

VOL.23, Nº2 (Abril-Junio, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

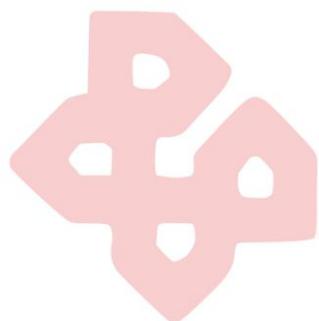
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9669

Fecha de recepción: 27/09/2016

Fecha de aceptación: 10/02/2017

EN BUSCA DE UNA DOCENCIA TRANSFORMADA: ¿CÓMO RENOVAR CULTURAS INSTITUCIONALES SI NO ALTERAMOS LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS?

In search of a transformed teaching: How to update the Institutional cultures if we do not alter the teachers' training and their practice?



Carmen María Belén Godino

Universidad Nacional de san Luis (Argentina)

E-mail: belengodino@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0557-2860>

Resumen:

En el siguiente trabajo acercamos parte de la producción lograda a partir de la investigación que indagó en los procesos de transformación de la formación docente del nivel primario en el territorio nacional (Argentina) y provincial (San Luis). El interés se focalizó en conocer en profundidad cómo construyen la identidad docente las nuevas profesoras del nivel primario formadas en culturas institucionales renovadas. Se trabajó con dos técnicas de recolección de datos: el análisis documental (planes de estudio y documentos curriculares) y entrevistas en profundidad, a profesores de un Instituto de Formación Docente, a docentes egresadas y alumnas avanzadas de la carrera. Las principales conclusiones del estudio se relacionan con un claro posicionamiento por parte de la institución de educación superior: colaborar en la construcción de nuevas identidades docentes atribuyendo nuevos sentidos en relación a la complejidad de los contextos escolares. Los

cambios introducidos en la formación docente desarrollada en las culturas institucionales actuales traducidos en la modificación de los planes de estudio y en el planteo de nuevas vinculaciones con las instituciones escolares, han provocado una continua revisión de los ejes que estructuran la formación docente, acción que posibilita visibilizar nuevos interrogantes sobre la micropolítica de las instituciones de formación docente.

Palabras clave: Formación docente, Identidad docente, Sentidos, culturas institucionales., micropolítica institucional

Abstract

In this paper we present part of the production obtained from the research carried out on the processes of transformation on the primary school teachers training in Argentina and in the province of San Luis. Our interest was focused on deeply knowing how new primary level teachers build their identities in renewed institutional cultures. We worked using two data collecting techniques: document analysis (study plans and curriculum documents) and in depth interviews to the trainers, graduate teachers and senior students. The main conclusions of this paper are related to a sound positioning from the higher education institution: to collaborate in the building of new teacher identities giving new senses to the complexity of school environments. The changes introduced in the teachers training developed in the current institutional cultures turned into the modification of the study plans and the setting of new links with schools, have produced a continuous review of the core ideas that structure the teachers training and this enables to see new questions about the micro politics of the teachers training institutions.

Key Words: teachers training, teachers identity, senses, institutional cultures, institutional micro politics

1. Introducción

La investigación desarrollada, en el marco de la tesis doctoral, indagó en el complejo proceso de construcción de la identidad docente de profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, Argentina (I.F.D.C.S/L) rescatando las vinculaciones que las nuevas docentes establecen entre el contexto de formación inicial y el contexto de formación laboral. El interés se depositó en el análisis de la compleja trama de contradicciones que se entretajan en los procesos formativos, tanto institucionales en el orden de la Educación Superior, como en los establecimientos educativos del nivel escolar estudiado.

El problema de la investigación quedó expresado de la siguiente manera: “Cómo inciden los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios de los contextos formativos, inicial y laboral, en las nuevas construcciones identitarias de las docentes del nivel primario formadas en un IFDC”.

En base al mismo nos propusimos: develar en las profesoras formadas los procesos identitarios desarrollados en la etapa de formación inicial y laboral, desde el anclaje de la historia del campo de la formación docente del nivel primario; revelar los conflictos que se generan en base a los diversos posicionamientos sobre la docencia y las prácticas formativas desarrolladas por los docentes formadores y las profesoras del nivel primario, en el contexto de la formación inicial y laboral; analizar la dinámica que se desarrolla a partir de las vinculaciones que realizan las

docentes formadas en base a las permanencias y los cambios presentes en los contextos de formación docente inicial y laboral; reconstruir las evaluaciones que los docentes formadores y docentes formadas desarrollan de sus prácticas profesionales, en base a su formación inicial, a las exigencias y expectativas institucionales, rescatando los relatos de experiencias escolares narrados.

En este artículo se explicita parte de las interpretaciones realizadas en base a uno de los niveles de análisis de la investigación: “Las identidades: sentidos de la formación inicial y laboral en el marco de las culturas institucionales”. En este nivel se analizó la formación docente inicial brindada en el IFDC S/L desde la perspectiva de los docentes formadores y docentes egresadas de la carrera estudiada, así como también de alumnas de cuarto año de la carrera (egresables). Los aspectos indagados a partir de las entrevistas permitieron la construcción de las siguientes categorías. Las mismas fueron:

- a. Construcciones de sentido de la docencia asumidas por los formadores en el contexto de la formación inicial.
- b. Construcciones de sentido de la docencia atribuidas por los formadores a las nuevas docentes en el contexto de la formación laboral.
- c. Construcciones de sentido de la docencia asumidas por las nuevas docentes en base a las vinculaciones construidas en los contextos de la formación inicial y laboral.

2. Planteamiento metodológico general

La investigación adopta el enfoque cualitativo, ya que reconoce a los sujetos de investigación en su singularidad. Es una investigación que se inserta en la búsqueda de significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias sociales, parte de la realidad de los mismos y a ellos retorna de forma crítica y creativa. Es una investigación que se realiza por medio de la complementariedad, no de la exclusión (Martinelli, 1999).

La mirada se focalizó principalmente en las docentes egresadas de la carrera del nivel primario del Instituto y en alumnas avanzadas de la carrera (4to año). También se trabajó con los docentes formadores para indagar en mayor profundidad las características de las instituciones de Educación Superior.

En relación al tema de investigación y al alcance de sus objetivos se trabajó con dos técnicas de recolección de la información.

Una de ellas fue el análisis documental, de los planes de estudio vigentes, recomendaciones curriculares de los ministerios y cambios curriculares en las instituciones de formación docente. Se trabajó con el análisis de dichos documentos porque los documentos institucionales y personales encierran circunstancias, experiencias acerca de la construcción del conocimiento profesional en los primeros

momentos del proceso de socialización profesional (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Nos pareció pertinente analizar las propuestas curriculares de la carrera “Profesorado en Educación Primaria” del IFDC S/L iniciada en el año 2006, debido a los cambios que fueron sufriendo los planes de estudio, en virtud de una política de formación que intentaba profesionalizar la tarea docente (incrementando la carga horaria de la carrera e incorporando nuevos contenidos que contribuyeran al despliegue de análisis complejos de las realidades escolares, entre otros). Durante el año 2009 se efectuaron cambios significativos en el plan original de la carrera, en base a las nuevas regulaciones nacionales que intentaban reordenar el campo de la formación docente en todo el territorio nacional (homogeneizar los planes de formación docente nacional), lo que dio lugar a la presentación de un nuevo formato curricular a partir del año 2010. Además, por recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), se realizó en el año 2013 una nueva propuesta curricular que recién cobró carácter instituido a partir del año 2014. Es decir, coexistieron, en la misma institución formadora, tres planes de estudio para la formación de docentes del nivel, los cuales presentaban orientaciones curriculares diversas¹.

La otra técnica que formó parte de la investigación fue la entrevista en profundidad a diversos actores institucionales: a docentes egresadas del IFDC, alumnas avanzadas de la carrera y a docentes formadores del Instituto.

Se realizaron también entrevistas colectivas con las docentes egresadas y egresables del IFDC como dispositivo de análisis, para recuperar aquellos aspectos recurrentes surgidos en las entrevistas individuales. Dicho espacio posibilitó ampliar las interpretaciones realizadas en un diálogo profundo entre los entrevistados y el investigador.

Se trabajó con las dos estrategias que proponen Glaser y Strauss (1967): el método comparativo constante, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos; y el muestreo teórico, en el cual el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial. La recolección de información y el análisis se realizaron al mismo tiempo, generando procesos dinámicos y dialécticos.

¹ Para mayor información ver: Montiveros, L., Noriega, J., García, M. G., Godino, C. B., Gorodokin, I.C. (2010). La conformación de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria en un Instituto de Formación Docente. Entre la desregulación y la reinención. *Creando Lazos. Relatos de Experiencias de Gestión Educativa*. 1era Ed. San Luis: L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas, 2010. Universidad Nacional de San Luis. Págs. 23-40. También, García, M.G., Godino, C. B., Montiveros, L. (2014). El currículum de formación docente como dispositivo de análisis de la política educativa. Orientaciones y tensiones. En el VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Rosario.

3. Aportes teóricos para pensar los procesos de construcción de la identidad

Las investigaciones sobre los procesos de construcción de la identidad docente han cobrado un gran interés internacional en estos últimos años, debido en parte a los profundos cambios sociales, culturales, económicos y políticos que afectan de manera directa a los sistemas educativos. En ese marco, son varias las investigaciones que señalan al docente, sus procesos formativos y posibilidades de desarrollo profesional como factores relevantes en los procesos de transformación educativa y renovación de los sistemas de enseñanza (Ángulo Rasco, 2016; Barrios, 2004; Dussell, 2006; Esteve, 2006; Fullan, 2002; Feldfeber, 2000, 2007; 2010; Hargreaves, 1999; Lang, 2006; Tenti Fanfani, 2007; Vaillant, 2005, 2007). Así mismo, las investigaciones desarrolladas en estos últimos años “coinciden en destacar la importancia que tiene para un docente novel los primeros años de enseñanza. Los efectos de las experiencias vividas durante ese período permanecen un tiempo considerable” (Marcelo, 2009, p. 2).

Nos interesó retomar aportes de aquellas investigaciones que enfocan los estudios de la identidad desde una perspectiva social, entendiéndola como un proceso dinámico, de constante construcción y en el que se articulan, atribuciones de sentido de identidad por parte de las instituciones y agentes vinculados a los individuos pertenecientes a ellas, y sentidos y modos de apropiación de identidades por parte de los sujetos que forman parte de dichas instituciones (Dubar, 2002). Así, Barbier (1996), subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí).

Según Dubar (2002), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata, por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía (Vaillant, 2007).

Ahora bien, teorizar sobre la categoría identidad docente, implica tener en cuenta al menos tres etapas formativas fundamentales. Por un lado, la etapa de la biografía escolar (Lortie, 1975; Alliaud, 2004; 2007) de los estudiantes de las carreras docentes, como etapa clave de construcción de creencias, representaciones sobre la docencia que orientan luego una gran parte de la formación inicial y profesional; la etapa de formación docente inicial desarrollada en las instituciones de educación superior y la etapa de formación laboral desplegada en las instituciones educativas del nivel. Retomamos dichas etapas formativas porque entendemos que la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Vaillant, 2007).

Las dos primeras etapas formativas posibilitan la construcción de los primeros conocimientos acerca de la tarea docente. Según varios autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan: Pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992); Creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002); Imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell y Mercado, 1988); Teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza de su quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).

En relación con la tercera etapa formativa, el enfoque de la identidad docente hace referencia a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo”. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (Vaillant, 2007).

Flores y Day (2006), plantean también que el desarrollo de la identidad del profesorado hace referencia “a un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales” (Citado en Santamaría, Cubero, Prados, de la Mata, 2013, p.29).

Por lo tanto, vamos a entender que en el proceso de construcción de la identidad, las nuevas docentes formadas desarrollan constantemente vinculaciones entre, los mandatos históricos atribuidos a los docentes del nivel, así como también a los nuevos lineamientos que regulan su práctica docente; las acciones formativas -y sus interpretaciones- que se desarrollan en las culturas institucionales (institución de educación superior y escuelas del nivel escolar estudiado) y las construcciones de sentido sobre la docencia desarrolladas tanto por los docentes formadores como por las docentes formadas.

Dubet (2000) identifica a la docencia como una de las profesiones vocacionales que junto con el sacerdocio y el cuidado de la salud tiene como función actuar sobre la conciencia de los otros. Se trata de una actividad pastoral que encuentra su gratificación en el desarrollo de prácticas formativas emancipadoras. Recuperar la misión salvadora pareciera ser la llave de la gratificación de los docentes que se sienten interpelados por el llamado de la militancia:

(...) Los docentes son interpelados como militantes. Se trata de una referencia que puede ser leída en clave política, pedagógica o social, y que en definitiva nombra a un actor dispuesto a entregarse a su tarea apelando a un conjunto de recursos entre los que se destacan la “voluntad” de llevar adelante su cometido sin ahorrar esfuerzos (c.p., Tiramonti, 2011, p.25)

Para comprender en mayor profundidad los análisis que realizamos en base a los contextos formativos, cuando hablamos de cultura institucional la entendemos como:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas...” (Viñao Frago, 2002, p. 73).

La cultura de una institución permite transparentar los modos de vida cotidianos, las formas en las que se interpreta el conflicto, así como también el lugar que se le otorga al cambio.

Como bien lo señalamos, el problema de la investigación hace referencia a cómo inciden, en los procesos de construcción de la identidad docente, los conflictos que se producen en las culturas institucionales, en base a las permanencias y a los cambios en los contextos formativos inicial (cambios de planes de estudio, convivencia de visiones contradictorias sobre la docencia) y laboral (convivencia de prácticas escolares diversas y nuevas exigencias en las situaciones laborales).

Para introducirnos en la interpretación de cómo operan los conflictos que pueden generarse en las culturas institucionales, retomamos el planteo que realiza Rockwell (2000) desde una perspectiva histórico-cultural. Ella va a decir que ha encontrado útil pensar en una metáfora de tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en las culturas. Los tres planos a los que se refiere la autora son:

- a. La larga duración: Algunas cosas que observamos en la escuela parecen ser atemporales, permanentes (...) Nos obliga a observar continuidades, signos, prácticas, objetos, producidas hace tiempo y que aún están presentes (...)
- b. La continuidad relativa: [la retoma] de Heller, A. (1977) como aquellas categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana, se despliegan por un tiempo, se desarrollan (...) o bien retroceden. En la escuela se superponen contenidos que provienen de diversos tiempos (...) Esta diversidad de culturas escolares no ocurre al azar, como simple suma de cotidaneidades. La escuela es diferente porque hay muchas formas posibles de estructurar la vida escolar, constatadas en diferentes momentos y lugares (...)
- c. La co-construcción: La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretienen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales (...) Por ello es posible decir que a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas (Rockwell, 2000, pp.15-20).

Teniendo en cuenta nuestro objeto de investigación, también los primeros aportes de Hargreaves y Fullan (1991) enriquecen nuestro enfoque, en relación a los procesos de cambio que alteran la cultura de la escuela. Ellos plantean la relevancia de “reculturar” las instituciones escolares creando culturas colaborativas. Hargreaves (1998), en obra posterior expresa:

Es un reto que supone rediseñar las estructuras escolares, apartándose de los modelos modernistas, para ayudar a los docentes a que trabajen juntos con mayor eficacia y en cuanto comunidad, dentro de culturas cooperativas de aprendizaje en común, asunción de riesgos positivos y perfeccionamiento continuo (Hargreaves, 1998, p.67).

Creemos que un gran desafío de la formación docente actual se relaciona con la construcción de una nueva identidad, tendiente a desarrollar prácticas de “co-construcción” en las culturas institucionales, que posibiliten nuevas configuraciones institucionales tendientes a la mejora. Tal como afirma Hargreaves (2003):

Frente a las tendencias globales a forzar el cambio por medio de reestructuraciones y reformas impuestas desde afuera, destacamos la importancia paralela y a menudo más grande de mejorar las interacciones y las relaciones internas de la escolaridad. No hablamos tanto de reestructurar las escuelas como de reculturarlas (Hargreaves, 2003, p. 23).

En base al problema que guió la investigación retomamos también los aportes de la perspectiva micropolítica (Ball, 1989; 1990) ya que recoge la percepción del conflicto que hace la teoría sociocrítica, superando la visión tecnocrática-positivista y la hermenéutica-interpretativa. La visión patológica del conflicto de los enfoques racionales dejan de tener sentido en esta perspectiva.

4. Las identidades: sentidos de la formación inicial y laboral en el marco de las culturas institucionales

A continuación analizamos lo que hemos llamado “construcciones de sentido de la docencia asumidas y atribuidas” en donde participan activamente tanto los profesores formadores, como las docentes formadas. Este proceso es dinámico y muchas veces hasta alterado por los mismos actores que circulan en los trayectos formativos.

A partir de la perspectiva señalada queremos remarcar la importancia que reviste analizar cuidadosamente el proceso de atribución y de construcción de sentidos de una profesión configurada históricamente, ya que en dicha dinámica, se ponen más al descubierto las representaciones edificadas en base a la docencia.

Los profesores formadores identifican con total nitidez las construcciones de sentido atribuidas a las nuevas docentes formadas. Predomina en el IFDC una tendencia a afianzar las construcciones de sentido atribuidas al docente del nivel primario, sin un correlato de prácticas institucionales propias del nivel superior que

acompañen (y por ende desarrollen) las nuevas atribuciones que envuelven las configuraciones identitarias del docente formado en culturas institucionales renovadas.

En los párrafos siguientes presentamos las categorías emergentes en base a las narraciones sobre construcciones de sentido de la docencia, tanto las asumidas, como las atribuidas por los formadores del IFDC. En sus relatos se puede apreciar cómo las construcciones de sentido asumidas condicen con la nueva configuración de la Institución de Educación Superior, podríamos decir, condicen con una política educativa pública en pleno proceso de organización del subsistema de formación docente².

Asimismo hay construcciones de sentido ‘atribuidas’ a la institución formadora del nivel superior, que todavía no se han incorporado a las culturas institucionales, ni tampoco son asumidas como inherentes al rol de educadores, nos referimos a las funciones de investigación y de capacitación explicitadas en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)³.

Es relevante tener en cuenta, como bien habíamos especificado en nuestro marco teórico, que en los procesos de construcción de identidad docente (Barbier, 1996; Dubar, 1991; Flores y Day, 2006; Vaillant, 2007) se producen nuevos significados y se despliegan nuevas relaciones entre la definición que otros hacen del sujeto y las visiones que ellos mismos elaboran de sí. En el análisis siguiente retomamos esas relaciones explicitadas en el proceso formativo entre los profesores de la carrera y las docentes del nivel primario situadas en los contextos de formación profesional (escuelas del nivel).

4.1. Construcciones de sentido de la docencia asumidas por los formadores en el contexto de la formación inicial

Los docentes del IFDC, como ‘representantes’ de la institución formadora, en relación a la toma de decisiones que orientan la formación inicial, asumen las siguientes atribuciones de sentido de la docencia en el nivel superior:

4.1.1. El enriquecimiento de la formación inicial a partir de la transmisión de conocimientos sustentados en experiencias e investigaciones

Una gran mayoría de los docentes entrevistados sostienen que una de las atribuciones de sentido que asumen como docentes del nivel superior es el fortalecimiento de la formación inicial, a partir del acercamiento de conocimientos

² Para mayor información ver: Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional de Formación Docente*. INFOD. Res. N° 23/07; Ministerio de Educación Nacional. *Programa Nacional de Formación Permanente*. Resolución CFE N° 201/13.

³ Para mayor información consultar: Noriega, J. y Godino, C. B. (2011). Una Experiencia de Investigación en Red: Universidades e Institutos mirando la Formación Docente. Primer Seminario Nacional de la Red ESTRADO: Trabajo y Formación Docente en Argentina: debates sobre la política educativa actual, 1-15. C.D.F.H. Resistencia, Chaco, Argentina. También, Godino, C. B., Montiel, C., Montiveros, L. (2015). *Investigación y formación docente en la educación superior. Tensiones y desafíos. Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5, (1), 1-24.

actualizados, la generación de experiencias formativas integrales y el planteamiento de investigaciones que permitan la ampliación de conocimientos de la educación primaria en el contexto provincial. En los relatos que presentamos a continuación podemos identificar el énfasis prioritario que le depositan a esta atribución:

“Nosotros tenemos que brindarles a los alumnos la mayor cantidad de conocimientos y experiencias para enriquecer su formación (...) Nosotros hemos ido a escuelas de zonas rurales, por ejemplo, el año pasado fuimos a observar clases de plurigrado (...). También otra experiencia que tuvimos fue ir a dar clases con las computadoras. Las alumnas tuvieron que planificar la clase, las actividades usando las computadoras junto a sus alumnos”. (Docente del Campo de la Práctica. Segundo año de la carrera. El subrayado es nuestro.).

“Quiero formar un equipo que trabaje en alfabetización inicial para ir e impactar en las escuelas. Un equipo que investigue y que impacte directamente. Con escuelas, con docentes que quieran participar. Y hacer una práctica situada. Tomar como algunas escuelas y trabajar desde allí”. (Docente del Campo de la Formación Específica. Segundo año de la carrera. El subrayado es nuestro.).

En el primer relato notamos la importancia que el docente formador le atribuye al desarrollo de conocimientos situados a partir de la vivencia de múltiples experiencias educativas. El relato transparenta una preponderancia de la experiencia, “el estar en la escuela” posibilitaría el desarrollo de acciones de observación, de planificación, de diálogos enriquecedores con los actores intervinientes (Baquero, 2002; Díaz Barriga, F, 2003). También podrían generarse espacios de reflexión que transparenten los rasgos propios de las culturas institucionales (Viñao Frago, 2002) de la escuela primaria. Los docentes formadores deberían acompañar a las nuevas docentes formadas en dicha etapa y analizar junto a ellas las tensiones que emergen en las culturas institucionales, en base a las modalidades de funcionamiento, a los diversos posicionamientos y a las expectativas de los docentes. La relevancia de este espacio formativo radica en iniciar un camino de intervención comprometida en donde las nuevas docentes formadas, junto a sus colegas, comiencen a plantear y justificar nuevas prácticas que estructuren la vida escolar.

Como explicita el relato, el énfasis del formador está depositado en brindar “la mayor cantidad de conocimientos y experiencias para enriquecer su formación”, pensando que la formación está íntimamente relacionada con la posibilidad de establecer diálogos entre los conocimientos desarrollados en la etapa de formación inicial y los saberes “ordinarios” (Chartier, 2000) que puedan construirse en los contextos institucionales de la escuela. Precisamente, los nuevos significados y reinterpretaciones (Flores y Day, 2006) que las nuevas docentes construyen entre los mandatos que circulan en la formación inicial (tendientes al cambio y a la renovación) y los mandatos que prevalecen en las culturas institucionales de la escuela primaria (provenientes de tradiciones formativas diversas), afectan de

manera notoria los procesos de construcción de su identidad docente, ya que reconocen las contradicciones que evidencian los diversos posicionamientos sobre la docencia del nivel, inscriptos en históricas tradiciones formativas (Davini, 1995) que conviven aún en las culturas institucionales, tanto de la formación inicial como laboral.

En el segundo relato el énfasis está depositado en la investigación y en sus finalidades. Es decir, el formador está haciendo hincapié en la posibilidad de modificar situaciones de enseñanza desarrolladas en las escuelas del nivel primario (prácticas de larga duración, Rockwell, 2000). Cuando expresa “quiero formar un equipo que trabaje en alfabetización inicial para ir e impactar en las escuelas” está haciendo referencia a la introducción de cambios en un área del conocimiento en particular, sabiendo que las prácticas que se desarrollan actualmente, de acuerdo a su perspectiva, no conciben con los postulados generales propuestos por los nuevos paradigmas de la educación.

El relato da cuenta de los mandatos que circulan por la institución del nivel superior relacionados a la introducción de cambios significativos en los escenarios de la educación primaria. Cambios que requieren ser pensados desde la co-producción con posibilidad de alterar la “cultura heredada” (Rockwell, 2000).

Si revisamos nuevamente los fragmentos, podemos afirmar que tienen un punto en común, la necesidad de intervención en las escuelas durante el proceso de formación inicial, rescatando las experiencias formativas que se desarrollan y las investigaciones que puedan desplegarse en las instituciones escolares del nivel. Quizá el acercamiento temprano a las realidades escolares reduzca en parte la distancia existente entre la formación inicial y la formación en servicio (De Rivas, 2000), así como también resignifique los temores clásicos de las docentes principiantes (Sanjurjo, Caporossi, Hernández, Alfonso, Foresi y España, 2009; Veenman, 1984).

Existe un ‘traslado’ de lógicas de acción de una cultura institucional hacia otra. Subyacen posicionamientos que marcan relaciones desiguales entre las instituciones formadoras. La mirada es unidireccional, desde la Institución de Educación Superior hacia las escuelas, con un fuerte predominio de visiones más intervencionistas y de control de las tareas realizadas. La propia cultura institucional (Viñao Frago, 2002) del IFDC actúa como inhibidora de los alcances de la construcción de sentido que analizamos, ya que de acuerdo a las características que adopta, se asume más como una cultura en la que se dificulta el desarrollo de experiencias e investigaciones sistemáticas que propicien conocimientos enriquecedores propios de las culturas institucionales del nivel escolar estudiado.

En base a lo analizado, queda claro que el desafío que se le presenta a la formación inicial se traduce en la posibilidad de generar espacios formativos que tiendan a desarrollar prácticas colaborativas que alteren la cultura institucional de la escuela (modos de organizar la enseñanza, las vinculaciones que las docentes establecen con el conocimiento, etc). Podrían pensarse como prácticas formativas

que se desplieguen desde el inicio de la carrera docente en conjunto con otros profesionales del Sistema Educativo Provincial.

4.1.2. Gestar trabajos colaborativos que profundicen conocimientos ‘edificados’ en los nuevos paradigmas de la educación

Los profesores del Instituto expresan que la formación docente inicial se nutriría ampliamente si se conformaran ‘equipos de trabajo’ que desplieguen acciones formativas edificadas en lo que ellos denominan “los nuevos paradigmas de la educación”. Asumir la responsabilidad de la introducción de los nuevos paradigmas de la educación en la formación inicial, trae como correlato armar redes de trabajo que permitan el acercamiento de los interrogantes que orientan las nuevas posturas pedagógicas. De modo contrario, estarían acercando a las docentes formadas en el IFDC, conocimientos que les permitan delinear procesos educativos, pero no las estarían ayudando a que esos marcos teóricos se acerquen a las realidades educativas situadas, en un principio al menos para comprenderlas, luego para proponer cambios.

Los formadores plantean la relevancia que reviste formar docentes que desarrollen una conciencia de trabajo tendiente a construir una cultura institucional colaborativa (Fullan y Hargreaves, 1991) que al mismo tiempo posibilite el desarrollo de conocimientos actualizados que actúen como orientadores de su práctica escolar.

Los docentes formadores relatan lo siguiente:

“Busquemos escuelas en donde podamos armar equipos en donde todos nos retroalimentemos y podamos aprender. Tal vez el docente del grado esté un poco desactualizado, pero busquemos formar equipos en donde todos podamos conversar y analizar situaciones. Nosotros desde acá, los docentes desde las escuelas y salgan ganando nuestros alumnos (...) Los alumnos nos dicen muchas veces ‘ustedes nos afirman que debemos trabajar en equipo, que tenemos que escuchar otras posturas’, pero nada de lo que les decimos ellos lo ven reflejado en nuestras prácticas. Es una gran contradicción nuestra”. (Docente del Campo de la Formación Específica. Segundo y Tercer año de la carrera).

Es interesante rescatar al menos dos aspectos del fragmento anterior. Uno relacionado a la “búsqueda de escuelas” que posibilite el encuentro temprano, de las alumnas en formación, con las culturas institucionales de la escuela primaria a partir del armado de equipos de trabajo. Esta iniciativa podría colaborar a que muchos formadores puedan integrarse en comunidades de aprendizaje y a partir de las mismas establecer un camino que continúe acompañando a las alumnas en formación y a las docentes egresadas. Ahora bien, en esa “búsqueda” se deberían analizar esas contradicciones a las que se refiere la docente entrevistada, contradicciones que marcan notoriamente las características de cada cultura institucional. En la cultura institucional de la escuela primaria predomina una modalidad de trabajo individual, el mandato del trabajo colaborativo queda en un plano del “deber ser”, como meta a

desarrollar en las culturas, dejando así la responsabilidad a cada sujeto para recrear las condiciones propicias para el alcance de dicha atribución de sentido.

En el fragmento se ve reflejado el nudo central que irrumpe en el proceso de construcción de la identidad de las nuevas docentes formadas: los conflictos que despiertan las permanencias y los cambios en los contextos formativos, inicial y laboral. Afirmamos esta idea porque la investigación realizada permitió develar cómo las docentes formadas bajo las nuevas configuraciones institucionales remarcan la distancia que se genera entre los mandatos que circulan por la formación inicial, tendientes a transformar la escuela actual a partir de los marcos teóricos desarrollados, y las exigencias que les demanda la escuela primaria. En un principio les resulta muy desorientador los rasgos propios de la cultura escolar del nivel primario caracterizada, en general, por formas de trabajo individual, con escasos niveles de cooperación, salvo por iniciativas personales de algún colega, y las formas de trabajo “incorporadas” durante la formación inicial (al menos en un plano formal) relacionadas más con el trabajo en equipo y el planteo de prácticas innovadoras.

El otro aspecto que remarcamos del fragmento señalado está relacionado con la postura que prevalece en el IFDC en cuanto a la actualización de conocimientos de los docentes del nivel escolar. No es al azar que el formador argumenta la relevancia de “formar equipos”, en donde analicen situaciones “desde acá” (IFDC), y los docentes desde las escuelas. Creemos que no es un detalle menor la ‘espacialidad’ a la que hace referencia el docente, ya que la mirada puede llegar a ser fragmentada, conviviendo así dos discursos escolares, uno desde la institución formadora y otro desde las escuelas del nivel primario. Esta mirada formativa, como bien analizamos en el párrafo anterior, refuerza la distancia entre los posicionamientos de los actores y sus acciones formativas (docentes formadores) y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las instituciones escolares del nivel primario a partir de las exigencias que les demandan a las nuevas docentes.

Aunque aparece en un plano formal (prescripto) características de un modelo formativo tendiente al análisis de situaciones escolares complejas (Ferry, 1990) no se traducen, al menos de modo sistemático en el recorrido de la carrera, en espacios de formación que tiendan al alcance de dicha finalidad.

Pareciera ser que el conflicto señalado es visto por los sujetos inmersos en él como un elemento perturbador, negativo (Oviedo de Benosa, 2004) que delimita el accionar permitido en la vida institucional. En la micropolítica (Ball, 1989; 1990) del Instituto las situaciones conflictivas son analizadas por algunos de sus actores, de modo individual o colectivo, pero no se convierten en un “contenido” formativo que posibilite relacionar los mandatos atribuidos a las profesoras del nivel primario, en cuanto a la renovación, transformación de las situaciones pedagógicas que se vivencian en las escuelas, con las culturas escolares de las instituciones del nivel.

4.1.3. La enseñanza como tarea prioritaria que configura el oficio docente

En algunos relatos de los docentes formadores aparece fuertemente la defensa por la tarea docente, traducida quizá en sus acepciones de origen, enseñar, “dar clases”, en definitiva, asumir la responsabilidad de la enseñanza.

Lo relevante de este planteo es la demarcación que realizan algunos formadores entre lo que ellos denominan “la función docente”, asociada a la enseñanza de los contenidos que forman parte de la unidad curricular de la cual son responsables, en relación a las demás funciones explicitadas en el P.E.I. del Instituto. De acuerdo al análisis que realizan algunos formadores, pareciera ser que al asumir la responsabilidad de las funciones que se les atribuyen (investigación, capacitación, extensión) se desatendería la formación inicial (la enseñanza), que es en definitiva, - para algunos formadores- la tarea fundamental que configura su oficio.

Podemos vislumbrar esta idea en el siguiente fragmento:

“La función tiene que ser DOCENTE. Clave, única. Bueno, no sé si única, pero al menos prioritariamente docente. En realidad lo que me preocupa es que lo docente, esto de ponerte a estudiar, actualizar tu bibliografía constantemente, a leer los textos, a preparar tus clases, a dar dinámica a la cosa, a corregir en serio, a hacer devoluciones en serio, está bastante relegado. Un alto porcentaje por las otras funciones. Es más, hasta las funciones que son rentadas, que también tientan en esta pobreza extrema a la que nos han condenado (...) ¡YO SOY DOCENTE! Yo lo que tengo que hacer es enseñar para que el otro pueda aprender y ver cómo aprende el otro para ver qué puedo ir modificando. Para mí esa es la función principal y la voy a defender”. (Docente del campo de la Formación General. Segundo y tercer año de la carrera. El subrayado es nuestro).

Queda claro, a partir del relato explicitado, la relevancia que los formadores le depositan a la enseñanza como tarea fundamental que configura su rol. Aunque como analizaremos más adelante, la enseñanza, como práctica social y compleja del nivel escolar primario, no adquiere un protagonismo fundamental durante la formación inicial. Los mismos formadores no le otorgan un lugar prioritario en la formación inicial, ya que sostienen que a partir de los marcos teóricos desarrollados en dicha etapa, las nuevas docentes deberán delinear renovadas prácticas de enseñanza en la escuela.

Alliaud, A. (2010) plantea que las dificultades que los docentes identifican en sus prácticas escolares en relación con la enseñanza, se debe fundamentalmente a que no han aprendido a hacerlo (o tampoco se les ha enseñado) durante la etapa de formación inicial. Por ende, la autora afirma que en las instancias formativas institucionalizadas se debería: Asegurar la transmisión de los secretos del oficio, de los trucos, de las fórmulas mágicas que logran que la transformación acontezca, desde quienes lo hacen y saben hacerlo hacia aquellos que están atravesando un proceso de formación (Alliaud, 2010, p.143).

Dicha construcción de sentido cobra mayor fuerza en las docentes egresadas, porque precisamente son ellas las que se inician en las prácticas de enseñanza con escasos conocimientos sobre cómo hacerlo. Alliaud (2010) demuestra que las carreras docentes se fueron colmando de nuevos saberes, pero al mismo tiempo, alejados de las realidades escolares actuales. Son las nuevas docentes formadas las que “sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío” de enseñar. (Alliaud y Antelo, 2009, p. 96).

4.2. Construcciones de sentido de la docencia atribuidas por los formadores a las nuevas docentes en el contexto de la formación laboral

A partir de los relatos de los formadores hemos identificado las construcciones de sentido de la docencia que les atribuyen a las profesoras del nivel primario, teniendo en cuenta por supuesto, las características que asume la formación docente inicial. Las mismas son:

4.2.1. Recuperar la relevancia de la enseñanza como tarea central de su práctica docente

Aparece con mayor énfasis en la atribución de sentido la tarea de enseñar. Es decir, identifican como prioritario que el docente genere situaciones de enseñanza que tiendan, por supuesto, a la adquisición de conocimientos por parte del alumno. Es relevante remarcar el acento que se le deposita a la enseñanza, sabiendo que es la tarea fundante que configura el oficio del docente (Alliaud, 2007; Alliaud y Antelo, 2009; Tenti Fanfani, 2009).

De acuerdo al análisis de algunos formadores, la enseñanza ha perdido protagonismo en la escuela, debido a que el docente debe desarrollar otras tareas en los contextos educativos marcados por escenarios diversos, tales como la contención afectiva y asistencial brindada a los niños y jóvenes de poblaciones vulnerables y con escasas posibilidades de atención temprana a sus necesidades básicas (nutrición, vivienda, espacios de juego y recreación, atención de la familia); mayor dedicación a tareas administrativas solicitadas por las instituciones, entre otras.

Por tales motivos, el gran desafío que se le presenta al docente del nivel primario, en los contextos escolares actuales, es poder enseñar, sorteando las múltiples dificultades que se les presentan en los escenarios educativos. Así mismo los formadores analizan las prácticas de enseñanza en el nivel primario desde perspectivas sociales, políticas e históricas, pero no plantean de modo sistemático instancias formativas que colaboren a pensar las prácticas de enseñanza desde “los nuevos paradigmas de la educación”.

4.2.2. La intervención en las culturas institucionales desde posicionamientos críticos

Aparece también la atribución de sentido por la construcción de una docencia que asuma posicionamientos críticos frente a las situaciones institucionales que se les presentan en los contextos laborales. Dicha atribución abarcaría la participación e

intervención en las diversas situaciones educativas que tiendan a una mejora de la escuela en sentido amplio. Es decir, que se le atribuye al docente de primaria la responsabilidad de la participación activa en las culturas institucionales que tiendan a ubicarlo como un docente que asume posiciones críticas frente a las complejas circunstancias que se desarrollan en las instituciones escolares.

Por supuesto que esta atribución de sentido enriquece la función “primordial del docente” que es la enseñanza porque de acuerdo a las visiones de los formadores “le va a dar otro lugar en las instituciones”. Quizá esta atribución refleje un punto nodal de la formación docente actual, en relación con la posibilidad de ocupación estratégica de otras posiciones frente a la tarea educativa cotidiana, traducida no sólo en su dimensión didáctica, (en la selección y organización de contenidos, metodologías, evaluación) sino también en sus dimensiones sociales, comunitarias, políticas. Será allí en donde más se transparenten los marcos teóricos sobre las finalidades de la educación superior.

Aunque creemos que todavía no han entrado en diálogo estas dos funciones claramente identificadas y atribuidas al docente de primaria (el desarrollo de procesos de enseñanza y la adopción de posicionamientos críticos). Pareciera ser que al definirse por alguna de ellas se produciría un opacamiento de la otra.

4.2.3. El desarrollo de una conciencia de formación permanente tendiente a la configuración de un docente profesional

Podemos apreciar en los relatos de los formadores entrevistados la importancia que le atribuyen a los trayectos de formación continua, depositando en ellos el alcance de un cierto grado de “profesionalismo”. Es decir, que el “ser profesional” está asociado a un logro individual (Ávalos, 1997; Vaillant, 2007) traducido en la posesión de conocimientos que permitan el desarrollo de acciones profesionales en base a las circunstancias que puedan presentarse en las instituciones escolares.

Decimos individual porque no vemos reflejado en los relatos de los formadores otras características que puedan configurar la profesionalidad del docente del nivel primario, tales como ciertos cambios en las condiciones estructurales del trabajo docente que posibiliten el ejercicio profesional: autonomía en las decisiones pedagógicas, la existencia de cargos que demanden otros roles dentro de la institución, que permitan el despliegue de sus conocimientos (tutores, coordinadores de área, etc.). Quizá también estos planteos deberían formar parte de los debates desarrollados durante la formación inicial, ya que posibilitarían pensar juntos (formadores y docentes en formación) la escuela que queremos y plantear posibles acciones que tiendan a la transformación de la cultura escolar.

4.2.4. Construcciones de sentido de la docencia asumidas por las nuevas docentes en base a las vinculaciones construidas en los contextos de la formación inicial y laboral

En virtud de las narraciones de las profesoras egresadas del IFDC identificamos las construcciones de sentido de la docencia asumidas en base a las características de la escuela, sus dinámicas y fundamentalmente en base a sus expectativas profesionales. Las mismas son:

4.2.5. Generar contextos de enseñanza y aprendizaje en base a las características de la escuela y de los alumnos

Existe un gran entusiasmo por parte de las docentes egresadas del IFDC por la generación de contextos de enseñanza que prioricen las características del grupo de alumnos, traducidas en sus inquietudes, intereses, conocimientos previos, entre otros. Es decir, algunas de las ideas fundamentales transmitidas en la etapa de formación inicial brindada en el IFDC (atención a la diversidad, la formación de ciudadanos críticos, el planteamiento de metodologías diferenciales, entre otras) hacen eco en ellas en el momento de plantear sus intervenciones didácticas. No sólo llevan consigo ‘el lema del cambio’ en la organización de la enseñanza, sino que fundamentan con total nitidez las acciones sostenidas. Aunque como manifestamos en párrafos anteriores, son las nuevas docentes las que detectan la escasez de conocimientos sobre la enseñanza en la escuela primaria:

“La tarea del profesor y aún el de primaria, merece una capacitación bastante más acabada que la que recibí, en relación a las herramientas que el docente debe tener a la hora de enfrentarse con el escenario real. Mucho se dijo acerca de los diferentes momentos de acercar el conocimiento al aula, pero poco se vio en la formación. Me quedó un gran vacío de saber cuáles eran los diferentes sentidos, cuáles eran las “otras” formas de poder llegar a transmitir concretamente en el aula un conocimiento dado”. (Docente egresada del IFDC en el año 2011. Trabaja en una institución escolar de gestión pública. El subrayado es nuestro).

En algunas instituciones escolares, de acuerdo a culturas institucionales más permeables, es viable la introducción de ciertas modificaciones de las prácticas de enseñanza, las cuales son visualizadas por sus colegas como acciones propias de las ‘nuevas’, de las que recién ingresan a la docencia. De acuerdo a las visiones que muchos colegas tienen sobre las docentes egresadas del Instituto, el tiempo de permanencia en la institución y las características de las escuelas, serán los encargados de menguar el entusiasmo propio de los recién llegados.

Es decir, la cultura de la escuela (Antonio Viñao, 2002), como cultura que sella identidades, estaría actuando como un elemento que enfrenta a las “nuevas docentes” con los primeros conflictos generados ya en el contexto de la formación inicial; conflictos que necesariamente las llevan a dialogar con sus marcos formativos iniciales y las modalidades de trabajo establecidas en las instituciones escolares.

Este es un punto nodal en la configuración de su identidad ya que, si no estuviera manifestado de esa manera, a través de los conflictos que genera el disenso, quizá no hubiera una relectura de las construcciones de sentido de la docencia atribuidas y asumidas. Ese proceso dialéctico es el que favorece al

desarrollo de identidades, en parte, sostenidas por posicionamientos que intentan desinstalar prácticas rutinarias de “larga duración” (Rockwell, 2000) que han perdido los significados de origen, y a la vez por posicionamientos que se enfrentan cotidianamente con la urgencia de comprender las realidades educativas actuales para poder intervenir en ellas, encontrándole sentidos renovados a la práctica docente.

Las nuevas docentes también sostienen la relevancia que implica dejar ‘huellas’ en sus alumnos, ‘marcar’ situaciones de aprendizaje, en donde la enseñanza protagonizada por ellas impregne el deseo por aprender (Ferry, 1990).

En palabras de las entrevistadas:

“Sé que me lleva mucho tiempo, porque le dedico atención a cada uno de ellos. Lo quiero hacer y me satisface mucho. Las otras docentes me miran y se asombran porque no pueden creer que busque textos para cada uno de ellos. Pero veo que les gusta y que pueden. Entonces, yo les exijo más todavía (...) Yo hablé con la directora y le di mis fundamentos teóricos para ampliar las actividades y agregar otras. Ella quiere que se dé lo mismo en los tres sextos. Y a mí no me parece porque cada grupo es diferente. Entonces, no puede ser que se repitan las mismas tareas como si nada. En la escuela el criterio que se utiliza para organizar las clases es la tarea. No se tiene en cuenta la diversidad, los intereses de los alumnos. Todas tenemos que trabajar lo mismo en el mismo tiempo”. (Docente egresada del IFDC en el año 2010. Trabaja en dos instituciones escolares. Una de gestión pública y otra de gestión privada. El subrayado es nuestro).

Ese “no puede ser” que manifiesta la docente denota el inicio temprano de un desajuste de la práctica. Es decir, precisamente el análisis que las nuevas docentes realizan de los contextos de formación profesional comienza alterando parte de su cultura, en relación con las rutinas de trabajo, con las formas de mirar la práctica docente, con las comunicaciones que se entretajan con la gestión directiva. Esas miradas que las “nuevas” realizan en relación con prácticas rutinarias de la escuela, permiten poner en acción algunas de las construcciones de sentido sobre la docencia señaladas en párrafos anteriores, tanto las atribuidas por los formadores como las asumidas por las profesoras egresadas del IFDC. Las lecturas que realizan de las culturas institucionales de la escuela primaria les posibilitan analizar los rasgos que las configuran, rasgos que se asocian con prácticas conservadoras, rutinarias y con escasa participación por parte de los docentes. Las “nuevas” docentes analizan la cultura de la escuela desde posicionamientos que les permiten, al menos en un principio, alterar parte de su funcionamiento. El cambio, la renovación de la cultura de la escuela forma parte de su identidad docente, aunque como bien señalamos en párrafos anteriores, en base a los diálogos que establecen entre las culturas formativas, se desatan los primeros conflictos que impactan de manera notoria en los procesos identitarios en construcción.

También la frase “como si nada” está encerrando tanto significado que devela en pocas palabras el posicionamiento adoptado, en cuanto a un docente formador de sentido, constructor de prácticas formativas con sentido; esa “nada” que refleja por un lado, la pérdida de una identidad docente cuyo mandato inicial se relaciona con el acercamiento de escenarios propicios para enseñar y aprender, pero por otro, está invitando a recuperar el status del docente como sujeto político (posicionamiento estructurante de la formación docente señalada por los profesores del IFDC, como “militante”, Tiramonti, 2011), con capacidad formativa que piensa en los sujetos destinatarios de su práctica y que genera por ende escenarios para que el aprendizaje y la enseñanza sean posibles.

Quizá el criterio de organización de la escuela que describe la docente se vea orientado por los criterios de una administración asociada a una formación tecnicista eficientista, desde donde se apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos (Davini, 1995).

Entran en tensión las micropolíticas de las instituciones formadoras, estableciendo vinculaciones interesantes entre el currículum de formación de las instituciones del nivel superior (que impulsa el cambio y las renovaciones) y el currículum de las escuelas del nivel (que tienden a la permanencia de ciertas prácticas escolares).

4.2.6. Gestionar situaciones formativas que impregnen conocimientos significativos en los alumnos

Completando las ideas precedentes aparece además en los relatos de las docentes formadas en el IFDC la importancia de generar situaciones educativas que tiendan a ‘movilizar’ las subjetividades, tanto de los alumnos como de ellas mismas. Es decir, plantean una intervención pedagógica que genere “huellas”, “marcas” positivas en sus alumnos, que les posibiliten la continuidad de los estudios y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores.

En palabras de una docente:

“Me siento muy feliz sabiendo que la docencia me encanta. ¡Me satisface! Cuando escucho a uno de los niños decir: ‘¡Ah, era esto!’ y cuando hacen la tarea y veo que pueden más, ahí me digo: evidentemente no me equivoqué de tarea. Yo quiero que ellos potencien sus capacidades. Una vez la profe de la residencia me dijo: ‘me parece que tocaste el timbre equivocado, haciendo referencia a mi equívoco en la elección de la carrera. Lo que yo veía es que jamás nos trató como colegas, siempre fuimos sus alumnas en condiciones de desigualdad. Y eso me marcó. Por eso hoy yo sé que no quiero eso con mis alumnos. Yo quiero que ellos aprendan y lo hagan con gusto”. (Docente egresada del IFDC en el año 2010. Trabaja en dos instituciones escolares. Una de gestión pública y otra de gestión privada. El subrayado es nuestro).

4.2.7. Asumir la responsabilidad de la formación inicial y continua y “ser un docente profesional”

Las docentes entrevistadas (egresables y egresadas) visualizan con total nitidez la relevancia de la continuidad de su formación, tendiente a la ampliación de sus conocimientos. Conocimientos que les permitan, en definitiva, la constante comprensión de las complejas realidades educativas. Además, puede evidenciarse en sus discursos la referencia a una identidad “profesional” asociada a los conocimientos que vayan adquiriendo, a las posturas que asuman en los contextos institucionales y cómo on “vita” por su colega.

Los escenarios educativos son reconocidos también como espacios de formación, ya que por una parte, ‘ponen a prueba lo que saben’, ampliándolo o modificándolo, y por otra, es el lugar en donde pueden identificar con mayor claridad, los temas o problemas que desean conocer.

Los fragmentos siguientes ilustran nuestra descripción:

“Yo sé que la formación va a depender de mí. El ser profesional va a depender de mí de acuerdo a la postura que tome. Tengo que seguir avanzando en la capacitación. Reflexionar no solo en la realidad educativa en general, sino también ver qué pasa en el aula. Ver, si los alumnos no aprenden, tratar de entender qué pasa, no atribuirle la responsabilidad al otro.”. (Docente egresable del IFDC. Cursa su residencia docente, año 2012. El subrayado es nuestro).

“Yo siempre lo vi más desde un lugar de valoración del docente. Porque estamos muy desvalorizados. Por eso digo que hay que seguir formándose. Y quizá nosotras tendremos que mostrar otras imágenes”. (Docente egresada del IFDC en el año 2010. Trabaja en una institución escolar de gestión privada. El subrayado es nuestro).

En los fragmentos citados se traslucen los posicionamientos asumidos en relación con la importancia que reviste ser un docente profesional, “estrechamente ligado a la forma como el maestro siente que lo perciben otras personas” (Hargreaves, 1996, p. 2). Al mismo tiempo, también lo asocian a la capacidad de desarrollo de nuevos conocimientos que intenten comprender y enriquecer su práctica. Es decir, que la identidad se nutre constantemente de los nuevos significados que van entretejiendo entre las construcciones de sentido atribuidas por los agentes que intervienen en la cultura escolar y las construcciones de sentido asumidas por ellas.

5. Reflexiones colectivas de los nuevos sentidos de una docencia transformada

Se desarrollan procesos de construcción de identidad docente renovados a partir de los conflictos producidos por las permanencias y los cambios que presentan

los contextos formativos tanto inicial como laboral. Podríamos decir que las “permanencias” a las que nos referimos como potenciadoras de los primeros conflictos que vivencian las nuevas docentes formadas, están marcadas por las “huellas” que dejaron las históricas tradiciones formativas del docente del nivel (Davini, 1995), en base a las construcciones de sentido de la docencia que cada una de ellas consolidó, marcadas por el carácter político de su accionar, por las relaciones con el conocimiento, los procesos de enseñanza desplegados en las instituciones escolares y los “modos” de organización y de funcionamiento de las culturas escolares. Los “cambios” a los que nos referimos, se transparentan en los nuevos mandatos atribuidos a la docencia del nivel, desde posicionamientos que la ubican como central en los procesos de transformación educativa. Es decir, se piensa en la formación de un profesional que actúe como agente cultural que despliegue renovadas estrategias de enseñanza en base a las evaluaciones que realice de la complejidad de los contextos institucionales actuales. Se lo ubica, por ende, como actor ineludible del cambio educativo, posibilitador de la integración de un sistema escolar que se refleja como fragmentado (esta idea se ve transparentada en el Programa Nacional de Formación Permanente, Res. 201/13).

Podemos rescatar con total nitidez el gran avance que se observa en la transformación de la formación docente actual en el I.F.D.C. S/L. Avance reflejado en la presencia de paradigmas complejos que permiten analizar teóricamente realidades; en la actualización de contenidos presentes en los nuevos y renovados planes de estudio de las carreras docentes; en la presencia de los perfiles profesionales (de los formadores) con una sólida formación académica (estudios universitarios de grado y posgrado).

Ahora bien, creemos que estos avances todavía no van acompañados de acciones que tiendan a la producción de conocimientos relacionados a las realidades educativas de la provincia. Es decir, existen escasas experiencias en donde se han podido gestar instancias de ‘acercamiento’ desde el I.F.D.C. S/L hacia las escuelas del nivel primario.

Quizá este panorama adopta este formato porque como bien analizamos en el artículo, existen construcciones de sentido atribuidas a la institución formadora del nivel superior que todavía no se han incorporado a las culturas institucionales. Por ejemplo, las prácticas de investigación. Existe un claro desconcierto en muchos formadores sobre la finalidad que encierran dichas prácticas, ya sea por la dificultad de formar equipos que profundicen líneas específicas de investigación tendientes a la producción y circulación de conocimientos situados sobre el nivel primario; por el escaso apoyo institucional en materia investigativa y por la discontinuidad, en definitiva, de investigaciones ya realizadas en años anteriores.

Lo que queremos remarcar del panorama que venimos analizando es la importancia que reviste la generación de una verdadera articulación entre el I.F.D.C.S/L y las escuelas del nivel educativo. Es más, la articulación con las instituciones educativas y la articulación entre las funciones atribuidas a los institutos (formación inicial, investigación y capacitación) debería formar parte de

las finalidades de la carrera. Tal vez, al hacerlo visible y explícito, los docentes de las diversas áreas del conocimiento puedan planear acciones formativas, de modo sistemático, tendientes a generar conocimientos que den cuenta de las características de la educación primaria a lo largo del territorio provincial. Y a partir de la producción lograda plantear acciones que intenten “alterar” la cultura de la escuela, en donde las nuevas docentes asuman el protagonismo, pero acompañadas por una comunidad escolar que visualice a largo plazo modalidades de trabajo colaborativas que tiendan a la construcción de propuestas formativas amplias.

Notamos que no existe aún un correlato de prácticas institucionales propias del nivel superior que acompañen las nuevas atribuciones de sentido de la docencia asumidas por los formadores. Cuando ellos afirman que quieren formar “otro docente”, inscripto en conocimientos actualizados y renovados, están abriendo la posibilidad para que circulen por el Instituto otras prácticas formativas que todavía no cobran carácter instituido. Los diálogos que podrían comenzar a gestarse entre las construcciones de sentido claramente definidas por ellos y las prácticas institucionales del nivel superior quizá colaboren a delinear nuevas “formas para formar” a los docentes del nivel primario actual.

Desde la perspectiva de las profesoras egresadas notamos que se identifican en parte con las construcciones de sentido atribuidas por sus formadores. Ellas asumen que la tarea fundamental que define el oficio docente es la tarea de enseñar, que muchas veces, en la cultura institucional del nivel superior, frente a las exigencias de las otras tareas que circunscriben su accionar (investigación y capacitación docente) se desdibuja y no adquiere el lugar predominante que se le adjudica.

Es notorio en los fragmentos de las entrevistas realizadas a las nuevas docentes formadas, que analicen con tanto detenimiento la relevancia que le atribuyen a la construcción de ambientes de aprendizajes significativos. Es decir, las prácticas de enseñanza desarrolladas ya en las culturas institucionales del nivel primario actúan como configurantes de su identidad. A partir de ellas se pueden identificar claramente sus posicionamientos sobre la docencia construidos, en parte, durante el trayecto de formación inicial.

A pesar de las contradicciones que presenta el contexto de formación inicial, podemos afirmar que no se convierte en una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987), ni tampoco las prácticas en el servicio “lavan” lo aprendido en la formación de grado (Zeichner, y Tabachnick, 1981). De modo contrario, la formación inicial es la “provocadora” de los primeros conflictos que se despiertan en las identidades docentes de las profesoras del nivel primario, ya que conduce a tensionar las construcciones de sentido atribuidas por la institución. Ellas asumen parte de dichas atribuciones, relacionadas a la recuperación de la enseñanza como práctica social compleja y que configura al docente como un profesional reflexivo. También la importancia que reviste los procesos formativos continuos, como posibilitadores de la ampliación de los conocimientos desarrollados en la formación inicial. Aprender a ser docente en los contextos “pertinentes”, implicaría, la profundización teórica de los

marcos relacionados a la enseñanza, y la revisión constante de los mismos en base a la puesta en práctica en los contextos de formación laboral.

Las docentes egresadas del I.F.D.C. S/L plantean giros sumamente interesantes en cuanto a las imágenes construidas sobre el docente que desean ser. Se refleja en sus relatos una constante vigilancia entre ‘el docente’ que aspiran construir en base a sus expectativas y las acciones pedagógicas que desarrollan en sus contextos laborales.

Para las profesoras del nivel primario formadas en un IFDC ‘ser docente’ se relaciona con la posibilidad de generar situaciones de enseñanza y aprendizaje tendientes a dejar una “marca”, una “huella” en los sujetos que transitan por dichas situaciones; colaborar en el desarrollo de subjetividades escolares comprometidas con el cambio, con la posibilidad de mejora de las situaciones particulares. En definitiva, sus finalidades se orientan con la construcción de un docente comprometido con la educación, que se asume como protagonista en un escenario complejo.

La presencia de significaciones sobre la docencia como trabajo colectivo (Tenti Fanfani, 2009) se nutre en las nuevas docentes formadas. Ellas pueden vislumbrar desde muy temprano, la relevancia que adquiere una mirada colectiva de la docencia, la cual es transportada a sus escenarios formativos laborales. Las lecturas contantes que las docentes hacen en su práctica escolar situada, las conduce a recuperar esa matriz analítica iniciada ya en el Instituto. Y precisamente esa mirada colectiva del trabajo docente les posibilita entablar un camino de diálogo entre la formación inicial y la formación laboral.

Los cambios manifestados en la carrera de formación docente del IFDC permiten vislumbrar ciertos rasgos de “transformación” de la formación docente actual. La investigación desarrollada facilitó la comprensión de los procesos de construcción de la identidad de las nuevas docentes formadas en culturas alteradas. Asimismo sostenemos que la formación docente actual se enfrenta a nuevos desafíos, relacionados con la posibilidad de gestar culturas formativas que desarrollen prácticas colaborativas (entre los diversos actores que forman parte de la vida escolar) tendientes a enriquecer los procesos educativos de las instituciones escolares.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’ .Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-13.
- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Documento de trabajo N° 22. Serie “Documentos de Trabajo” Escuela de Educación, Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de educación*. 1, 141-157.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 89-100
- Ángulo Rasco, J. F. (2016). La Escuela Pública: su importancia y su sentido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, (30.1), 1-151.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti, E. (comp.) 2006. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (209-238). Buenos Aires: UNESCO, IPE y Fundación OSDE.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Ball, S. (1990). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (129-145). Barcelona.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (98), 57-75.
- Barbier, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation". *Formation et dynamiques identitaires, Education Permanente*. 3, (128), 11-26.
- Barrios, O. (2004). Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial. Flores Arévalo, I. (Ed.). *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?* Lima: UNESCO/OREALC y PROEDUCA/GTZ.
- Bolívar Botía, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinarias da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formacao. *Revista de Educacao e Pesquisa* (on line), 26 (2), 157-168.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Rivas, T. (2000). Dos modos de comprender y explicar las prácticas educativas. "V Jornadas Internacionales Interdisciplinarias: Educación Integral en el Mundo Científico y Tecnológico". Rio Cuarto: Ediciones del ICALA.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2), 105-117.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identites sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin Éditeur.

- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (15-43). Buenos Aires: IIPE / UNESCO.
- Dussell, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Tenti Fanfani, E. (2006). *El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 143-174.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. Tenti Fanfani, E. (2006). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 19-69.
- Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. *Versiones*, 11, 8-20, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, 28 (99), 444-465.
- Feldfeber, M. (2010). Las políticas de formación docente. *Voces en el Fénix*, 1, (3), 26-30.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la Formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?*, Toronto, Ontario, Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, MA The Network; Buckingham, UK, Open University Press; Melbourne, Australia, Australian Council of Educational Administration.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, M. G., Godino, C. B., Montiveros, L. (2014). El currículum de formación docente como dispositivo de análisis de la política educativa. Orientaciones y tensiones. *VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*, Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Rosario.

- Godino, C. B., Montiel, C., Montiveros, L. (2015). Investigación y formación docente en la educación superior. Tensiones y desafíos. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5, (1), 1-24.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research*. New York: Ed. Aldine.
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional. Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los Tiempos y Cambia el Profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de enseñanza*. 1ra.ed.- Buenos Aires: Amorrortu.
- Lang, V. (2006). La construcción de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En E. Tenti Fanfani, *El Oficio de Docente: Vocación, trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores: 71-118.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C.; Mayor, C.; Murillo, P. (2009). Monográfico: Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, (1), 3-5.
- Martinelli, M. L. (1999). O Uso de Abordagens Qualitativas na Pesquisa em Serviço Social. In: Martinelli, Maria L. (org). *Pesquisa Qualitativa: Um Instigante Desafio* (19-27). São Paulo: Veras Editora.
- Montiveros, L., Noriega, J., García, M. G., Godino, C. B., Gorodokin, I.C. (2010). La conformación de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria en un Instituto de Formación Docente. Entre la desregulación y la reinención. *Creando Lazos. Relatos de Experiencias de Gestión Educativa*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis, 23-40.
- Noriega, J. y Godino, C. B. (2011). Una Experiencia de Investigación en Red: Universidades e Institutos mirando la Formación Docente. Primer Seminario Nacional de la Red ESTRADO: "Trabajo y Formación Docente en Argentina: debates sobre la política educativa actual, 1-15. C.D.F.H. Resistencia, Chaco, Argentina.

- Oviedo de Benosa, S (2004). *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez Gómez, (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5 (9), 1-25
- Sacristán, J. G., Pérez G. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sanjurjo, L, Caporossi, A; Hernández, A.M; Alfonso, I; Foresi, M.F; España, A. (2009). *Los dispositivos de La formación en las prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santamaría, A.; Cubero, M.; Prados, M^a del M.; de la Mata, M. L. (2013). Posiciones y Voces ante El Cambio Coeducativo: La Construcción de la Identidad del Profesorado en la Aplicación de Planes de Igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17, (1), 27-41.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. Tenti Fanfani, E. (2006). *El Oficio de Docente: Vocación. Trabajo y Profesión en el Siglo XXI*. E. T. Fanfani. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 119-142.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28 (99): 335-353.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI. Fundación Santillana.
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133-158.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional, Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. GTD-PREAL-ORT.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

En busca de una docencia transformada: ¿cómo renovar culturas institucionales si no alteramos la formación de los docentes y sus prácticas?

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Ed. Morata.

Zeichner, K. M., y Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32(2), 7-11.

Cómo citar este artículo:

Belén Godino, C.M (2019). En busca de una docencia transformada: ¿cómo renovar culturas institucionales si no alteramos la formación de los docentes y sus prácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (2), 231-258. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9669