración y con el paso de las asignaturas.”

(Sujeto 6. Estudiante Primer año carrera de Maestro de Educación Física.)

La ampliación de espacios y tiempos de trabajo escolar, también aparece en los discursos docentes sobre el rol de la tecnología.

“Creo que se van a ir encontrando con una escuela que tiene muchos elementos de continuidad pero también tiene muchos elementos de cambio. A mí me parece que la escuela actual, con estas clases tan cerradas, con este compartimentar los alumnos por edades, con este tener un aula cerrada de ordenadores, con este horario tan absurdo, de 9 a 12 la escuela pública, y de 3 a 5, con estas largas vacaciones, a mí me parece que esto tiene que cambiar. Desde abrir el espacio, desde el introducir las nuevas tecnologías no como un aula donde vamos de 9 a 10. Dejar de entender que las clases son de 9 de 10 de 11 o de 14 años, y esto requiere una concepción diferente de la escuela. Este horario, ¡este horario tan rígido!, ¡Tan en compartimentos!, ¡De 9 a 10 matemáticas de 10 a 11!”

(Sujeto 4. Jefe de estudios de especialidad Primaria.)

Las voces de docentes y estudiantes, tan lúcidas, junto con mi voz interior y la de algunos investigadores del tema, me posibilitaron alas conceptuales, para pensar otras formas de entender el componente tecnológico en la formación de inicio.

3.2.1. ¿Tecnologías culturales al servicio de la educación?

Coincido con Sancho (2006) en la denominación de recurso educativo, por sobre recurso tecnológico y con Litwin (2003), cuando plantea una didáctica que implique lo tecnológico y no a la inversa. Didáctica y tecnología educativa nuevamente se interceptan en el camino de la formación inicial y problemáticas docentes y en mi camino interior en la búsqueda de respuestas.

Incluso, propongo ir más lejos, hablar de tecnologías culturales más que de recursos educativos y sin lugar a dudas guardar en nuestra memoria la ya muy aprovechada en su momento, denominación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tránsitos conceptuales, no sólo nominales, cambios necesarios y posibles.

La asignatura que encapsula el saber, la referida a las NTAE (Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación) en magisterio, tecnología proveniente desde afuera del aula, a

partir de políticas oportunistas y creadoras de necesidad, instalándose en los programas universitarios, haciéndose hueco en las políticas públicas y en la urgencia que caracteriza la novedad, que por lo tanto ya no es nueva. Quitándole el aura tecnicista neutral nos queda un componente cultural que ya es, no que va a ser.

La tecnología está presente en las aulas universitarias, de manera física (tecnología artefactual) y puesto que forma parte de una constelación mayor, se encuentra dentro de los intereses de la cultura. Forma parte de ella y de los sujetos sociales del siglo XXI. La cultura de las pantallas (Sarlo, 1998, Entel, 2000) ha entrado a las aulas universitarias, física y mentalmente con los estudiantes que en mayor medida, tienen para sí, vínculos y usos subjetivos de las tecnologías. Releo los análisis provenientes de las entrevistas:

“Al ordenador lo han nombrado naturalmente, en el transcurso de su relato, pero asociado al tiempo libre y a su utilización en los hogares más que vinculado a una práctica de aprendizaje universitaria.”

Esto da cuenta de las marcas subjetivas existentes, del componente tecnológico presente en la vida de los estudiantes de magisterio. Marcas subjetivas que han de devenir en marcas profesionales, incorporarlas a las anteriores, crearlas y recrearlas a los fines de la formación de los docentes de primaria.

Desde este planteo, propongo desentramar la división conceptual e instrumental, para construir creativamente marcos profesionales de actuación con las tecnologías culturales presentes al servicio de la educación.

3.3. Nuevos caminos e interrogantes para la formación inicial.

Las personas debemos el progreso a los insatisfechos.

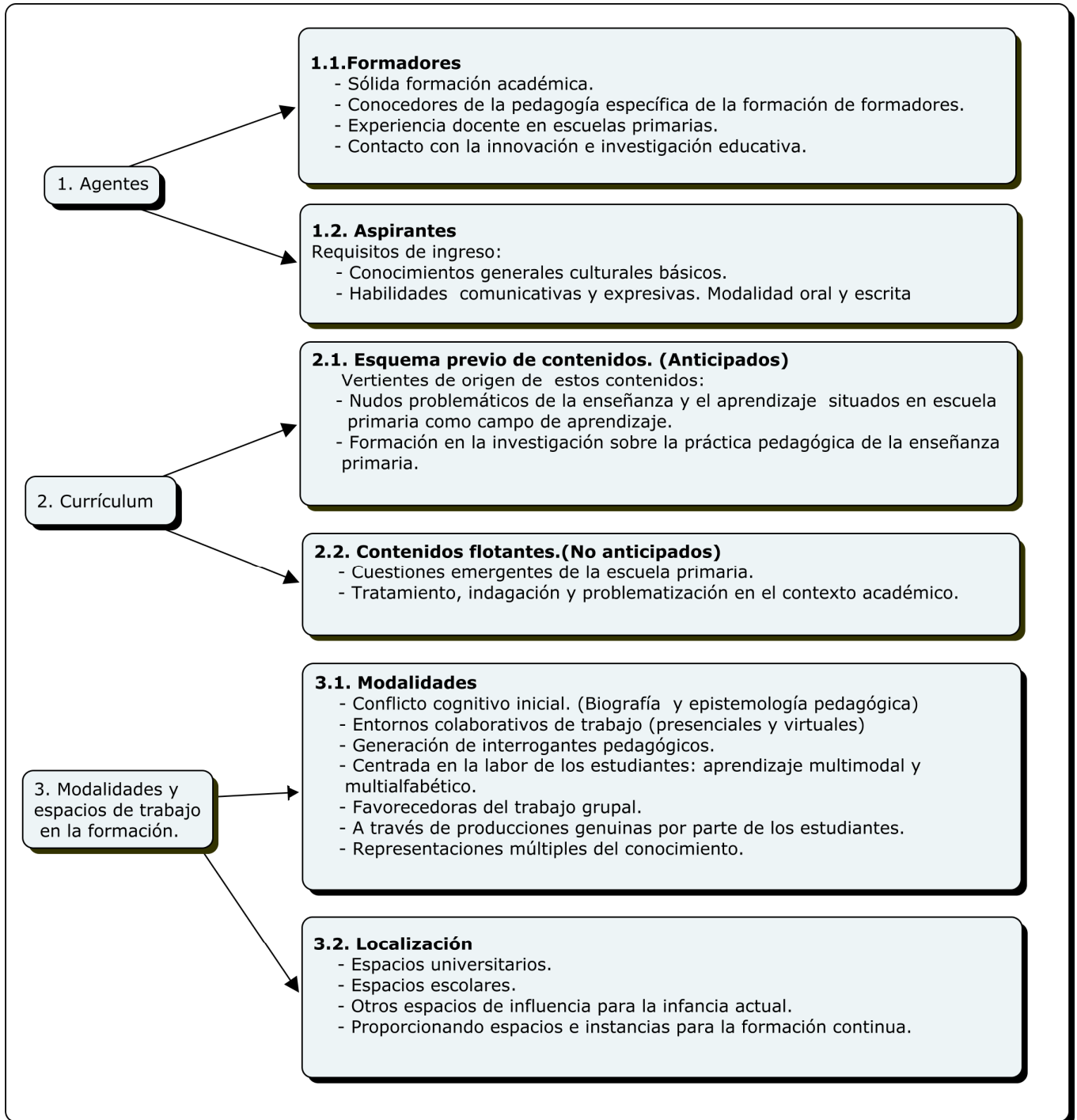
José Ingenieros

Puede parecer contradictorio proponer caminos, que remite a imagen de continuidad y de bifurcaciones permanentes, como el jardín de los senderos de Borges, y a la vez, concluir, que remite a un fin, a un alto, a un no movimiento.

Sin embargo, a mi entender, es necesario ultimar las obras, encontrar una parada en ese trayecto como parte del andar para mostrar lo hallado, cerrar un recorrido: el propio. Sin por ello indicar que no se puedan abrir otros, en futuras investigaciones, en las propias o aún que la misma investigación pueda ser analizada bajo otras miradas y figuras conceptuales.

Presento un nuevo recorrido posible, para transitar por la formación. Un mapa de orientación de la formación inicial del profesorado, fruto de mi análisis desde el marco conceptual analítico de este trabajo, de mi proceso de investigación en el caso planteado en la tesis y del interjuego de ambos caminos y trayectos en mi interior. Vuelvo a la metáfora que dibujé en el inicio de este viaje investigativo, la que compara el recorrido con el de dos ríos, que necesariamente se conectan en sus afluentes, lo teórico y lo investigativo formarían un río conceptual y por otro, aquel que lleva en sus aguas primeras, lo vivencial. Estos ríos se unen en la exploración personal sobre este tema y dan como resultado lo que puede constituir un buen punto de inicio para una nueva hoja de ruta. Veremos de qué elementos se compondría la nueva ruta, aunque la dirección queda claramente señalada en el mapa: Las nuevas necesidades formativas de los docentes de primaria en la sociedad actual.

**Gráfico N° 9: Mapa de orientación de la formación inicial del profesorado de primaria:
“Hacia las necesidades formativas actuales. Interrogantes y componentes.”**



3.3.1. Primer eje de la interrogación: Quiénes son los agentes formativos.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, presento una exploración y a la vez un nuevo planteo sobre los agentes del acto formativo, quienes desempeñan un papel importante en la calidad del acto educativo. Sobre este tema, es importante resaltar que la docencia universitaria y su finalidad en la formación, no se desarrollan en el vacío. Las diferentes profesiones marcan un rumbo, muchas veces descuidado, como si se tratase de la misma cuestión formar a un profesional de Física, de Ingeniería o de Educación, en nuestro caso, específicamente a futuros docentes de primaria.

Este propósito requiere un tratamiento específico, ya no hablamos de la pericia de la didáctica de contenido solamente (Shulman, 1987), sino del sentido, de la referencia de a quién va dirigida la formación. Los formadores no debieran ser expertos sólo en la didáctica de contenido, sino nutrirse de la temática concreta que conlleva el hecho de formar maestros y maestras. Me refiero a la especificidad en una problemática educativa en la escolaridad primaria, con todo lo que ello implica.

Por este motivo, como se señala en el mapa de orientación, es que la experiencia en la docencia de primaria es un fundamento basal en los formadores de formadores, así como el saber de una pedagogía específica a los fines de la formación.

La consideración de *aspirantes* a docentes ofrece una nutrida red de nociones a partir de las cuales revisar el concepto de estudiantes de magisterio y a la vez erigirse como sostén inicial en la carrera docente. *Aspirar a ser* para luego pasar a ser estudiantes de magisterio. En principio la figura de los aspirantes permite un posicionamiento anterior, tanto a los solicitantes mismos, sobre la necesidad de contar con competencias elementales en la carrera que emprenden, entre las que sobresalen las comunicativas o bien, poder formarse para ello. Valorar socialmente la profesión docente, y si se me permite, apreciar el oficio de enseñar constituye un buen peldaño desde donde comenzar a remontar la formación, siempre y cuando exista un intersticio que permita concienciar a ambas partes de la necesidad de formarse en mínimas destrezas o ya poseerlas para encarar tan hermosa profesión.

3.3.2. Segundo eje de interrogación: Qué enseñar y cómo hacerlo.

El curriculum formativo establece un espacio de debate permanente, sobre qué contenidos enseñar y justamente sobre la base de esta búsqueda de sentido, al esquema de curriculum imperante le correspondería presentarse como mucho menos rígido de lo que ha sido hasta ahora, para poder abrir espacio al replanteamiento colectivo de los saberes necesarios para ejercer el rol en un contexto, social y cultural.

Un saber profesional a mencionar, es el de la necesidad de formar para la investigación, específicamente en el ejercicio de la mirada investigativa sobre el salón de clase, fuente de nuevos parámetros de comprensión y mejora de la propia práctica. La imagen del aula (Clandinin, 1986 en Atkinson y Glaxton, 2002) forma un componente de saber esencial desde donde posicionarse para interpretar lo que allí ocurre.

Generalmente la formación en la investigación se mantuvo al margen de la formación de maestros, como si fuera un ámbito profesional ajeno a su formación y trabajo futuro. Sin embargo la reflexión sobre la propia práctica sí, es un parámetro sustentado en la formación permanente, (Perrenoud, 2004) por lo tanto, es en la formación de inicio donde esta capacidad debe instalarse primeramente. Así describen Darling Hammond y Bransford (2005) lo referido al esquema conceptual de base:

“Proveer a los profesores un conjunto de ideas y comprensiones profundas de la enseñanza y el aprendizaje, que puedan servir de base para un desarrollo futuro; más que un stock de hechos e ideas fijas, una fuente y creación de conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza, como si fuera un experto con capacidad de adaptación”. (Darling Hammond y Bransford en Bolívar, 2006, 131).

Como he planteado en el Capítulo 5, referido a las necesidades formativas, sobre el nudo de contenidos problemáticos en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria, existirían otros núcleos de saber: los contenidos flotantes.

Contenidos emergentes del contraste experiencial de los estudiantes en situaciones concretas en el aula de primaria y/o a través de la presencia y diálogo con maestros y maestras en ejercicio que planteen problemáticas a resolver por parte de los estudiantes que deberán desarrollar a modo investigativo para reflexionar a partir del encuadre

académico de la formación universitaria la búsqueda de respuestas. Este sería una de las tantas posibilidades en la construcción y elaboración en la propuesta curricular, de los contenidos flotantes.

3.3.3. Tercer eje de interrogación: Espacios y contextos favorables al aprendizaje.

El contexto donde transcurre la acción formativa también constituye una temática no debatida, planteada y olvidada por muchos trabajos que trataron el tema de la formación de docentes de primaria. ¿Dónde y cómo tendría que desarrollarse para aportar una formación válida, problematizada y dinámica?

El aula universitaria constituyó históricamente el lugar para aprender a ser maestro.

Sin embargo, las características y elementos del contexto formativo no han entrado en el debate pedagógico, como si se tratase de un escenario estático que no brindara herramientas conceptuales, o formativas, por ser esas y no otras.

Resulta paradójico pensar que los mismo docentes, en el caso de esta investigación, que tienen un tono crítico en relación a como debería ser la escuela primaria hoy, puesto que exponen que el docente sea conocedor del contexto en el que trabaja; de los estudiantes y su contexto cultural; que cuente con múltiples recursos de enseñanza; con competencias habilidades, actitudes y con procedimientos adaptados a este nuevo modelo de escuela. Sean los mismos que consideren que formar docentes no es tarea que deba reunir los mismos parámetros pedagógicos y sociales, concebidos de manera diferente a como creen que debería ser la escuela.

Puesto que no se enseña en el vacío, se enseñan contenidos en la formación de futuros docentes, pareciera que el adentro y el afuera del las aulas universitarias tiene una frontera conceptual interpretativa rígida. La consideración de que el modo de aprender de los alumnos de primaria se desarrolla de otra manera, muy diferente a como conceptualizan y actúan en gran medida al acto pedagógico en la universidad. No me refiero sólo a cuestiones de edad y de componentes psicológicos y vitales asociados al aprendizaje, sino a que el concepto mismo de aprendizaje y de institución educativa se contraponen discursivamente en los docentes.

Esto remite a una pedagogía específica para la formación de formadores, y la contextualización de la formación, no “el ser docente”, sino en ser docente en esta sociedad.

La propuesta sería, poder *abrir* el aula, desde las posibilidades que nos brindan los entornos virtuales de comunicación, como entornos de trabajo complementarios al espacio y tiempo áulico, hasta atrevernos a abrir la puerta real y física. Salir.

Poder ver la infancia que nos rodea, qué espacios son transitados por ella, que problemáticas son propias de crecer en el siglo XXI, qué aspectos hay que conocer, pero no con el fin de renovar el *vestido* infantil, el propio, el que todos llevamos inscripto en nuestra memoria y sentir. Sino para cuestionar y problematizar el concepto mismo, que dé luz a nuevos saberes por enseñar y nuevas modalidades de aprender.

Las condiciones influyen en el qué, las modalidades y contextos donde transcurre la acción formativa forman parte del contenido. Es por este motivo, que las modalidades asumidas, el trabajo en grupo, la colaboración en la investigación e indagación de problemáticas dejan huellas de aprendizaje y cualidades que influyen en el modelo a seguir como futuros docentes, sintetizado en esta obra como “El modelo, modela”.

El conocimiento como componente estructural del acto pedagógico en la formación, tendrá que asumir diversas modalidades en su representación, acorde con las representaciones sociales complejas y dinámicas del mundo en que vivimos. (Zielonka y Casablancas, 2005).

A la universidad, en tanto privilegio del saber académico y actual, le correspondería favorecer los alfabetismos múltiples (Gutiérrez 2003, Cope y Kalantzis 2000) en las modalidades de representación de producciones de docentes y estudiantes, como coherencia con el contexto y con el público final al que va dirigida la docencia de primaria.

4. Por dónde navegar en este nuevo escenario.

También considero valioso dejar resaltadas líneas de indagación generales a este mapa de navegación que planteo desde esta obra. La profundización en futuras

investigaciones, de dos referentes analíticos trazados que han sobresalido en el transcurso de mi andar académico e indagador. Éstos son:

- Recuperación del **estudio de lo subjetivo** (Leite y Filé 2002) en el ámbito de formación. En relación a los sujetos que aprenden, con prácticas subjetivas vinculantes con su ser social y cultural.
- El estudio de lo **cotidiano**, (Barbosa de Oliveira, 2002, Alves 2002, Nader Vasconcelos, 2002, Tadeu da Silva, 1998) como espacio rico de análisis y manifestación de la experiencia.

Desde estos parámetros de acción, el estudio de lo subjetivo vuelve a poner en el centro de la escena educativa, al sujeto, con su historia, con su experiencia, con valores e ideales más o menos implícitos.

Pero al acto de formación le correspondería contar con este primer eslabón de conflicto cognitivo inicial, desde donde desandar lo asumido, en relación al cómo es enseñar la referida biografía escolar, (Alliaud, 2004) y la epistemología de la formación (Gorodokin 2006). Cómo es aprender, que en reiteradas ocasiones, en las entrevistas del caso, han validado los estudiantes y homologado su significado, a través de la consecución exitosa de aprobación de cursos y trabajos, incluso a los que recurrían mediante la memorización.

Provocar el conflicto inicial, el propio, en relación: al conocimiento, la formación, la infancia y el mundo con tecnologías.

Aquí ofrezco la segunda de las líneas de investigación con tecnologías: lo subjetivo y cotidiano (Leite y Filé 2002), como marcas inscriptas desde las cuales partir, evidenciar y utilizar en la búsqueda y tratamiento del saber docente del que se nutren y plantean los estudiantes de magisterio.

Las denominadas marcas tecnológicas subjetivas que pueden devenir en marcas profesionales si es que se proporciona el espacio para este tránsito, no natural, sino inducido y necesario desde el proceso de formación.

Es en esos intersticios de lo cotidiano, donde podemos inscribir otros significados y representaciones (Tadeu da Silva, 1998). Huecos depositarios de saber de conocimiento relacionado con el entorno social tecnológico informatizado y complejo.

En el caso estudiado, tanto el lugar *mental*, como el *espacial*, donde los estudiantes entrevistados ubicaban al saber tecnológico, se situaba en mayor medida en el tiempo del ocio, de su tiempo libre y de las prácticas comunicativas personales. Quedaban fuera de tratamiento los usos *en y para* su propia formación, por ello, propongo su conciliación y búsqueda de nuevos rumbos formativos en estas prácticas subjetivas con tecnologías.

4.1. Nueve interrogantes con algunas intuiciones para la nueva hoja de ruta en la formación inicial.

Estas líneas investigativas podrían ser un buen comienzo para una nueva hoja de ruta de investigación en el campo de la formación inicial de docentes en la sociedad actual. Pero como toda hoja de ruta, se compone de enfoques nuevos desde donde situar la problemática de la formación inicial de docentes de primaria y debe nutrirse de los interrogantes que se van abriendo paso en el nuevo recorrido. Aquí presento algunos de ellos, de aparición posible y evoco un plural en el hacer, ya que me siento comprometida con ese futuro posible y con su construcción:

1. Dadas las nuevas perspectivas de análisis en educación, perspectiva compleja, dinámica que intenta adecuar las necesidades formativas de los docentes con aquellas para las que ya forman parte los estudiantes-ciudadanos, desde la Universidad ¿Estamos construyendo significados diferentes al *ser docente* en el siglo XXI?
2. En vistas a las modificaciones sociales y en el ámbito europeo de la configuración académica en la cultura universitaria, ¿Se están abriendo paso a nuevas maneras de entender la formación de maestros y maestras de primaria

desde la perspectiva de los docentes universitarios involucrados en la formación inicial?

3. ¿Podemos pensar que la complejidad del conocimiento y sus múltiples representaciones, encontrarán un lugar en las aulas universitarias, donde equipararse en su validez a la hegemonía de la cultura impresa y al formato textual en los modos de representación del trabajo de los estudiantes?
4. Las propuestas docentes de trabajo académico y formativo para los estudiantes, ¿Serán acorde a los intereses de la sociedad y a sus propias necesidades como miembros en activos de la cultura digital?
5. En relación al destino final formativo, los niños y niñas de hoy, representados en el concepto de infancia en las prácticas formativas ¿Se concebirá como factor social del presente y no como fue o como debería ser?
6. Las tecnologías en tanto recurso educativo, ¿Se disolverán ante la mirada didáctica y en la propuesta formativa de los estudiantes de magisterio? ¿Se vincularán a la calidad formativa como expertos en enseñanza, más allá de un contenido disciplinar específico y tecnológico?
7. Las escuelas primarias y la formación docente, ¿Se vincularán en mutua conveniencia destacando los contenidos emergentes de su dinámica propia para transformarse en contenidos de aprendizaje de los futuros docentes?
8. ¿Podrán los estudiantes de magisterio en función de una nueva perspectiva didáctica, transformar los usos subjetivos de las tecnologías que poseen en usos profesionales que tengan lugar puertas adentro de la universidad?
9. ¿Continuará el edificio universitario siendo la única instalación social que concentre el aprendizaje del ser maestro y maestra en la época digital? ¿Será la universidad el único lugar donde *aprender a ser* maestro y maestra? ¿Podrán

incluirse en la propuesta otros espacios transitados por la infancia, como fuente de aprendizaje?

Creo que más allá de la trascendencia a la que remitan, siempre las decisiones, momentos y pasos dados por los seres humanos guardan un lugar en la historia. Instantes colectivos e individuales. Probablemente de este tiempo, dentro de poco se diga que fue histórico, o que los docentes universitarios y educadores en general, transitamos por un momento auténtico debido a los cambios universitarios de la mano de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y de la cultura digital, que transforma todo lo que toca. También guardará este tiempo un lugar privilegiado, por la vertiginosidad que nos sitúa como educadores frente a esta sociedad compleja y cambiante, como planteo en el título de esta tesis. Pero... el cambio de mentalidad es un proceso mucho más sugestivo e incierto aún que el cambio material, y es en esa dirección que correspondería que se dirijan las investigaciones y esfuerzos colectivos y futuros. Deseo que este camino, sea el nuevo y transitado por los que esperamos una transformación en los modos de enseñar y de aprender en este, *nuestro* momento histórico.

