

Bloque 3: Fin del viaje investigativo y nuevos rumbos.

Capítulo 9: Algunas respuestas a los principales interrogantes del problema.

*“Lo que propongo es algo muy sencillo,
lo que me importa no es más que la reflexión
sobre lo que realmente estamos haciendo cuando estamos actuando.”*

Hannah Arendt.

En este capítulo es donde sitúo las principales respuestas encontradas al problema de la tesis. Las voces y prácticas dieron lugar al tercer nivel de análisis e interpretación del caso que presentaré seguidamente. Sin embargo, la condición estática de las evidencias en el tiempo y su fragmentación para el análisis, eran una cuestión que deseaba resolver, esperaba que en esta instancia del relato del caso de la investigación, cobraran la vida que había tenido ante mí, y *desde* mí, todo el tiempo. Los Capítulos 3, 4, 5, habían constituido la apertura desde donde integrar las evidencias con el marco teórico seleccionado para interpretarlas. Pero dentro de este marco, debía encontrar el movimiento analítico que diera cuenta de la resolución a un problema genuino de investigación, en este capítulo intentaré resolverlo mediante tres escenas que sobresalieron de lo visto y tratado en el caso y a la vez, las escenas darán cuenta a través de una figura que denomino *giróscopo pedagógico*, de las dimensiones de análisis que emergen de cada una de ellas.

1. Tenía ante mí un mar de datos y evidencias.

Y en el mar, es necesario tener referencias concretas o cuanto menos claras para poder navegar en una dirección, de lo contrario, es posible que los *nortes* y los *sure*s se confundan con facilidad. La metáfora resulta útil porque al igual que el mar, los datos y evidencias generan un movimiento continuo. Había logrado darles un sentido inicial en torno a las dimensiones del problema pero pretendía ver su dinámica, su unicidad en las situaciones de clase y sentido en la investigación en curso. Las voces de los docentes, y estudiantes, junto con sus actos me habían nutrido, habían otorgado vida y movimiento

a la tan plana y opaca frase de *conocer las necesidades formativas de los docentes en la actualidad*, ¿Cómo aprenden y qué necesitan aprender? ¿Qué tecnologías sobresalen en su formación? ¿Qué necesidades formativas emergen para poder ejercer en este momento la docencia de primaria?

Sentía satisfacción de haber logrado tal proeza, el análisis minucioso de las veintidós clases con sus cincuenta y cuatro documentos respectivos y dieciséis entrevistas, habían sido un material valioso pero fatigoso de realizar. No obstante mi pretensión era serles fiel. No faltar a lo que allí veía, escuchaba, y volverlo objetivo al explicitar mi subjetividad (Vallés, 1999, Guba, 1990), es decir, en todo momento tenía presente mis escritos en el cuaderno de campo o en la planilla de observación de clases, completamente diferenciados aún desde el escrito de lo que observaba en forma directa a través de mis sentidos. Allí estaban las evidencias para responder a esas preguntas, eran demasiadas preguntas y quizás, encontrara solamente algunas respuestas. Las rondas deliberativas (Sautu, 2003) estaban en mí otra vez. ¿Y ahora? Cómo hacer que esa segmentación coherentemente organizada de la información que constituyen las categorías y subcategorías en cada dimensión, se tornaran en un caso único. ¿Cómo volver a tener el todo cuando me había inundado de sus micro partículas? Por momentos la sensación fue de ahogo, mucho, tanto...que volver a darle unicidad, convertirlo en único por lo particular (Eisner, 1998) se tornaba para mí en una tarea casi imposible.

Sin embargo, algunos puntos en el inicio de la investigación, sumados a los ecos de sus palabras reunificaban en frases o sentencias que me permitirían quizás reordenar tantas y tantas instancias deliberativas, categorías, dimensiones, situaciones emergentes...

La teoría y la práctica en el caso, eran un blanco fácil de abordar desde las evidencias. Precisamente, porque sus ecos retumbaban en cada uno de mis pasos indagadores por el caso. La frase que resumía en voces de los sujetos tanto de docentes como de estudiantes, esta idea sería:

“Mucha teoría y poca práctica presentes en la formación.”

Una y otra vez se presentaba esta frase insignia, tanto en voz de docentes como de los estudiantes entrevistados. Emergía con fuerza esta idea por sobre otras sentencias o

juicios valorativos realizados por los sujetos del caso. Lo consideré nutrido y valioso como posible síntesis de organización del caso y me propuse intentarlo, una de las fases en la reconstrucción analítica, giraría alrededor de esta cuestión.

Pero también me proponía interpretar las dimensiones en una visión dinámica, poder convertir lo estático del análisis de prácticas y discursos en un eje común: las clases presenciadas y las entrevistas, dentro de ellas, aparecían recortes en mi memoria, en las palabras de los sujetos de caso, sobre algunas modalidades de trabajo preponderantes.

Pude vislumbrar tres tendencias significativas en las escenas de formación:

-Una fuerte presencia de la clase expositiva con utilización de transparencias por sobre otras tecnologías artefactuales.

-La clase segmentada en dos momentos, uno de explicación por parte del docente y otro de trabajo en pequeños grupos.

-Otras que tendían hacia la presentación de trabajos grupales realizados por estudiantes.

2. Escenas emergentes que tejen las dimensiones y los interrogantes iniciales.

Un modo de lograr la unicidad consistía en la construcción de situaciones significativas a partir de las observadas en las clases, a través de estos patrones encontrados y evidenciados con los datos. Atendiendo a esa realidad, generar una totalidad de significados propios de cada clase en tanto entorno formativo. Para esto, y llegado el momento luego del procesamiento de los datos y análisis de los mismos, crear unas escenas a fin de tipificar lo que de allí emergía, Denzin (1997, 207-208).

2.1. Las escenas como modo de cristalizar situaciones del caso.

Las escenas no respondían a un profesor o profesora en particular, ni a una asignatura en concreto, no era ese el foco de mi indagación. Pero sí intentaban reflejar en un escenario formativo nutrido de dimensiones de análisis, categorías y subcategorías surgidas de las evidencias, que reflejara a modo de patrón de las situaciones vividas, modos de transitar

y vivir la formación inicial en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona. Como todo modelo, no es cristalino debido a que no se encuentra en estado puro, remite a un corte transversal de la realidad, que es compleja y dinámica. Clases universitarias que tienen un antes y un después, situaciones educativas que pueden variar en tiempo y en direccionalidad o no.

Sin embargo, lo que sí me permite esta modalidad de tratamiento del caso, es poder plasmar modos asumidos en la formación inicial en su transcurso, lograr construirlos en base, incluso, a situaciones reales, presenciadas por mí. No obedecen a otro criterio que el de ser fieles a lo observado y analizado en el caso, y responden a un modo dinámico de análisis donde las dimensiones, categorías y subcategorías se integren, formando tres escenas emergentes del *mar de datos*.

También las dimensiones debían unirse de algún modo, como presenté en el Gráfico N° 2 en el inicio, la demarcación obedecía a una *ficción investigadora* necesaria para conocer el caso, pero ahora esa ficción divisoria debía gestar nuevamente el caso, darlo a la luz, crearlo con nuevas herramientas y contar lo que allí ocurría.

3. Una escena en la formación inicial: tranquilidad ficticia, segura, infalible.

El modelo, modela.

*“Es que sales de allí, acabas la carrera y piensas:
‘Yo no sé enseñar’. Y lo que sí recuerdas
es lo que te enseñaron y son asignaturas concretas.”*
Estudiante que finalizó la carrera de Magisterio.

“... como me han enseñado a mí, no lo enseñaré a mis alumnos.”
Estudiante de segundo curso.

Hoy se me ocurrió pensar que la Didáctica queda fuera del tiempo y el espacio en la formación inicial. Primero se enseñan NTAE y luego que aprendan a enseñarla a volverla útil en la escuela. Primero se enseña Geología y luego ellos solos deben aprender a enseñar las problemáticas de la Geología...entonces, ¿Cuándo, cómo y dónde aprenden a enseñar?
Anotaciones en mi cuaderno de campo.

3.1. Introducción a la escena tranquila.

Se trata de nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Asignatura de carácter obligatorio de 4, 5 créditos. El modo de evaluación consiste en un examen final y dos trabajos prácticos. Esta escena transcurre en el aula común, de `teoría`, existe otra aula, la de ordenadores, se supone destinada a las prácticas.

La profesora entra al aula.

Saluda en general a la clase, y manifiesta oralmente cuál fue el último contenido tratado en clase. (Metodología en la confección de transparencias. Parece que de este modo sitúa el contenido a tratar en esta ocasión.

En esta clase empieza una unidad nueva, referida a las clasificaciones existentes en relación a los medios educativos: de imagen fija, de imagen en movimiento. Por otra parte los medios textuales, audiovisuales e informáticos.

Los estudiantes atienden, empiezan a copiar en sus hojas intentando apresurarse antes de que quite la transparencia proyectada.

No hay preguntas o pedidos por parte de ellos.

La docente pregunta si puede quitar una de las transparencias.

Contestan algunos que sí y otros que no.

Continúa su explicación.

El clima no parece tenso pero sí riguroso.

Presenta una total de veinte transparencias y el mecanismo es similar, la presenta, la lee y explica brevemente su significado. En algunas ocasiones brinda ejemplos de lo dicho.

También hay una oportunidad donde narra una anécdota en relación a un docente que proyectó mal una transparencia, con errores ortográficos que daban lugar a malos entendidos entre sus alumnos y alumnas de primaria. (Esto provoca algunas risas en el auditorio).

Hay un giro de atención por parte de los estudiantes ante este relato.

La clase transcurre con la voz constante del docente.

Cuando ya ha transcurrido casi una hora de esta explicación hay murmullo en la clase.

Sin embargo, el compás de la escritura es constante, los estudiantes intentan copiarlo todo.

Finaliza el horario de la clase, queda pendiente una tarea de lectura de un texto para el próximo día y el envío del resumen de otro texto, que tienen que enviárselo mediante el correo electrónico.

Los estudiantes parecen aliviados y salen rápidamente del aula.

Al parecer, este puede ser un día cualquiera de un estudiante cualquiera, de primer año de la carrera de Magisterio en educación primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona. Han tenido clase de NTAE, en esta oportunidad.

Desde esta escena trivial, podemos sugerir hipótesis diversas, un abanico interesante de posibilidades de análisis, sobre la visión subyacente de formación inicial que involucra otras cuestiones; como la concepción y representación del conocimiento; sus vías de circulación en el aula; el lugar que ocupan las nuevas tecnologías; el encuadre institucional y en el currículum de formación a la hora de analizar la tecnología organizativa, simbólica y artefactual.

Como si se tratase de un *giróscopo pedagógico*, figura de la que me valdré para intentar hacer girar estos elementos, procurando que desde el análisis plano de la hoja, me permita darle una dinámica posible provocando una suerte de volumen vital, que corresponda a una escena real. Intentando que se traduzca en una configuración con unicidad, con personas y significados implícitos, con una especie de movimiento en espiral dialéctica para ponerlos en diálogo, un movimiento, con el fin de cristalizar un modo de entender la formación de los que emergen del caso, en esta composición diría infinita de factores, esta podría ser una estampa, que dé cuenta de una posibilidad entre muchos de los caminos formativos asumidos.

3.2. ¿Qué formación para qué docentes?

El modelo de formación inicial, en esta escena, sería aquella que da cuenta de una visión “tranquila”, tecnicista y por lo tanto en búsqueda de certezas y a la vez proporcionando en su desarrollo seguridades en la acción docente. Me valdré de la voz de una estudiante; indicando que el concepto de formación es más amplio de cómo se plantea en la carrera:

“Me parece que el concepto de formación es mucho más amplio que la manera como se plantea, pero esto desde un punto de vista muy humilde.”

(Sujeto5. Estudiante de la carrera de Maestro de Primaria, se encuentra finalizando los estudios).

El docente es el protagonista de la situación educativa, como se dejó vislumbrar en el análisis y recorrido inicial realizado en las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, parecía que inexorablemente el foco recaería en la labor del docente. En esta escena, el docente hegemoniza la acción.

Los mismos docentes involucrados en el caso, son conscientes en alguna medida de lo expuesto, en palabras de uno de ellos:

“Pero en principio yo diría que no, la imagen del profesor entrando en clase diciendo ‘buenos días’ y sentándose en la silla y pasarse una hora en la silla

hablando, es muy corriente o la del profesor, que puede estar de pie y utilizando transparencias o escribiendo en la pizarra, puede estar hablando toda la hora, las dos horas, esto es lo más corriente.”

(Sujeto 2. Docente del área de Tecnología).

Si el docente habla, los estudiantes, evidentemente, escuchan o no les quedan variadas alternativas ante tal propuesta. Si el docente, coloca una transparencia para ser copiada, al estudiante, tampoco le queda margen de actuación, que no sea la de copiarla. (O la simulación del acto de atender, pero no entraré en esa perspectiva porque no era el foco planteado por mí ante esta indagación, me referiré a lo observable)

En el cuadro relativo a las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, matriz que presenté en el Capítulo 8, estaría representado por la categoría de actividades realizadas en clase por parte de estudiantes, los registros a modo de subcategorías de análisis que dan cuenta de esta visión son:

-Copia, silencio, escucha, preguntas de tipo informativas.

Y acorde con la tecnología artefactual más utilizada en las clases, aparece la transparencia, también explicitado en la matriz de análisis de clases y documentos. Al respecto, refiriéndose al uso de la transparencia en las clases, una estudiante manifiesta:

“[...] porque estás más pendiente de copiar la transparencia que de lo que explica el profesor. Entonces, depende del tipo de transparencia puedes escuchar mejor al profesor, escuchar y asimilar lo que te dice y entenderlo. Para que en el momento, si no entiendes lo que sea, tú puedes levantar la mano y preguntar, pero hay otro tipo de transparencias que si tú las intentas copiar, porque te explican mucha cosa las transparencias, ¿no?, es como un índice, entonces, si copias eso, no estás escuchando lo que dice el profesor y no puedes saber si lo entiendes o no lo entiendes, entonces, yo creo que las transparencias sirven mejor para un índice, para que el profesor vaya explicando, y tú sólo tengas la transparencia como índice y puedas escuchar y tomar apuntes sobre lo que dice el profesor.”

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

El pedido, al parecer, es simple, ante esta tecnología artefactual empleada con frecuencia, lo que se pide es que consten en algún otro formato, en el dossier o en fichas, para que se pueda prestar la debida atención a la explicación o tener capacidad de generar preguntas sobre lo que se explica. En la voz de otro estudiante, a veces, inclusive las transparencias provocan un efecto distractor.

“[...] de qué manera aprendes mejor. Las transparencias a veces sirven, pero a veces, distraen más que otra cosa...”

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

Sin embargo, no desacreditan a la herramienta en sí, sino al uso que le den y la modalidad de la clase en la que esté inserta:

“Es que el recurso en sí, depende si está bien utilizado, pues una transparencia puede ser una maravilla o puede ser una catástrofe, no sé, en general a mí me resultan prácticas las transparencias y más hay quien prepara la transparencia y además te da el dossier de copias, y para mí esto es fantástico porque ya no necesito estar escribiendo como una loca para...al contrario, lo tengo delante y puedo ir tomando alguna nota puntual, pues mejor. Pero, bueno, depende. Puestos a elegir, entre tener dossier y no tenerlo prefiero tenerlo...”

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

El formato de clase, compuesta por una tecnología organizativa con modalidad de auditorio, donde el docente explica y se vale de tecnología artefactual en base a las transparencias, es una marca clara entre las escenas formativas:

“A ver, utilizan muchos la clase magistral, con ayuda de transparencias, con ayuda de transparencias o de la pizarra.”

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

Un docente que llega y “da” los contenidos, indica un modelo basado en la lógica epistemológica del conocimiento próxima a la corriente filosófica y científica del positivismo, una verdad objetivada a ser alcanzada. En la matriz referida, se puede apreciar la recurrencia en cuanto a la categoría enunciada como “Referencias a diferentes concepciones epistemológicas del conocimiento y del acto de aprender”, en la cual, destaca el

- Conocimiento como algo acabado.

En voz de otro docente:

“[...] otra cosa es, el profesorado, que la mayoría de los estudiantes la valoración que puedan hacer es, más de transmisión de contenidos por parte del profesor.”

(Sujeto 5. Docente del área de Didáctica).

Un modo de entender la enseñanza basado en el modelo transmisor de contenidos, donde el docente es portador único de la información y saber en el aula, el rol del estudiante dentro de este entorno de formación, como ha sido planteado en el Capítulo 5 de esta tesis, corresponde a un lugar dentro del microcosmos de significados compartidos, pasivo, receptor de un saber perteneciente a otro sujeto, el docente, que transmite un conocimiento. Al estudiante le corresponde en este encuadre de actividades asignadas, hacer recepción del mismo, y acumularlo, de manera bancaria, para en otra oportunidad, sintetizarlo, apropiarse de ellos y transferirlos, tarea, por demás, compleja e incierta. Muy lejana a la visión de actuación en la enseñanza de tranquilidad y certeza.

3.3. Representaciones del conocimiento presentes en la formación inicial.

Como he planteado en los capítulos precedentes, el conocimiento asume diferentes representaciones en el marco de la formación inicial y a través de diferentes formas de discurrir en ella, es en este sentido, Gibbons (1997), plantea dos modos fundamentales de abordarlo, (desarrollado en el Capítulo 4), el caso que nos ocupa, refiere al *Modo I* que responde a visiones tradicionales, un conocimiento caracterizado por su estructura

disciplinar, homogénea y jerárquica. Es en estos casos cuando el conocimiento obedece a una formación de tipo bancaria (Freire, 2007) donde el saber, es depositado en el estudiante. Entender el conocimiento a modo factual y pretendidamente neutral, otorgando especificidad al currículo, entendido como compilación de saberes estandarizados y jerarquizados, susceptibles de ser traspasados desde el docente a sus estudiantes a través de las prácticas áulicas, otorga *tranquilidad*.

Sin embargo, tipificarlo no basta, se hace necesario encontrar evidencias del conocimiento en esta clase, es allí donde se presentan los contenidos curriculares como representación del conocimiento educativo.

[...] La respuesta general de esta tesis consiste en que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados y que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.” (Bernstein, 1993,25).

Esta escena actuada por docentes y estudiantes, transcurre bajo coordenadas institucionales, que condicionan en cierto modo una actuación, aunque existen márgenes de autonomía en la acción profesional (Tamarit, 1997), la predeterminación del currículo encuentra una asignatura como “Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación”, en el primer año de la carrera de Maestro de Primaria y en el primer semestre de la misma. Esto tiene implicancias para la visión de formación inicial y para la representación del conocimiento en sí mismo. Veamos cuáles son:

- Por encontrarse una asignatura como ésta, en el primer semestre del primer año y con carácter obligatorio, indica que como eslabón en una supuesta escala formativa, (puesto que el currículum está basado en una secuenciación y estandarización de contenidos, que remiten que primero se enseñan asignaturas de corte general para luego pasar a las específicas) una valoración de tipo inicial, sin contar los estudiantes con un mínimo conocimiento y de relación con la Didáctica y su posible encuadre en el marco de esta asignatura. La asignatura de Didáctica comienza en el

segundo semestre, posteriormente al cursado de la asignatura de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.

- Consideremos ahora, dado esta cuestión, la relación de la Didáctica y las Tecnologías de la educación en el currículo y su representación en las asignaturas correspondientes:

Cuadro N° 17: Relación entre las áreas de formación de Didáctica y Tecnología según aparece en el plan de la Carrera de maestros y maestras del curso 2002-2003.

Semestre asignado para su cursado.	Asignaturas obligatorias vinculadas a la Didáctica.	Asignaturas obligatorias vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación.
Primer semestre	Didáctica de la Matemática	Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación
Segundo semestre	Didáctica de la Matemática II	
	Didáctica General I	
	Didáctica de las Ciencias Sociales	
Tercer semestre	Ciencias Naturales y su didáctica	
	Didáctica General II	
Cuarto semestre	Ciencias Físico Químicas y su didáctica	
	Didáctica de la Expresión Plástica I	
	Didáctica de la Lengua y la Literatura I	
	Practicum	
Sexto semestre	Didáctica de la Expresión Plástica II	
	Didáctica de la Lengua y la Literatura II	
	Educación Física y su didáctica	
	Lengua Extranjera y su didáctica. Inglés	
	Lengua extranjera y su didáctica. Francés	

La tendencia instrumental de inicio de la carrera se ve plasmada en el cuadro presentado, donde las “Didácticas”, se especializan cada vez más y posteriormente se aplican en el “Practicum” y las tecnologías educativas quedan en el primer semestre formativo.

Para sistematizar el análisis traigo a colación la visión del currículum que he planteado:

“La función del currículum escolar (del explícito, pero sobre todo del oculto) es mostrar el mundo (aquello que se aprende) como una entidad ordenada por una «visión» de la realidad (patriótica, religiosa, científica, técnica, disciplinar... de género y de clase social) que se refleja en el currículum. Esta visión, que siempre ha sido así, y que los historiadores y sociólogos del currículum han puesto de manifiesto, dará un salto cualitativo cuando la psicología vincule este orden, que podríamos denominar «externo» (el de las visiones de la realidad), a un nuevo orden «interno», el del «programa» intelectual de los aprendices, mediante una noción de desarrollo que actuará como discurso regulador y normalizador de los sujetos (Baker, 1999).” (Sancho y Hernández, 2001, 4).

En la escena, la visión de la realidad entre estas disciplinas formativas;

- La tecnologías remitirían a un uso de tipo instrumental, por considerarse un instrumento a modo de herramienta neutral pero de utilidad (es una asignatura de tipo obligatorio), en el proceso de formación, quitándole, de algún modo su perspectiva pedagógica, esto se ha corroborado acorde al cuadro antepuesto y a la matriz de evidencias presentada en el Capítulo 8, es decir, una de las frecuencias de aparición en el tratamiento de los contenidos de esta asignatura, era la de tipo:

-Instrumental, sin valoración pedagógica.

Sin duda, que una asignatura como Nuevas Tecnologías esté en el primer semestre no promueve la vinculación didáctica, en voces de estudiantes:

“[...] 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 enfocarlos 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 curso de la carrera de Maestro de Educación Física).

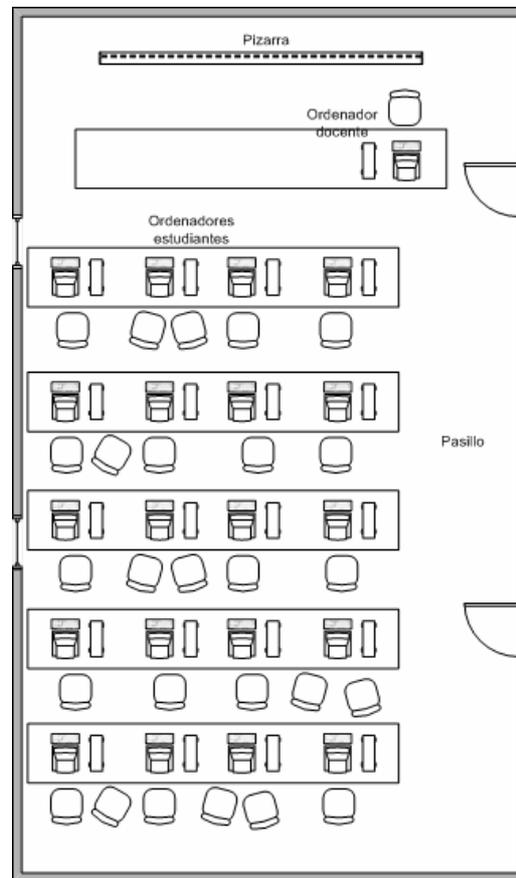
Tener conciencia de la docencia y el modo de entender el ejercicio de la profesión desde la mirada docente, constituye un espacio que se construye entre otros, con énfasis en la Didáctica, que es desconocida prácticamente por los estudiantes como campo disciplinar inherente a la enseñanza en el primer semestre de su formación inicial.

3.4. Horarios y espacios diferentes para un saber diferente: Teórico y práctico.

- También, desde los entornos organizativos, la tecnología se ve desdoblada en cuanto a su vertiente práctica y teórica, por decirlo de algún modo. El hecho de diferenciar dos aulas, una sin ordenadores a disposición de los estudiantes, sólo con un ordenador para uso del educador, tiene una lectura en torno a la escisión epistemológica del saber disciplinar y su puesta en acto por parte del docente y otra aula, en la que constan veinte ordenadores, de tipo organizativo más propicio a una actividad individual que a una sala donde se pueda promover el aprendizaje grupal y colaborativo.

El diseño áulico en la sala de ordenadores, sería el siguiente:

Gráfico N° 5: Diseño del aula de NTAE.



Cabría preguntarse si esta división sería tal o no, en el caso que los ordenadores, por ejemplo, estuvieran integrados en la clase común, para ser utilizados por estudiantes y docente.

Estas son algunas de las evidencias de que el entorno formativo, unidireccional, instrumental y basado en el docente, representado en la *escena tranquila*, existe.

Con respecto a las transparencias, como recurso elegido por muchos docentes, se manifiesta entre los estudiantes, la asociación profesor-explicación- transparencia, como un trinomio usual. En voces de estudiantes, en este caso refiriendo a los contenidos de la asignatura NTAE, nuevamente la transparencia ocupa un lugar destacado.

“Sí. Lo que me enseñaron en aquella asignatura (refiere a Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación)²⁸ algunas cosas no le daba importancia porque creo que no era importante y lo otro ya lo sabía. Porque para hacer una transparencia... [...] La Facultad, yo creo que prepara muy poquito en cualquiera de las asignaturas.”

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

Como he señalado, la determinación institucional y curricular en las prácticas de clase, constituye un condicionamiento importante, pero no una determinación, puesto que la variedad en las clases observadas en la misma asignatura permitió establecer matices diferenciados de modelo formativo y tratamiento disciplinar. Sin embargo, desde el análisis de los documentos institucionales y del currículum, se deja traslucir esta visión de las tecnologías encarnada en esta asignatura como instrumental.

3.5. Conocer con tecnologías.

En la escena que nos ocupa, el conocimiento mediado tecnológicamente estaría prácticamente ausente, puesto que no hay construcción del conocimiento, sino repetición o captación de una información a través de un formato tecnológicamente mediado, que dista mucho de una utilización significativa y una experiencia genuina de aprendizaje.

“Algunos de los estudios sobre los usos de las tecnologías en clase avanzan hacia una interpretación de cuáles son las creencias de los docentes y la dinámica y cultura institucional en relación con dichos usos (Widschitl y Sahl, 2002). Este tipo de investigaciones focaliza en las poderosas mediaciones de los docentes cuando incorporan tecnologías en el aula, sus creencias en relación con cómo aprenden los estudiantes, qué constituye una buena enseñanza con el contexto de determinada cultura institucional y el rol de las tecnologías en la vida de los estudiantes.”(Lion, 2006, 216).

²⁸ Comentario aclaratorio mío.

El docente, en este caso, las utiliza como contenido de la asignatura (enseñar a confeccionar una transparencia) y recurso, pero al servicio de su propia actuación (explicar los diferentes medios educativos mediante transparencias).

Implícitamente, su concepción sobre el aprendizaje de sus estudiantes, se vincula con la escucha, la observación de lo que ella *muestra*. (Perspectiva técnico transmisora). Es entonces, que la herramienta tecnológica, en este caso sirve para mostrar.

“[...] «Herramientas que permiten mostrar» podría ser la definición más simple y certera de las tecnologías. En los largos caminos de la enseñanza se produjeron propuestas claras sobre qué es mostrar y cómo hacerlo, que se sintetizan en el reconocimiento de que *mostrar es para que se vea y mostrar es para que se entienda*.

A partir de esta engañosa simplicidad de la enseñanza -tal como sostiene Jackson (2002)-, los debates en torno de las tecnologías nos permitieron reconocer que el simple mostrar también modela nuestra conducta y nuestras formas de pensar. Aquello que mostramos se transforma en modelo de una forma de razonamiento. El soporte que brinda la tecnología es pasible, pues, de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte de del docente para el desarrollo de las comprensiones.” (Litwin, 2005, 19).

En este caso la tecnología utilizada enmarca la propuesta pedagógica en tanto soporte físico de explicación y ampliación (o no) de la explicación de la docente. La concepción subyacente de tecnología educativa obedecería a su visión débil (Sancho, 1997) en tanto el componente central es la tecnología artefactual.

3.6. El discurso y sus códigos.

La voz del docente predomina en esta clase, como en muchas de las que presencié en calidad de observadora. No en todas, pero como establecí anteriormente se trata de configurar un modelo de accionar, dentro del cual, el docente como portavoz, como voz calificada y casi única de la escena áulica constituye una evidencia clara.

(Ver en la dimensión de “Formación Inicial”, subcategoría de “Estilo general de la clase: expositiva y en tecnologías organizativas predominantes: el profesor al frente explicando”). Esto implica varias concepciones sobre el acto de enseñar, de modo subyacente, la profesora potencia una suerte de control establecido culturalmente, (Sarason, 2003) perteneciente a la cultura tanto escolar como universitaria, entre docentes y estudiantes y actúa en esa dirección prefijada socialmente. El docente es el que sabe y el estudiante a parecer en este pacto unidireccional, el que no. Remite a un discurso de poder por parte del docente y un lenguaje de código común por pertenecer a un espacio cultural a la vez compartido, a un tiempo social (el ejemplo del correo electrónico mencionado en la escena).

La distancia establecida en la relación educativa, el poder mediando la relación; la falta de retroalimentación; de comunicación real y entre pares, también contribuyen a moldear un vínculo de poder y de saber. Como se señaló anteriormente:

“[...] remitirían a jerarquías o estatus vinculados a las relaciones de poder, diferencias presentes en el diálogo educativo, entre quien dirige la situación pedagógica y que a la vez estipula parámetros de promoción de saberes escolares, generalmente estas facultades son centralizadas en la figura del docente. De ahí la importancia de su consideración en el análisis del discurso y por lo tanto en la atribución de significados atribuibles en el proceso de las investigaciones educativas”. (Capítulo 4).

Un estudiante de los entrevistados, narra sus intentos, desde su actuación en clase, con el objeto de promover un acercamiento con los docentes que facilite la comunicación y por tanto mejorar la calidad de su aprendizaje, explica de este modo como son las relaciones ente docentes-estudiantes y sus implicancias en el saber:

“Distante, pobre, irrealista. Distante porque quizás el maestro no se involucra tanto..A mí me enseñaron el triángulo integrativo, que hay tres elementos, que son los contenidos, el profesor y el alumno. El profesor ayuda a que esos contenidos sean aprendidos, pero aquí les da igual, porque es la Universidad, quizás por eso yo intento tener más confianza con los profesores, porque puedo crear más

conocimiento con los profesores también. Soy más dicharachero, y entonces tengo más fluidez, tengo más confianza en clase, se me toleran más en clase mis comentarios, busco ese acercamiento con el profesor, porque al ser más distante quizás... como me han enseñado a mí, no lo enseñaré a mis alumnos.”

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

Reiterando lo manifestado el modelo, modela. Este alumno intenta diferir ante una imposición, un poder establecido, distante y empobrecedor de la práctica educativa hacia un modelo que le proporcione más conocimiento mediante una relación más cercana, como él mismo explicita. A la vez que manifiesta, una clara sensación de rechazo ante el modelo transmisor de contenidos y distante en cuanto a la relación, y deja abierto un interrogante para poder actuar de manera diferente al modelo en el que él está siendo formado para ser docente en el futuro.

Corea (2004) ensaya en una descripción de una situación típica que podría corresponder a cualquier estudiante, lo que aprende en este modelo formativo una persona en situación de aprender:

“Tengo que leer un libro para la escuela o para la universidad. Estoy obligado a subrayarlo, a identificar ideas principales, a relacionar las ideas de ese libro con las de otro, a realizar una ficha bibliográfica, a ubicarlo en el conjunto de una bibliografía o en el programa de la materia, a producir un resumen, a contestar consignas; he de someterme incluso a un ritual llamado examen en que se me evaluará en el desempeño de todas las operaciones anteriores: soy una subjetividad pedagógica. El conjunto de esas operaciones, que el sujeto realiza a través de un sin número de prácticas, instituye la subjetividad.” (Corea, 2004, 49).

La institución subjetiva del *ser estudiante universitario* configura una de estos contenidos que han aparecido en el estudio de la formación inicial.

3.7. Vías de circulación del discurso en el aula: preguntas, enunciados, respuestas.

Otra de las modalidades de circulación del conocimiento son las preguntas y los enunciados manifestados en la clase. Burbules (1993), citando a Gadamer (1982) quien analiza y profundiza este tema, explicita:

“Como señalé para Gadamer (1982) el preguntar es el núcleo del proceso dialógico.

«Conducir una conversación exige, primero, que sus interlocutores no hablen con propósitos dispares. De ahí que su estructura necesaria sea la pregunta y la respuesta. La primera condición del arte de la conversación es asegurar que la otra persona esté con nosotros (...) Exige no tratar de vencer a la otra persona, sino considerar realmente el peso de la opinión del otro. Por eso es un arte de poner a prueba. Pero el arte de poner a prueba es el arte de preguntar. Porque hemos visto que preguntar significa revelar, poner al descubierto. Comparado con la solidez de las opiniones, el preguntar fluidifica el objeto y todas sus posibilidades. Una persona que posea el “arte” de preguntar es una persona capaz de impedir que la opinión dominante acalle las preguntas (...) El arte de preguntar es el de ser capaz de seguir haciendo preguntas, o sea, el arte de pensar (p.330).» (Burbules, 1993, 140).

Preguntar y manifestar a través de las preguntas es traslucir y potenciar un proceso de pensamiento. Hasta aquí la necesidad de considerar en el tratamiento del diálogo pedagógico, los modos que asumen las preguntas y las respuestas, como indicios de actividad cognitiva y de creación de sentido para el sujeto que aprende, pero además de diferenciar entre estos articuladores del discurso, se plantea como necesario diferenciar el prototipo de preguntas que circulan y la calidad de las mismas. En esta escena, las preguntas realizadas por la docente a los estudiantes, son pobres, no pretenden articular tal sentido o no van en dirección de promover actividades de pensamiento de tipo complejo, están centradas en la información inmediata, preguntas de tipo informativo puro, del tipo:

¿Puedo retirar la transparencia?

¿Han terminado?

Constituyen un prototipo de lo presenciado en el caso.

La voz del estudiante se sitúa en el lugar de pasividad, de establecer una frecuencia en la continuidad de un diálogo inexistente, de administrar lo que en realidad está decidido y actuado por otro agente, la profesora.

3.8. Concepción que fluye de formación inicial y estrategias por parte del docente.

Desde la escena mencionada, el modelo transmisor, desde esta obra caracterizado como *tranquilo e infalible*, presupone una suerte de eficacia, de saber único, de certezas en lo que debe hacer el docente, y lo que debe hacer el estudiante, parece ser una actuación conocida y asumida por ambas partes. Una escena transitada, repetida y en cierta medida “eficaz”. El docente, está seguro de su actuación y la exposición de sus saberes disciplinares mediante una disertación, mediada o no tecnológicamente. El estudiante también conoce que el rol pasivo dentro de esa escena, es lo que se le demanda a él. Del mismo modo, sabe que la evaluación final en esta asignatura, impartida de manera transmisora de contenidos, será probablemente dentro del encuadre pedagógico que remita a la repetición de contenidos “dados” en clase, por lo tanto necesita tomar nota de todo lo que el docente menciona en clase. El modelo transmisor, *tranquilo, pleno de certezas*, es eficaz, cierra un círculo de actuación, aún cuando el aprendizaje significativo no se produzca.

El modelo docente referido en la escena, puede representar lo que se ha señalado en la matriz al respecto como una formación inicial correspondiente con una:

-Visión técnico-reproductiva.

-Bancaria en su etapa inicial.

Sin embargo, por debajo de esas certezas, los estudiantes denotan preocupación, señalando necesidades formativas, ausencias en esta etapa por ejemplo la de aprender a enseñar:

“[...] sí, aprender a enseñar. Y sobre todo a enseñar esas asignaturas que a mí ya de por sí me cuestan, que eso es más difícil, supone un esfuerzo mayor, evidentemente.”

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

“Que no veo, que no encuentro que me estén formando como maestra, me están formando en contenidos, no sé si me explico”

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

Enseñar a través de diferentes metodologías de enseñanza:

“[...] recursos para, lo que te he dicho antes, enseñar de distintas maneras para que todos lo puedan entender. Recursos,... sobre todo metodologías, distintas metodologías para enseñar las cosas. Supongo que siempre se tiende a usar una misma metodología y eso tampoco es bueno.”

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

La visión de formación inicial, está basada en la transmisión de contenidos disciplinares aislados de todo contexto y situación educativa. Al mismo tiempo el hecho de reconocer que necesitan aprender de diferentes metodologías lleva implícitos la concepción de lo señalado anteriormente, *el modelo, modela*.

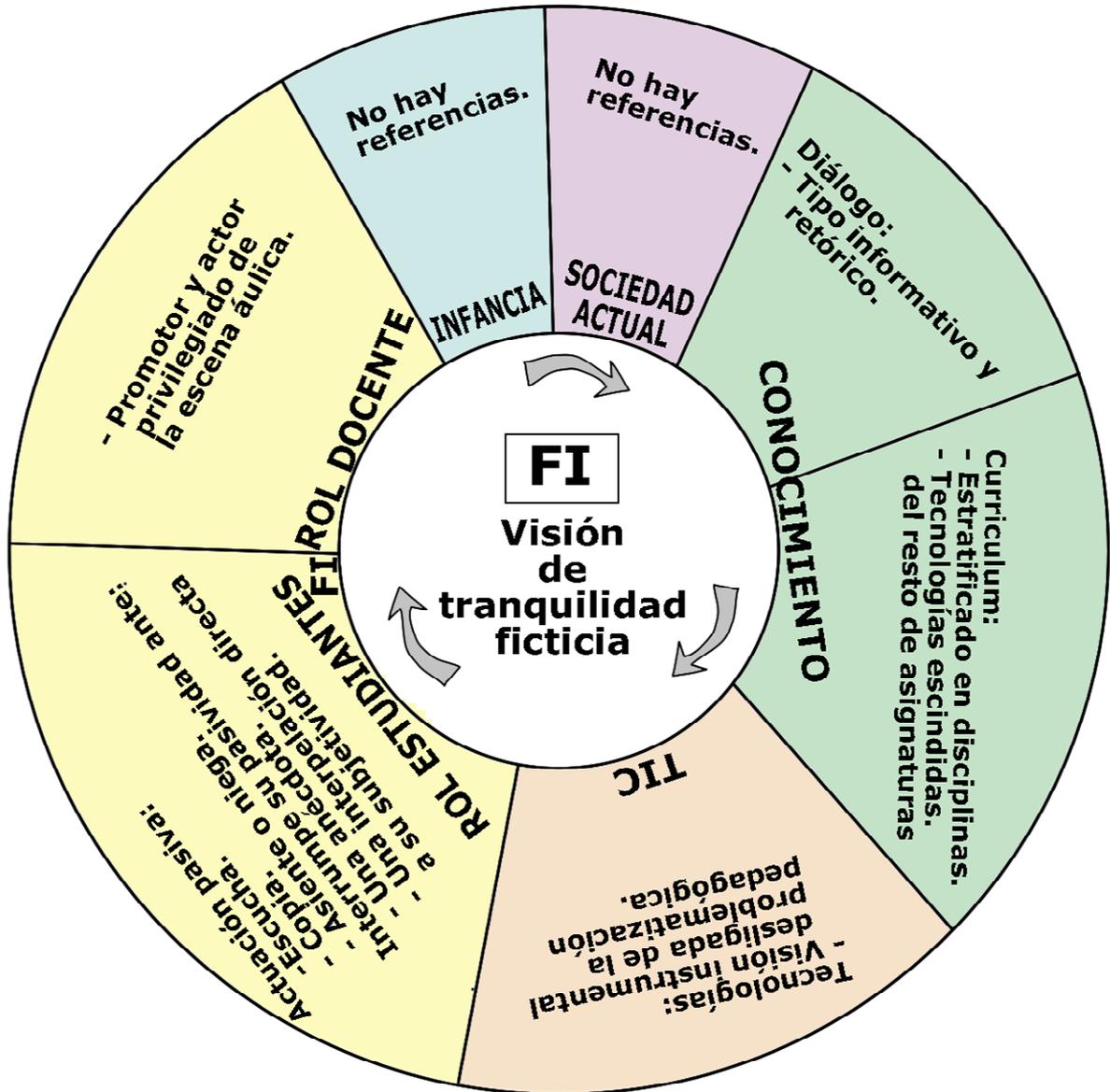
Dentro de las estrategias utilizadas por esta docente, existen preguntas, referidas a cuestiones superfluas, o banales y sin embargo la anécdota narrada en la clase parece despertar de cierto encantamiento a los estudiantes, los retrotrae a la escena, quizás porque en su calidad de sujetos, se sientan más motivados, interpelados a encontrar lo

explicado en el encuadre de una historia real, algo que sucedió y vuelve vivo el saber transmitido por parte de la profesora.

Si deslizamos el análisis sobre la presencia o no de rasgos de la sociedad actual, vemos que hay pequeñas grietas que filtran un entorno social, cultural, que podría responder a que esta clase se desarrolla en un contexto social y no en otro. Sin embargo, el vestigio social es escaso, se inserta en esta escena de la mano de las tecnologías artefactuales presentes, de la evocación discursiva de la informática y del envío de tareas mediante el recurso del correo electrónico. Pero no existe una problematización de tales como tecnologías culturales al servicio de la enseñanza y del aprendizaje.

Veremos cómo transitan las dimensiones del caso en un esquema que he denominado el *giróscopo pedagógico en la escena tranquila*.

Gráfico N° 6: Giróscopo pedagógico en la visión tranquila.



4. Una escena en la formación inicial: ¿inquieta e incierta? o ¿ambigua?

Yo aprendo haciendo resúmenes; resúmenes y leyendo.

Estudiante de segundo curso de la carrera de maestro.

Que cuando trabajo en grupo, después si tengo que memorizar algo me es más fácil porque me acuerdo de lo que hemos comentado en grupo y relaciono muchas más cosas.

Estudiante de segundo curso de la carrera de maestro.

Dentro de esta visión, intentaré delinear una escena de las observadas, transitadas y evocadas por los sujetos del caso, sin pretender esquematizar la realidad, que es considerablemente más diversa y compleja que lo que se presentará, pero al igual que en la escena pretendidamente tranquila, resulta útil a la hora de poder interpretar las prácticas formativas en base a una recurrencia o situación típica de las analizadas.

El título remite a una visión de formación docente que reúne algunas características de la visión inquieta y otros que no necesariamente podrían ubicarse bajo este “paraguas conceptual”. Una de las hipótesis de interpretación, sería que esta escena transcurre bajo coordenadas *lineales*. Dando cuenta de un movimiento rectilíneo, tendiente hacia otro modelo posterior, como si se tratase de una transición hacia una nueva escena formativa. De una visión *tranquila* hacia otra *inquieta*. Sin embargo, desde esta obra, permanecerá este interrogante abierto, debe analizarse y corroborarse si esta tendencia remite hacia ese movimiento de consecución hacia una etapa posterior vinculada hacia formas más abiertas, flexibles o simplemente, queda constituido y perpetuado en las prácticas formativas de este modo: ambiguo en tanto modelo o visión del docente pero contradictoria a la vez en algunas cuestiones que paso a detallar.

4.1. Visiones encontradas de formación inicial.

Ciertos estudiantes, manifiestan la existencia de modelos heterogéneos de actuación por parte de los docentes, donde encuentran propuestas pedagógicas y metodológicas contrapuestas en el accionar, sobre todo referido a los modos de organizar y plantear las clases, en el testimonio de uno de ellos:

“Algunas asignaturas son demasiado tradicionales y conservadoras, que es un poco lo contrario que se quiere intentar desde la perspectiva de las demás materias, hay materias muy puntuales sobre todo esto, el dar una versión crítica, en cambio otras ni se lo plantean, es dar el conocimiento y ya está. Hay una confrontación, que es rica también, que es saber diferenciar varias formas de verlo. De alguna forma es positivo pero abunda demasiado la parte superflua, lo que te comentaba antes, se da todo muy por hecho.”

(Sujeto 6. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Educación Física).

“Dar el conocimiento y ya está” o posicionarse frente a él de manera más crítica, este es el primer eslabón de la construcción de estos modelos de formación.

Narraré una escena prototípica de esta visión ambigua.

4.2. Introducción a la escena inquieta y ambigua.

La temática que situará la escena inquieta y ambigua, tiene como base a la asignatura de Didáctica General II, esta es una materia semestral, de 4,5 créditos correspondiente al primer semestre de segundo curso, de la carrera de maestro de primaria. En el primer año han cursado Didáctica General I. El tema de la clase del día de hoy es concluir un tema que empezó a tratarse en clases anteriores: el de la planificación como componente del saber profesional docente y sus diferentes modos de diseño por parte del mismo. Han tratado en clases anteriores: la planificación disciplinar-deductiva, disciplinar-inductiva, e interdisciplinar-deductiva. Hoy el tema se centra sobre las planificaciones de tipo interdisciplinarias.

El profesor entra a clase, saluda a los estudiantes.

Llama a algunos por sus nombres, recordándoles entregas de trabajos pendientes.

Explica que en primer lugar, se tratará el tema de las unidades de programación.

Verán la última de las tipologías y aclara que luego de la explicación, la clase se dividirá en grupos de trabajo y realizarán diferentes modelos de unidades de programación por grupos.

Interroga el docente:

“De la sesión anterior, ¿hay alguna pregunta práctica, no teórica?”

Nadie responde y continúa.

“Haré una exposición tratando los problemas de la planificación interdisciplinar, tratando de relacionarlos.”

Se vale de transparencias al parecer realizadas por él mismo para comenzar a explicar el tema de la unidad didáctica con eje en una excursión educativa, como ejemplo de planificación interdisciplinaria.

Explica que les indicará para el trabajo de diseño que realizarán por grupos posteriormente, cuestiones importantes que deben considerar; la edad a quiénes va dirigida esa unidad de programación, y la importancia de situarse en base a los contenidos curriculares establecidos, considerando los intereses y posibilidades de los niños de esa edad. (De primero, segundo, tercero, cuarto, quinto o sexto de primaria).

Los estudiantes, copian de la transparencia, preguntan cosas que no entienden, por ejemplo cómo se presentan los objetivos en este caso, cómo pueden vincular contenidos de diferentes áreas bajo una misma planificación, y de qué manera se incluyen a los profesores si son diferentes al tutor único, para planificar esta excursión.

El docente va respondiendo con algunos ejemplos los interrogantes planteados.

Luego, los estudiantes copian de la transparencia.

“Planteamientos curriculares”

Pregunta el profesor: “¿Me siguen o no?”

Responde un alumno: “No”

Profesor: “¿Dónde te has perdido?”

El profesor repite y vuelve a remarcar la relación con la otra clase y esta, intentando relacionar los mismos ejes de la planificación ya tratados con el planteamiento interdisciplinar.

A raíz de una pregunta de una alumna, el profesor explica lo que es una escuela de una línea y de dos líneas. Pone un ejemplo:

*“1 P3 y un P4 es una línea,
2 P3 y 2 P4 es de dos líneas.”*

El profesor retoma el tema de las planificaciones y va tapando la transparencia en función del ítem que se trata y desarrolla de manera que quede expuesto el que está explicando.

Luego, comenta un programa de televisión que se dio la noche anterior donde hubo un debate que relaciona con el tema de las escuelas primarias y las familias. (Explica el móvil en parte de las escuelas privadas, su fin mercantilista y que continúan siendo subvencionadas.)

Al cabo de veinte minutos de transcurrido el inicio de la clase, finaliza la explicación y los estudiantes se agrupan de manera aparentemente usual con su grupo de trabajo y comienzan a diseñar una unidad didáctica de tipo interdisciplinar. Cada grupo ha traído la propuesta curricular correspondiente a la enseñanza primaria.

Luego de 15 minutos, un grupo expone en el frente la planificación que han creado, se trata de conocer el barrio, sus servicios públicos y privados. Generan las siguientes categorías para desarrollar la planificación:

Contenidos curriculares, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje (Clasifican las actividades de: desarrollo, conocimientos previos y ampliación). Actividades de evaluación, entre las cuales hay distintas actividades, de vinculación de conceptos por medio de flechas o de indicación de verdadero o falso).

Termina la clase y deben traer todos los grupos la planificación concluida para el próximo encuentro.

Así transcurrió el ejemplo de una clase al parecer inquieta y al mismo tiempo ambigua. Este formato de clase, es aquel que se sitúa en la secuencia didáctica:

-Primer momento de explicación por parte del docente y segundo momento de trabajo en pequeños grupos.

Como se vio reflejado en el análisis del caso, en la matriz correspondiente a las prácticas y documentos, se trata de un modelo persistente en las observaciones de clase, que tiende a segmentarla en dos secuencias de accionar: explicación por parte del docente y trabajo en pequeños grupos. Esta modalidad de clase, está indicada bajo la

dimensión de *Formación inicial*, señalado en la matriz como la de mayor recurrencia entre las encontradas.

-Interactividad docente-estudiantes.

También está representado en la dimensión de *TIC*, en la categoría de tecnologías organizativas predominantes en la clase, donde ocupa un lugar entre las categorías emergentes:

-Docente explicando en primer momento y segundo momento de trabajo entre estudiantes.

Veamos ahora qué implicancias tiene este formato didáctico en la formación inicial, tomando como dimensiones al conocimiento, infancia, tecnologías y la visión subyacente de formación inicial.

4.3. Conocer de manera ambigua.

Como se señaló en el Capítulo 4, existe un proceso de evidenciación del conocimiento en las clases, presente en discursos, contenidos programáticos, producciones de estudiantes, formas de evaluación, entre otras. Dentro de este modelo de actuación, denominado como ambiguo, el análisis desde donde poder examinar el tipo de concepción subyacente del conocimiento, en su estado implícito en la escena narrada, requiere de una interrogación epistemológica, pero las respuestas no podrían agruparse dentro de una misma clasificación, sino que obedecen a diferentes visiones. Retrata versiones encontradas, no únicas ni puras en tanto concepción epistémica del conocimiento y del modo de apropiación o construcción del mismo. Por una parte, responde al Modo 1 (Gibbons, 1997) correspondiente a visiones tradicionales, un conocimiento caracterizado por su estructura disciplinar, homogénea y jerárquica. Por otra parte, pareciera que este saber es resultado de una construcción social, entre pares.

a) Concepción epistemológica subyacente:

En una primera instancia, se entiende a *la planificación* como *objeto* de conocimiento, si bien se presentan diferentes modalidades en el modo de realización, se posicionan sobre la base de un saber acabado. No aparece en la escena narrada una problematización sobre el tema, ni cuestionamiento acerca de qué visión del saber responde una planificación centrada en la consecución de objetivos; o en el modo deductivo de su diseño; o bien el interdisciplinario en su confección; o posicionando aún más lejos en el cuestionamiento; de quiénes intervienen en el proceso de planificación de las clases, la selección de contenidos (docente, estudiantes, familias, etc.) y bajo qué intereses se pueden realizar las planificaciones de las tareas escolares. Como se explicitó en esta obra, responde a esta visión:

“Entender el conocimiento a modo factual y pretendidamente neutral, otorgando especificidad al currículo, entendido como compilación de saberes estandarizados y jerarquizados, susceptibles de ser traspasados desde el docente a sus estudiantes a través de las prácticas áulicas.” (Capítulo 4).

Refiriendo a los modos de relación con el saber, Charlot (2000) especifica este tipo de relación como de apropiación del saber objeto:

“Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o `saber`), encarnado em objetos empíricos [...] Aprender é uma atividades de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas.[...] Aprender é passar da não-posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto.” (Charlot, 2000, 68).

Desde esta postura, se da por sentado que es el docente quien planifica y bajo cuestiones determinadas curricularmente, sin demasiado margen de autonomía en su accionar (Tamarit, 1997). Alude a una visión entendida del saber como finalizado, una

modalidad cosificada y de la especificidad del saber docente en el encuadre técnico instrumental.

b) Concepción epistemológica sobre el acto de conocer: como construcción social.

Por otra parte, al posibilitarles a los estudiantes el trabajo grupal, podría indicar que aprenden en tanto se agrupan y comparten intereses, visiones y construyen una unidad de programación conjunta. El trabajo en grupos es una práctica frecuentada en la formación inicial, como se indica en la matriz de las prácticas, en la dimensión de *Formación inicial* bajo la categoría de *Actividades realizadas por parte de los estudiantes*:

-Trabajo en pequeños grupos.

Los estudiantes valoran positivamente en todos los casos manifestados en las entrevistas, la mejor calidad, y motivación del trabajo en grupos.

“Y después, otra de las cosas que me sirven mucho, es el trabajar en grupo, evidentemente en un grupo en el que te encuentres bien y sepáis trabajar en grupo. Y eso tampoco es fácil encontrarlo, pero bueno, cuando lo encuentras, si encuentras un grupo de gente con quien puedas trabajar, discutir, sobre lo que ves claro y lo que no ves claro, o una cosa que no entiendes, te lo explican...”

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

Sin embargo, también hay quiebres conceptuales y de origen en la comprensión del motivo u objeto del trabajo en grupo, lejos de entenderlo como construcción colectiva de un saber o espacio de un debate genuino entre pares, como indica la misma alumna:

“Que cuando trabajo en grupo, después si tengo que memorizar algo me es más fácil porque me acuerdo de lo que hemos comentado en grupo y relaciono muchas más cosas.”

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

En este caso, le permite memorizar mejor lo que tenga que aprender, es decir, no responde a un trabajo intelectual de alto valor cognitivo entre pares, sino al servicio de una probable evaluación de memorización de contenidos. Pero poder trabajar con compañeros en presentación de trabajos en alguna asignatura, es valorado por los estudiantes también como una manera de otorgar confianza y seguridad:

“Quizás las de Psicología. No tanto por el hecho de los contenidos, sino por el hecho de que tengo que elaborar síntesis con mis compañeros, y eso me ayuda a relacionar mucho mejor, quizás ese factor de fiar, de socialización con los demás, que no desarrollé en ninguna de las optativas.”

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

Volviendo a la temática del trabajo en grupo que se realiza en clase, también observan como beneficioso, el poder hacerlo, y el rol del docente asumido en ese caso:

“También hacen grupo en clase, en horas de clase. De manera que ellos²⁹ pueden pasar por los grupos para ver si vas bien o no vas bien, están allí para que tu preguntes cualquier duda. Trabajos en grupo y... sobre todo para elaborar...una unidad didáctica por ejemplo...te dan una oferta bastante amplia de materiales en el caso que se necesiten. Pues hay otros profesores que a veces hacen clase magistral, pero es lo que a ellos les va mejor y prefieren ellos dar un listado de temas, que los grupos investiguen sobre ese tema y hagan un trabajo y después hagan la exposición.”

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

Cabe interrogar entonces cuáles son las cualidades de un aprendizaje significativo, puesto que la propuesta de agruparse para la confección de un trabajo, no basta. Qué condiciones y características remiten a un papel activo por parte de los sujetos que aprenden, me valdré de lo expuesto por Hanna (2002) refiriendo al tema:

²⁹ Refiere a los docentes.

“El concepto de aprendizaje activo se construye a partir de la obra de diversos pensadores, como John Dewey (1916) y Lev Vygotsky (1962) los cuales sostienen enérgicamente que el aprendizaje tiene lugar cuando éste se conecta con la experiencia personal y el conocimiento base del estudiante, y cuando se sitúa en un contexto social en el cual él es responsable de la construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con otras personas, con la orientación del docente. Este entorno de aprendizaje “constructivista” se basa en seis principios fundamentales que Lambert et. al. han identificado (1995:17-19):

1. El estudiante ya posee conocimientos y creencias.
2. El estudiante hace significativas sus experiencias.
3. Las actividades de aprendizaje deben permitir a los estudiantes acceder a sus experiencias, conocimientos y creencias.
4. El aprendizaje es una actividad social que se ve favorecida cuando se realiza en forma compartida.
5. Reflexión y metacognición son aspectos esenciales en la construcción del conocimiento y del sentido.
6. Los resultados del aprendizaje son diversos y a menudo imprevisibles.”

(Hanna, 2002, 61).

De la enumeración precedente, en la escena narrada, se cumpliría el punto 4, el resto no queda expresado en el diseño de actividades propuestas para los estudiantes. Cabe nuevamente una interpelación ante esta primera aproximación, puesto que, este ejercicio grupal narrado en la escena, se asemeja a una de las categorías relativas a la concepción que fluye de *Formación Inicial*:

-La práctica como aplicación de la teoría y con posterioridad a la misma.

Y a un

-Saber técnico instrumental del docente.

En la escena relatada, sería aquel procedimiento que da cuenta del trabajo de aplicación por parte de los estudiantes del espacio teórico expuesto por el docente. Un ejercicio de transferir a la práctica centrada en la ejercitación de lo explicado teóricamente. No obstante, como señalé, el modelo no es categórico, ni cerrado, su carácter ambiguo también radica en la posibilidad de creación por parte de los estudiantes de nuevos conceptos, no está todo predeterminado en esta supuesta aplicación de la práctica.

El saber docente requerido para ejercer la docencia, consistiría en la escena ambigua, en un saber técnico de la planificación y a la vez, desde el posicionamiento de los estudiantes, constituye un saber del tipo bancario en la formación aunque de tratamiento grupal.

4.4. Vías de circulación del conocimiento: diálogo áulico y tipo de evaluación.

También se señaló anteriormente que las vías de circulación del conocimiento pueden detectarse en el recorrido y calidad de las preguntas en clase, en propuesta de actividades y tipos de evaluación. Entre los que destaca, el diálogo pedagógico, analizado entre otros, por Gadamer (1982) y Burbules (1993). Veamos la calidad de las preguntas en la escena en cuestión:

-Las preguntas por parte de los estudiantes, refieren a un seguimiento del relato del docente, preguntan cuestiones que vinculan con la realidad, sobre la conformación de las escuelas, en pedidos de pausa o ralentización del relato.

-Las preguntas del docente, contribuyen a dar continuidad a su explicación, al seguimiento de los estudiantes frente a su discurso, etc.

Podría agrupar las preguntas citadas en la escena, como preguntas de tipo informativo puro, pedidos relativos al tiempo de ejecución del relato y a pedidos de espera antes de quitar una determinada transparencia, no de contenido, sino de formas. También existen preguntas que tienden hacia dos direcciones, una que vincula el contenido con la realidad social y otra que tiende a darle características al propio discurso áulico.

(Intrínsecas al mismo). Nuevamente la ambigüedad, pero esta vez tendiente hacia una escena inquieta en el sentido de su linde o acercamiento con la realidad social. No hay presencia en este caso de un debate pedagógico, existe un diálogo de tipo aclaratorio sobre lo expuesto, una interacción de docente y estudiantes pero no deviene hacia un cuestionamiento como ejercicio y actividad intelectual relevante al aprendizaje significativo. Lo expuesto no implica que estas preguntas no sean también inherentes a una clase cualquiera (aún con diferentes instancias en el diálogo pedagógico de continuidad y de búsqueda del conflicto cognitivo por ejemplo); lo que planteo es que no se abre un espacio indagatorio del saber en ellas, de manera que contribuyen a una actividad de mayor exigencia cognitiva por parte de los estudiantes (Kemmis, 1977). En este caso, no hay evocación a un autor o un corpus teórico que dé cuenta de esta concepción de la planificación, elemento que contribuiría a situar un modo de plantear esta temática entre otros.

4.4.1. La meta evaluación.

La evaluación, consiste en otra vía de circulación del conocimiento, y también es un reflejo del modelo docente, situada esta instancia, en el examen propuesto por los estudiantes dentro de la planificación diseñada. Se relaciona con un modo factual de comprensión del conocimiento y una visión del aprendizaje dentro de la perspectiva psicológica conductista, puesto que proponen una evaluación de unión de conceptos y de respuesta única como válida. La planificación desarrollada responde también a una perspectiva del aprendizaje de tipo conductista, aunque su elaboración haya sido grupal y existiera margen de accionar por parte de ellos, la evaluación que proponen en el diseño de unidad, de tipo verdadero o falso y de unir con flechas remite a un conocimiento factual y de respuesta única. Probablemente el modelo de accionar en clase incida fuertemente en un tipo de cristalización del saber y del accionar docente. Es este otro espacio para la ambigüedad en la visión de formación inicial, con actividad en grupo, pero para propuestas que construyen situaciones educativas transmisoras y de tipo conductista.

4.5. La infancia sujeta a la planificación.

Tomaré en este apartado también el tratamiento de la dimensión de análisis de infancia, puesto que en la escena en cuestión aparece como componente bajo el tratamiento de la planificación. En la dimensión de *Infancia* presente en la matriz de las prácticas aparece bajo la categoría de *Hay referencias a la infancia en:*

-La planificación docente.

Los niños y niñas no aparecen en la escena, sino como componente a considerarse en la planificación, su representación evocada en las prácticas es en calidad de alumnos y alumnas de las escuelas y referidos a la edad como principal componente a considerar al diseñar una planificación en función de intereses y características etarias. Refleja una representación de infancia acorde a la visión de tipo naturalista y biologicista (Erickson, 1980).

4.6. El modelo continúa modelando: discursos, prácticas, relaciones entre docente y estudiantes.

Retomo un eje de trabajo de análisis de la escena anterior, puesto que como se ha señalado el accionar en las clases de formación de docentes modela, genera un modelo de actuación colindante a lo expresado. Por ese motivo, he dividido de manera analítica al caso en los discursos y prácticas como un eje de trabajo que no siempre coincide. En este caso, el docente en esta escena realiza las siguientes acciones objetivas:

- Explica.
- Es el portavoz único y válido del tema a tratar.
- Constituye el eje de la escena áulica.
- Guía el trabajo en pequeños grupos.

En relación a los discursos y las prácticas:

Se propone un tratamiento de planificación interdisciplinar, como contenido programático de la asignatura de Didáctica II, pero, en esta asignatura de hecho, no existe vinculación con otras asignaturas como modalidad de trabajo de la formación inicial. Es decir, se propone poner un ejercicio práctico algo que en la formación actuada, no existe, ni tampoco hay promoción de la evocación y análisis de experiencias similares vividas por los estudiantes en su escolaridad primaria, referidas a su biografía escolar, (Alliaud, 2004) o a la epistemología de la configuración docente, (Gorodokin 2006).

Al referirse a la probable vinculación entre las asignaturas que están cursando en su formación universitaria, los estudiantes manifiestan:

“Bueno, sí, la encuentras si la buscas.”

(Sujeto 5. Estudiante de la carrera de maestro de Primaria, se encuentra finalizando la carrera).

“Sí entre si, sí, pero supongo que son escasos, depende en qué relaciones, sí.”

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

Esta actividad de relacionar, vincular conceptos, cuestionamientos o respuestas ante problemáticas educativas de manera conjunta, es una tarea individual y al parecer al margen del accionar formativo intencional universitario.

En la mencionada escena, parece existir una relación cercana del docente con sus alumnos y alumnas, incluso a algunos de ellos son llamados por su nombre, como indicador de lo señalado. Este estilo de relación docente, es señalado por los estudiantes como una de las *Fortalezas, de la formación inicial*, como hecho favorable en su proceso de aprendizaje.

En la subcategoría:

-Trato personalizado por parte de algunos profesores.

Las actividades realizadas por parte de los estudiantes consisten en:

- Escucha participativa.
- Copia.
- Realización de un trabajo en pequeños grupos.

Como corolario de la escena ambigua, el rol de los estudiantes también es ambiguo, participan de la escena, pero es una práctica que casi con totalidad está guionizada por el docente, aunque el trato, el clima áulico y el trabajo en grupo sean beneficiosos para el proceso de aprendizaje.

4.7. La sociedad actual entra al aula.

La sociedad actual ingresa a la escena narrada de la mano de los medios de comunicación y de las referencias a los estudiantes de las escuelas actuales. En la dimensión de Sociedad Actual. Bajo la categoría emergente de referencias a la sociedad actual está presente en las siguientes subcategorías:

- **Referencia a los alumnos y alumnas de escuelas actuales.**
- **Referencias explícitas a la sociedad actual representada a través del entorno cotidiano.**

Como se señaló anteriormente, el saber cotidiano puede convertirse en vestigio de las prácticas de un entorno social determinado.

“El saber cotidiano cambia de contenido y de extensión según diferentes momentos históricos y estratos sociales [...] Así, saber algo significa que el sujeto particular se apropia de los contenidos de su medio, incorpora en ellos su propia experiencia, consiguiendo así llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas.” (Salgueiro, 1998, 31 y 32).

Podría argumentar en primera instancia y según lo expuesto, entonces, que esta clase en la escena narrada tiene un tiempo y un espacio social que se ven reflejados puertas adentro del aula. Pero veamos, qué más se vincula con lo cotidiano como presencia de la sociedad actual.

4.7.1. Tecnologías y recursos educativos.

Desde la práctica y el discurso, en esta clase, las tecnologías de la información y la comunicación se encuentran ausentes. Ausentes del relato y del trabajo de los alumnos, en las planificaciones realizadas no hay actividades generadas por los estudiantes a partir de las TIC. Es decir, en su posicionamiento como futuros docentes, que diseñan una planificación no hay actividades que indiquen mención a las TIC, ni aún como fuentes de información mediadas tecnológicamente. Las tecnologías artefactuales utilizadas son, el retroproyector, las transparencias, y por parte de los estudiantes, los cuadernos y bolígrafos. Con clara representación en las evidencias del caso relativas a las tecnologías artefactuales utilizadas en clase:

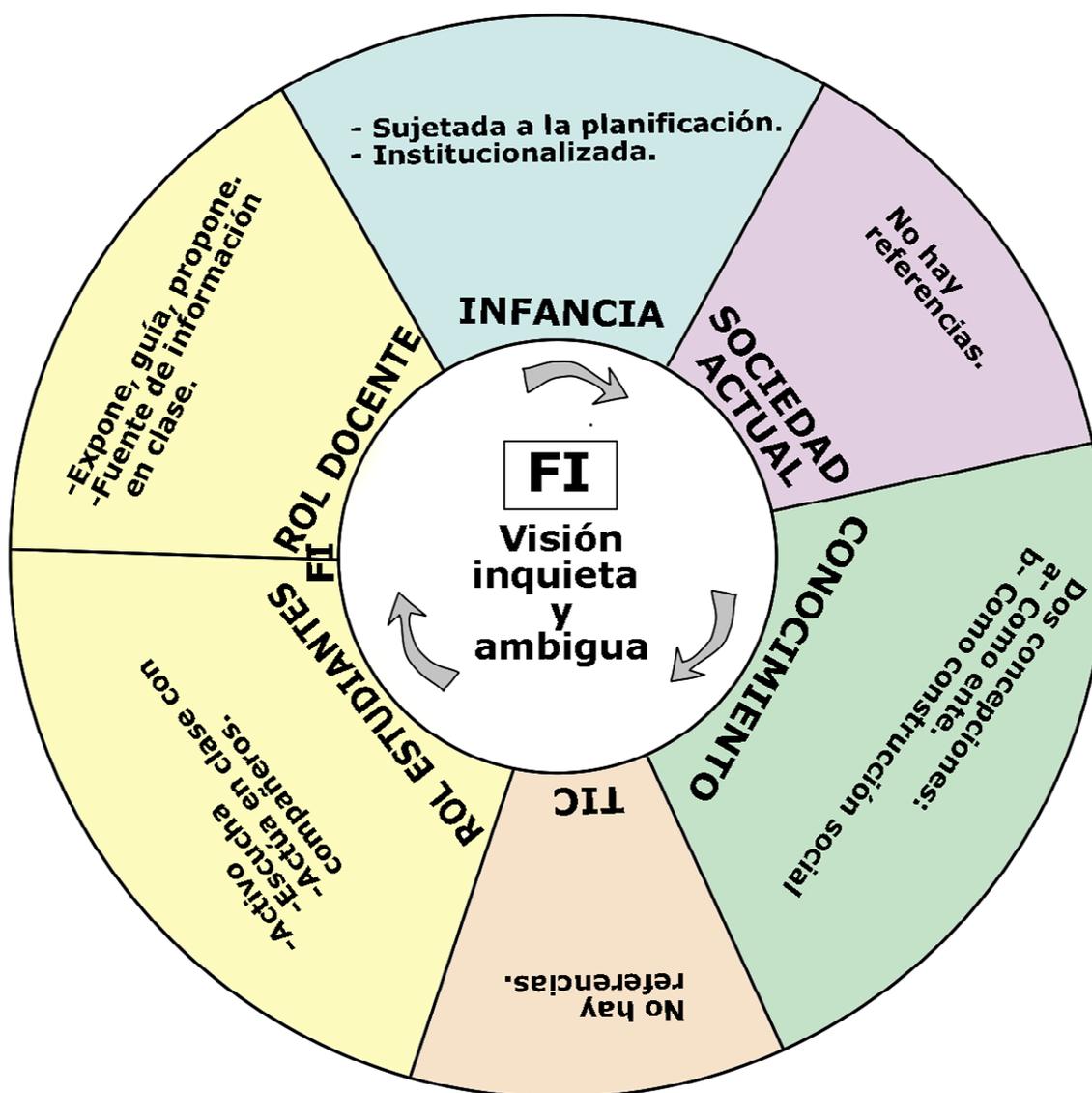
-Transparencias.

Esto implica cierto distanciamiento con la realidad cultural y social, incluso podríamos pensar en un alejamiento con la propia cultura y el cotidiano de la cohorte de jóvenes estudiantes, puesto que las tecnologías de la información, no constituyen una opción al margen de la formación si son entendidas como objetos culturales.

“Ya no podemos pensar que son sólo instrumentos, porque el contexto económico-social en el que vivimos ayuda a que construyamos un tejido de representaciones sociales alrededor de ellos. Tanto por la publicidad explícita como por la implícita, estos aparatos están contruidos culturalmente y están influenciando notablemente en nuestras vida cotidiana, tenemos que analizar entonces, en qué medida y hacia qué dirección modificará a la escuela y a las identidades que construyen alumnos/as y profesores/as en su seno.” (Gewerc, en Area, 2005, 268).

A pesar de que la sociedad entra *de la mano* del programa de televisión, y de la evocación de las escuelas actuales, dejan fuera otros aspectos, el rasgo digital e informatizado (señalado y desarrollado en el Capítulo 3) no sólo como componente sino como medio de transformación de la cultura actual, de comunicación, de generación de conocimientos y su representación, y de recurso válido para poder situar las prácticas de los docentes de la sociedad actual. Presento a continuación, cómo las dimensiones del caso se tejen en un movimiento que da como resultado la escena narrada, a través de este giróscopo pedagógico en la visión de formación inicial ambigua.

Gráfico N° 7: Giróscopo pedagógico en la visión inquieta y ambigua.



5. Una visión inquieta de la formación inicial.

*En ese sentido, Nuevas Tecnologías me está abriendo los esquemas,
porque verdaderamente hay técnicas
para determinados contextos, y hay contextos
para los cuales las técnicas que hay ahora no sirven...*
Una estudiante de primer año.

Como modo vivo de representar el caso, concluiré y sin por eso pretender abarcar la totalidad y complejidad de significados asumidos en la formación inicial, uno de los ejemplos significativos entre las escenas formativas, en este caso la que responde hacia un modelo inquieto e incierto en la formación inicial.

5.1. Introducción a la escena inquieta e incierta.

Se trata de una clase de CARMEL (Creación, evaluación de recursos multimedia y en línea) es una asignatura de carácter optativo, y puede agrupar estudiantes de diferentes especialidades de magisterio. La que sigue, es de las últimas clases del curso. Consiste en la presentación de proyectos realizados a lo largo del mismo, en el diseño de una unidad didáctica o actividad por parte de los estudiantes en base a los programas informáticos aprendidos, dirigidas a alumnos y alumnas de primaria. Esta etapa, la de presentación de tales proyectos, constituye una de las instancias de evaluación de esta asignatura, con notable incidencia en la calificación final.

*La profesora llega a clase, estamos en la sala de ordenadores, saluda al grupo.
Aclara que la clase de hoy estará destinada a la presentación de proyectos grupales y que es importante que se valoren las propuestas presentadas por los compañeros y compañeras, que no solamente consiste en escuchar, sino, en interpretar aquello que se presenta y poder sugerir propuestas o apreciar lo realizado positivamente.
Los grupos van pasando al frente del salón de clase para mostrar sus trabajos, se valen del cañón de proyección y cada uno trae un CD con el trabajo.
Presenta cada grupo un proyecto, explicando el encuadre pedagógico en que creen que podría desarrollarse, los contenidos curriculares a trabajar y los programas informáticos utilizados.*

-Una alumna presenta sola su proyecto, no ha trabajado en grupo por cuestiones laborales, es estudiante de magisterio de Lenguas extranjeras, presenta actividades realizadas mediante el programa `Clic`. Se trata de la enseñanza de colores en idioma inglés para niños y niñas de 9 y 10 años. Presenta tres modalidades de actividades, una de palabras cruzadas, otra actividad de unir objetos con los nombres de los colores. En otro ejercicio se tratan los siguientes contenidos: adjetivos, por asociación, imagen con adjetivo.

La docente invita al grupo clase a realizar una valoración de la propuesta presentada.

Un alumno interviene diciendo que le parece fantástico, y la profesora agrega que por favor intenten una aproximación didáctica en la ponderación de los trabajos para ejercitar el sentido pedagógico.

Resalta de lo expuesto, como cuestiones positivas el buen uso del programa `Clic`, y lo apropiado para la edad de los contenidos tratados. También pide que reflexionen sobre las actividades que promueve el programa `Clic`, considera que son ejercitaciones de lo aprendido, más que aprendizajes a través de esta actividad, por su esquema de repetición y asociación de conceptos.

Hay algunas otras opiniones de los estudiantes que permanecieron como auditorio, y preguntan cuestiones relativas a aspectos informáticos y de organización del material.

Luego pasa otro grupo a exponer su proyecto.

Es un grupo de magisterio de Educación Especial, presenta una actividad realizada mediante el programa `Clic`, es el alfabeto en idioma Braille, cuyo objetivo es aprender las vocales en el sistema Braille.

Lo presentado parece sorprender notablemente al resto, por su originalidad.

La profesora les pregunta si no hay alfabeto Braille en catalán y los estudiantes contestan que no, que ya lo han investigado.

El grupo realiza una devolución a lo presentado en tono muy favorable y la profesora hace eco de esta misma opinión.

Pasa el tercer grupo a exponer su proyecto.

Este grupo presenta a modo de página web el cuento de “El Patufet”. Han utilizado el programa Dreamweaver y el programa Clic.

El contenido es el aprendizaje del idioma catalán destinado a niños y niñas de 6 a 8 años.

Los estudiantes se sienten atraídos por la propuesta pero realizan escasas preguntas.

La docente felicita al grupo por su manejo instrumental en el diseño web y por la pertinencia en el contenido, nivel del discurso acorde a la edad, la seriedad y pertinencia de la propuesta para la enseñanza del idioma.

5.2. Visión que emerge de formación inicial en la escena inquieta.

Para comprender y situar la presencia de configuraciones formativas que correspondan con una (o más de una) visión de formación inicial, me valdré en el análisis de una de las perspectivas posibles para encuadrar tal visión, es la referida al rol que ejercen los estudiantes y docentes en la escena narrada.

En esta modalidad de clase, el estudiante es quien asume el lugar central del proceso de su propio aprendizaje, en la escena en cuestión, es quien ha realizado un trabajo que involucra los contenidos tratados, y este proyecto o trabajo grupal³⁰ se fue realizando en cada una de las clases durante el curso y lo expone entre pares. Resulta de un modelo de formación con tendencia a estar centrado en el estudiante.

De acuerdo con lo que se ha presentado en el Capítulo 5, ilustrado mediante el Cuadro N° 8 que sintetiza una publicación de UNESCO en el año 2004, correspondiente a *Cambios en el rol del alumno*:

“El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces, participando como experto”

Es en este contexto que los estudiantes, en sus presentaciones individuales o grupales pueden aportar más de un saber, incluso como expertos en una temática asociada a la propuesta no necesariamente correspondientes a su formación universitaria en sentido

³⁰ En este caso, hablaré de trabajo grupal porque le asigno desde el encuadre teórico asumido en la obra, otras características a los proyectos de trabajo.

estricto. En este escenario, el docente tiende a ocupar el rol de mediador de significados en la relación educativa, un guía y asesor calificado ante la propuesta pedagógica solicitada en dos planos: Por una parte en lo didáctico y por otra a lo referido a contenido instrumental informático y audiovisual.

De acuerdo con el mencionado cuadro, respondería a *Cambios en el rol docente*:

“El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones.”

Por una parte, se presenta como experto en cuanto a la pericia instrumental del uso y fuente de acceso a la tecnología, desde un programa específico o de la búsqueda de información. Por otro, desde una perspectiva didáctica, intenta que el estudiante vincule un contenido, con una modalidad de aprendizaje, un contenido a ser enseñado y una edad acorde.

Esta visión de la presencia de las tecnologías en las aulas, se vio graficada en la matriz de análisis de clases bajo la subcategoría de: *Dimensión TIC. Concepción de las TIC*.

-Aplicación práctica con una finalidad didáctica.

Subcategoría con alto grado de recurrencia entre las clases y documentos analizados en el caso.

Para componer un cuadro de situación de esta propuesta de visión en la formación docente, enumeraré también las actividades por parte del docente en la escena inquirida:

- Guía, mediador de significados.
- Escucha de los proyectos realizados por los estudiantes.
- Valora los proyectos en cuanto a su vertiente didáctica e instrumental.
- Realiza intervenciones de índole didáctica e instrumental en la devolución de los mismos.

Desde el análisis de las dimensiones del caso, como se ve en la matriz referida a las prácticas de los sujetos que enseñan y aprenden, en la categoría de *Concepción que fluye de formación inicial*, la escena tratada respondería las siguientes subcategorías:

- Necesidad de conocer los medios tecnológicos desde una perspectiva crítica y pedagógica.**
- Conocimiento de programas informáticos.**

En la voz de alguno de los profesores implicadas en el caso, a cargo de las asignaturas de índole tecnológica y refiriendo al uso de las tecnologías en las asignaturas de NTAE y CARMEL, también su postura es coincidente con la de ubicar a los recursos educativos como mediadores en el procesos de aprendizaje.

“En primer lugar, sería la ubicación de los medios en un proceso de aprendizaje, interacción educativa y por lo tanto la concreción del concepto de mediación en este caso en una herramienta. Pienso que ayuda a entender al profesor como mediador, o sea para los alumnos de magisterio pueden entender mucho mejor la mediación instrumental que no la mediación humana, que realiza el profesor, por experiencia vital. En este sentido, puede ayudar, pero repito, estamos en primero de magisterio y a lo mejor los primeros que hablamos de mediación somos los profesores de Tecnología.”

(Sujeto 2. Docente de área de Tecnología).

Desde la voz de este docente, existe un intento de problematización de la herramienta tecnológica dentro de la escena formativa, acordando con lo expresado por Litwin (2005) y ya mencionado:

“En los estudios didácticos reconocemos una tríada conformada por el docente, los alumnos y el contenido, en torno de lo que es posible identificar una serie de vínculos y entretejidos que dan cuenta de la manera en que construye el conocimiento. En esa misma tríada podríamos identificar tres usos diferentes de las tecnologías, según el lugar que se le asigne al docente, según la concepción del

sujeto de aprendizaje que se asuma y según el sentido con el que se entiende el contenido de la enseñanza.” (Litwin, 2005, 22).

Es decir, acorde con lo expresado por el docente entrevistado, existe un intento por favorecer el criterio de vinculación e integración de las tecnologías educativas en la tríada didáctica vivida por ellos mismos en tanto estudiantes.

“Otra cosa que ayuda es que los alumnos sean más críticos con sus profesores, porque claro, en primero ven por decirlo así, un amplio abanico de utilización tecnológica e intentamos que aunque no conozcan el área en la que están matriculados y estudiando ni la didáctica de la lengua, de las matemáticas etc., que ya empiecen a ver que hay recursos para la enseñanza y el aprendizaje, entonces ven que esto no se les enseña, con lo cual, desarrollan un nivel de crítica al profesorado.”

(Sujeto 2. Docente de área de Tecnología).

También induce a una suerte de comparación con diferentes modelos de tratamiento de esta tríada con tecnologías o sin ellas en el proceso educativo y que permite añadir un elemento más en su caja de herramientas profesional (Leach, 2002), en la etapa de formación inicial. También enfatiza que el uso de la tecnología en situaciones didácticas problematizadas puede favorecer el desarrollo de la criticidad.

Las actividades realizadas por parte de estudiantes en esta clase podrían enumerarse del siguiente modo:

- Escuchan las producciones grupales diseñadas y presentadas por sus compañeros.
- Realizan una devolución a las mismas valorando la pertinencia de la propuesta y la calidad técnica del producto.

Los estudiantes valoran en positivo el tratamiento de cuestiones didácticas y planteos pedagógico presentes en las clases:

“Luego está el tema de la manera de trabajar mayoritariamente en la facultad que es, hacer planteamientos en clase, hacer síntesis de grupo y cosas de estas, pues que muchas veces me parece esto más útil que unas clases y luego hacer un examen...”

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

Para indagar desde la perspectiva del aprendizaje, y en relación al tipo de actividad por parte de los estudiantes me valdré de la clasificación realizada por Kemmis³¹, (1977) encuadrando la tarea a realizar dentro de una actividad de tipo de comprensión constructiva.

5.3. Contextos que favorecen el aprendizaje.

En la escena narrada, un elemento atrayente y emergente de lo expuesto es aquel que está creado por el contexto en que se desarrolla la situación, el posicionamiento del docente, otorgando un espacio conjunto de análisis reflexivo sobre las propias producciones de los estudiantes, dejando paso a otros saberes además del propio, el de los estudiantes, en dos planos, como presentadores de un proyecto propio y a la vez en calidad de oyentes calificados para opinar y enriquecer el trabajo de sus compañeros. Esto genera una marca diferencial en positivo en relación al entorno formativo.

“Los indicadores de los contextos que favorecen un aprendizaje activo incluyen también el planteamiento de actividades estimulantes, auténticas e interdisciplinarias. Las actividades educativas a menudo ponen en relación el conocimiento adquirido con problemas prácticos y reales que sean relevantes en la experiencia del estudiante. Estas actividades suelen presentarse en forma de proyectos y acostumbran a implicar algún tipo de colaboración, así como el uso de

³¹ Para ampliar este tema ver Kemmis et al. (1977) *How do Students Learn*. East Anglia: CARE.

fuentes procedentes de la comunidad a la que pertenece el estudiante o de su entorno institucional o personal.” (Hanna, 2002,62).

En relación a la interacción docente-estudiante, también los mismos sujetos del caso plantean como contexto informativo, lo que ocurre en la clase, en tanto espacio de articulación de contenidos y sujetos de enseñanza y aprendizaje y las propuestas de algunos docentes que tienden a ampliar los espacios instituidos generando espacios virtuales de encuentro con la información necesaria, con determinados contenidos, etc.

“Yo lo que estoy viendo es que tengo bastante ayuda de los profesores en el sentido que en el acceso a los temas, la manera de afrontarlos, las actividades que te ponen, pues son bastante prácticas y son bastante asequibles, es decir, puedo acceder a Internet y bajarme los temas, puedo comunicarme con los profesores si surge cualquier problema, que puedo intercambiar información con los alumnos sin necesidad de quedar tal día tal hora, es decir que puedo optimizar el tiempo, esto por un lado.”

(Sujeto 5. Estudiante de la carrera de maestro de Primaria, se encuentra finalizando la carrera.)

Esto implica que los estudiantes, al poder participar de la comunicación, de acceder a información de manera atemporal en relación a la clase, se sienten protagonistas de su propio proceso. Esto indica que las tecnologías en estos entornos, favorecerían la posibilidad de elección. Acordando con Litwin (2005):

“En tercer lugar, concebir a los estudiantes como sujetos del conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades. Las tecnologías pueden poner a su disposición opciones. Pueden integrarse en proyectos que permiten también propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento y alientan el trabajo en grupo y en colaboración.” (Litwin, 2005, 22-23).

Al decir de Grossman (2005), el cómo influye en el qué, los “modos de aprender a ser”, influyen tanto como el qué, en este caso de la formación de docentes, en relación a los contenidos explicitados curricularmente:

“Most reports about teacher education focus more on curricular issues, such as what prospective teachers should learn, or on structural issues, such as the uses of professional development schools or the length of programs, than on issues of instruction. Neither the research literature nor the reform reports of the 1980s (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; Holmes Group, 1986) had much to say about prospective teachers should be taught. Yet in teacher education, attention to pedagogy is critical; how one teaches is part and parcel of what one teaches (Loughran & Russell, 1997). In the professional preparation of teachers, the medium is the message.” (Grossman, 2005, 425).

En este caso, el entorno creado para la acción formativa, es un valioso referente para situar las prácticas.

5.4. Conocer mediante proyectos grupales y con interacción tecnológica.

Los estudiantes manifiestan el valor de aprender en grupo y mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, y a la vez, pueden trasladar esta modalidad de trabajo con su actividad futura de enseñantes, al poder capitalizar este saber presente en los futuros alumnos y alumnas de primaria, porque de hecho, consideran que ya tienen un conocimiento de manejo de ordenadores para el trabajo en clase.

“Sí, porque ahora hay las llamadas Nuevas Tecnologías que se pueden hacer cursos y cosas de estas en el aula sobre temas multimedia, porque ellos tendrán un conocimiento ya sobre el manejo del ordenador y todo esto y les puedes llevar por ese camino, pero esto es el ámbito educativo formal, esto sí que es aprovechable, si tiene un manejo del ordenador, cuando llegues a clase y estés en la clase de informática para hacer un curso sobre el catalán, por ejemplo, sobre faltas de

ortografía e ir escribiendo o hacer montajes o una película. Estará claro que tendrán más conocimientos y esto sí que se puede aprovechar.”

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

“Enseñarles que el ordenador no es nada más para jugar, enseñarles otro uso del ordenador que es posible que no sepan, ayudarlos...”

(Sujeto 8. Estudiante de primer curso de la carrera de Maestro de Primaria.)

“Pero de la otra (asignatura) sí que me acuerdo, porque hemos hecho servir, programas, para los nenes de dibujar, pero también de intercalar imágenes y textos porque como hemos hecho un trabajo audiovisual.”

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

Esto deja traslucir la capacidad de los estudiantes de magisterio, denotada a través de las entrevistas de “ver” niños y niñas, actuales y de maneras diversas, contemplan las habilidades o entornos formativos de la infancia actual para poder plasmar una actividad futura en la docencia. Como se ha planteado desde esta obra, responde al intento de entender la infancia no desde una posición naturalista sino como emergente de un tiempo, y producto de una construcción social (Carli, 1999, Buckingham, 2002), con diversas experiencias vitales, aún teniendo la misma edad. Es desde esta postura que los estudiantes intentan *ver* a los niños y niñas de hoy en día y diseñan las actividades que suponen entran en el radio de sus intereses y habilidades de tipo informáticas.

5.5. Los docentes y las tecnologías.

El lugar de las tecnologías de la información y la comunicación en la escena narrada, responde a contenidos curriculares específicos de una asignatura en cuestión, y esto en algún punto parecería que distiende la situación en la formación inicial, puesto que el resto del profesorado, no tiene esta “obligación” de integrar en sus propuestas pedagógicas las TIC. No obstante, hay docentes que son conscientes que debería ser de otra manera, refiriéndose a los usos tecnológicos en las clases de magisterio. En relación

al aprender, a conocer, a formarse mediante las tecnologías disponibles en la época actual:

“A mí me parece muy bien³², el problema... yo creo que hay dos problemas. Uno es que no los tenemos dentro del aula y el otro es que yo personalmente, no me vería como para utilizarlo porque no tengo suficiente formación para hacerlo todavía. Pero yo creo que es una asignatura pendiente en nuestra Facultad, pero como formación nuestra, del profesorado. A parte de las herramientas. [...]Sí, es una asignatura, pero eso yo ya la descarto, yo lo entiendo como un recurso que ellos podrían utilizar dentro del aula. De la misma manera que utilizan el papel y el lápiz. Y que también podría utilizar yo, desde el punto de vista como profesora. Yo doy por supuesto que tienen una asignatura de Nuevas Tecnologías, que eso también es un poco peligroso.”

(Sujeto 5. Docente del área de Didáctica.)

Pareciera por lo expuesto y observado, que las tecnologías están, están físicamente en un aula acotada para uso de la parte “práctica” en una asignatura particular y si bien existe un malestar frente a este hecho, muchos docentes, las utilizan pero fuera de las clases, quizás en calidad de usuarios.

“Los docentes del nivel superior incluyen los usos de las tecnologías de muy diferentes manera, según el campo profesional o académico; en este estadio, son más usuarios de las tecnologías que los anteriores. Pero el hecho de ser usuarios no significa que los usos hayan penetrado más en la enseñanza.” (Litwin, 2005,32).

Veamos ahora como se trata en el interior de la escena, y como contenido programático. En este caso, desde el contenido dado de manera aislada curricularmente, la propuesta pedagógica intenta encontrar vinculación con el currículo de escolaridad primaria, hay un ejercicio de búsqueda de la integración del saber específico, tanto del tratamiento de

³² Refiere a las tecnologías de la información y la comunicación, específicamente al uso del ordenador.

la imagen, del diseño de páginas web, de armado de paquetes de actividades por medio del programa *Clic*, en una unidad didáctica.

Esta perspectiva respondería a lo expuesto en la dimensión TIC de las prácticas como:

-Aplicación práctica con una finalidad didáctica.

Subcategoría de análisis que constituyó una de las más representativas en el caso.

Si bien, el programa utilizado en muchos de los proyectos presentados, y de indudable tratamiento anterior en el transcurso de la asignatura es el *Clic*³³, cuyo sustrato pedagógico tiende a una concepción del aprendizaje cuestionada, próxima a la concepción del mismo como asociación válida entre conceptos y de respuesta única. Sin pretender aquí entrar en este debate, puesto si bien atañe, se alejaría del principal foco de investigación que es el de entender cómo se está formando a los estudiantes de magisterio para dar respuestas a las necesidades de la sociedad actual, este espacio abierto desde esta situación tiende a cubrir de este modo, una necesidad y a dejar un espacio ambiguo o desprovisto de herramientas en otro sentido, aquel que refiere a la concepción del aprendizaje.

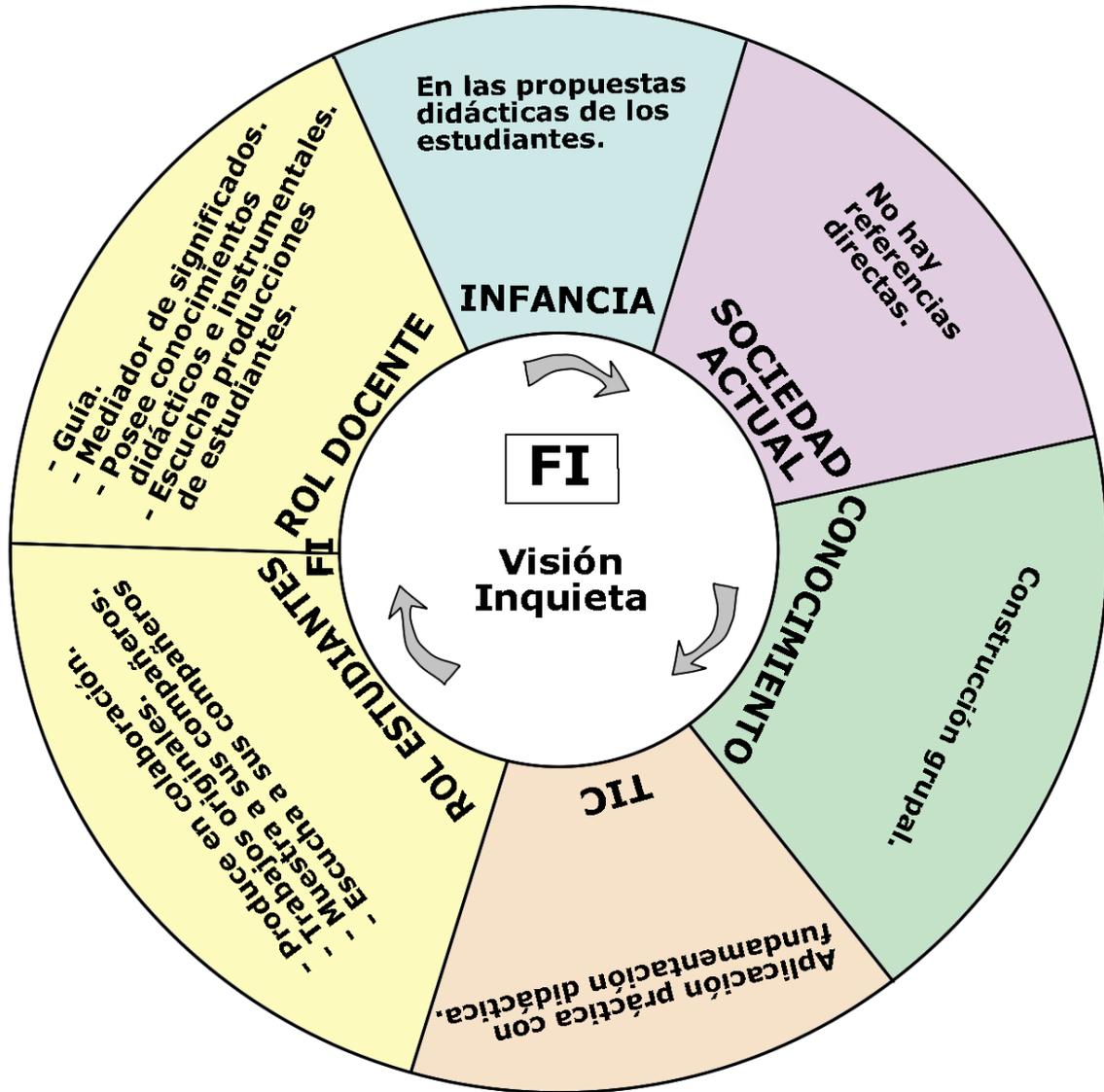
La docente a cargo, intenta encuadrar las actividades de este programa en un contexto de ejercitación, aclarando su potencial mecánico en sentido positivo para tal fin, argumento también puesto en debate, porque resultaría de una mecánica de manera aislada de un contexto social y proceso cognitivo significativo.

A continuación presento la dinamización de las evidencias recogidas en un gráfico del giróscopo pedagógico en la escena inquieta y ambigua.

³³ Para ampliar este tema, consultar en <http://web.udg.edu/tiec/orals/c35.pdf>.

Bosco, A. (2002). "Los recursos informáticos como mediadores de acceso al conocimiento en la escuela de la sociedad de la información: una visión crítica."

Gráfico N° 8: Giróscopo pedagógico en la visión inquieta.



5.6. Preguntas pendientes en la visión inquieta.

Quizás el intento de representar una realidad compleja y multifacética me lleva a enfrentar nuevos interrogantes, preguntas suspendidas de cualquiera de las situaciones planteadas en las tres escenas formativas narradas, sin resolver. Pero en esta última, me mueve el impulso de no pretender la plenitud y exhaustividad de la visión inquieta y ambigua, ni en la vertiente de construcción del saber. Esta escena tiene la posibilidad en constituirse en un puente, hacia una construcción alternativa del conocimiento mediado

tecnológicamente. Esta escena deja espacios vacíos de contenido, que encierran para sí, preguntas e incertezas para ser resueltos, y las incertezas promueven nuevos interrogantes algunos de ellos podrían ser:

- ¿Existe un proceso en el cual esta escena constituye una de las etapas que se dirija hacia una representación del conocimiento de manera multimodal y multialfabética?
- ¿Pueden entenderse las unidades didácticas o las actividades puntuales con mediación tecnológica como rutas intermedias que llevan a construir ese puente?
- ¿Cómo sería un diseño en la escena educativa posterior a la narrada en cuanto a la calidad del vínculo y relación con el conocimiento?

En esta metáfora situacional posible, podría componer una cuarta escena:

6. Una escena no vista en la formación.

He narrado tres de las escenas emergentes del caso en las visiones de formación inicial:

-Una escena *tranquila, segura e infalible*.

-Una escena *ambigua*.

-Una escena *inquieta*.

Una cuarta escena puramente analítica, sería aquella en la que el componente tecnológico no constituyera un contenido programático de la asignatura en cuestión, sino un componente cultural y una intersección natural y resultante de dos campos disciplinares que constituyeron lazos y modos diferentes de encontrarse y desencontrarse en el caso, aquellos relativos a la Didáctica y a la Tecnología. Este binomio que compone ingredientes esenciales a una escena en la formación inicial docente, fue

difícil de encontrar cuando el currículum, los espacios y los tiempos institucionales los fragmentaban constantemente.

Un docente que dejara espacio en la escena inquieta a:

- Una construcción colectiva en calidad de proyecto de trabajo, genuino, creativo por parte de los estudiantes.
- Que cubriera una necesidad real, una problemática a resolver por cada uno de los subgrupos en la clase y en el cual mediara la tecnología en tanto recurso educativo, entendido en sentido amplio y con fuerte carga de las tecnologías simbólicas en su resolución.
- Que la representación del conocimiento tuviera tal amplitud que pudiera ser mediante múltiples alfabetismos, auditivos, visuales, preformativos, acorde a los intereses de los estudiantes.
- Que los sujetos de aprendizaje en la escena se sintieran compelido como tales, como sujetos sociales, con historias escolares y personales en sí, y que estas vivencias pudieran tener un lugar en la escena para poder articular sus significados, anteriores y los de construcción futura.
- Un llamamiento a la problematización de la epistemología formativa y a la biografía escolar, incluso encontrando su propia subjetividad en relación con las tecnologías puesta al servicio de su proceso de formación.
- Que los modelos formativos pudieran ser modelos de desempeño del rol docente, como se ha mencionado en esta obra, el modelo *modela*. De manera que escuchar y copiar nos sean el único ejercicio que se les plantee a los estudiantes de magisterio como estrategia de aprendizaje y el docente como única fuente de información y voz calificada en el entramado de la clase, no sea la única.

Las preguntas y las posibilidades son muchas, quizás, sea hora de generar interrogantes pedagógicos (Tom, 1994) y vivir la incerteza como un capital valioso de este tiempo en sentido positivo, aprender a conocer y a ser docentes en la incerteza como espacio de creación y libertad de un sujeto docente abierto, flexible y en constante proceso de

formación. Donde, por ejemplo, el tratamiento epistemológico del conocimiento, ocupe el lugar de construcción social, y emerjan como contenido curricular los nudos problemáticos del enseñar y aprender en la escuela primaria en la sociedad actual. Podrían tratarse de contenidos programáticos que refieran a cuestiones paradigmáticas de esta labor y otras por construir (los referidos anteriormente como *contenidos flotantes*) de mayor ambigüedad en cuanto al saber docente y a la construcción real de un campo didáctico no determinado previamente desde la planificación ni desde el modo de concebir la formación.



En el capítulo que sigue, el marco analítico y de interpretación atraviesa una etapa más aguda y específica en este viaje investigativo. Insinúa una suerte de itinerario que atraviesa lo realizado hasta el momento en la investigación y provoca un vuelo analítico que permite dejar en su visión *desde la altura* (posibilitada por la distancia con lo vivido, analizado y procesado), un rastro pleno de resultados. El Capítulo 10 propone nuevos interrogantes a futuro, junto con indicadores en la construcción de posibles hojas de ruta para la formación inicial del profesorado, a la vez que permite explorar las principales conclusiones de la tesis.