GT 25: Estudios en docencia: enseñanza - investigación - extensión

Línea temática: Relación entre educación, justicia e igualdad.

La trilogía de docencia-extensión e investigación en juego

Mg. Noemí Elena Burgos[1]

Universidad Nacional de Luján (República Argentina)

Correo electrónico: noemiburgos2@gmail.com

Resumen

Consideramos que es importante que los que se inician en el ámbito universitario, formulen preguntas e interrogantes respecto de su propia tarea favoreciendo la construcción de ideas que posibiliten la apropiación y producción de conocimientos. Para ello hemos estructurado el programa de la asignatura Introducción a la Problemática de la Formación Docente para el Nivel Inicial en torno a tres ejes:

1. Historia de la formación docente, entre la reproducción y la transformación.
2. Concepciones de infancia, desarrollo, género y familia.
3. Prescripciones legales y condiciones de trabajo.

El análisis de la problemática de la formación docente en la primera infancia es una temática clave para iniciarse en la lectura e interpretación de propuestas político-pedagógicas para el nivel inicial.

1 Maestra Normal Nacional, Profesora de Nivel Inicial, Praxiterapista, Capacitación en Licenciada en Educación Inicial, Mg. en Gestión y Política de la Educación, Diploma Superior en Ciencias Sociales de FLACSO en Gestión y Política de la Educación. Doctoranda con Orientación en Ciencias Sociales y Humanas de la UNLu.

Cada una de las estudiantes, al inicio del cuatrimestre, tuvo que responder a la siguiente encuesta:

1. Seleccione un maestro significativo de su trayectoria escolar y enumere cinco cualidades que debe tener un/a maestro/a.
2. El maestro: ¿nace o se hace? ¿Por qué nace o por qué se hace?.
3. ¿Cómo define el ejercicio de la función docente:
    a. Un oficio.
    b. Una profesión.
    c. Un trabajo.
4. Transcriba 10 palabras relacionadas con la infancia.
5. Caracterice el papel de la mujer en la sociedad actual y en la época de sus abuelos.
6. ¿Cuál es su opinión acerca de la ley de educación vigente en la Provincia de Buenos Aires? De ser posible, mencione algún aspecto que le parezca significativo.

A su vez, cada una de ellas realizó 5 encuestas de este tipo a maestras de nivel inicial consignando su edad y antigüedad en la docencia (del nivel primario y del nivel inicial) y sistematizó la información obtenida en las mismas.

En grupos constituidos por 3 estudiantes, sistematizaron los datos empíricos de 15 encuestas.

Cada uno de los ejes del programa tuvo tratamiento de material teórico en las clases y la bibliografía se transformó en insumo para el análisis de las encuestas. A su vez, se efectuaron evaluaciones de parciales elaborados grupalmente con el carácter de domiciliario y de parciales escritos individuales.

Con lo trabajado en los tres ejes (material teórico-encuestas) se desarrolló el trabajo integrador final de cada uno de los grupos de estudiantes donde fueron evaluadas individual y grupalmente para definir su condición de estudiante regular-libre-promovido.

Se desarrollaron instancias de:

1. docencia: en la dinámica seleccionada para las clases teórico-prácticas;

2. extensión con el relevamiento de datos empíricos para las encuestas;
3. investigación para la sistematización de las mismas.

La trilogía de docencia-extensión e investigación en juego

La importancia de analizar la forma de abordaje de los contenidos y la propia historia de la formación docente, se instala como un punto de partida acerca de nuestras concepciones, nuestras prácticas, nuestros rumbos para reorientarlos y construir una escuela más democrática.

Asimismo, es imprescindible para desarrollar una tarea de cuidado respecto a la autoestima docente.

Reflexionar sobre las concepciones tradicionales y las recientes y/o actuales, en el debate sobre la docencia, hace imperioso develar los supuestos que subyacen en esas concepciones, pero esta tarea genera incomodidades, plantea cuestionamientos: ¿hasta dónde los «apóstoles» de la educación no sostienen, con esas concepciones «antiguas», diariamente a las escuelas consideradas marginales? ¿Hasta dónde los maestros tienen que estar atentos al cambio en la educación y en la sociedad? ¿Por qué hoy hay que pensar en *las* familias y *las* infancias? ¿Se puede decir que en las actuales condiciones de trabajo los docentes tienen autonomía como profesionales de la educación? ¿Por qué introducirnos en la problemática del poder?

Consideramos que es importante que los que se inician en el ámbito universitario, formulen preguntas e interrogantes respecto de su propia tarea, y resulta necesario organizarlas de modo de favorecer la construcción de ideas que posibiliten la apropiación y producción de conocimientos.

Se hace hincapié en la necesidad de continuar propiciando el análisis de las concepciones de infancia, familia, mujer y de las condiciones de trabajo y prescripciones que incidieron e inciden en la tarea docente para poder ubicarlas en la situación histórico-social que le dio origen. Existe una estrecha relación entre la construcción social del género, de la infancia y de la familia, que es necesario conocer para producir transformaciones que permitan definir y fortalecer la especificidad pedagógico-didáctica del Nivel Inicial.

Los orígenes de la educación de la niñez y de la formación de los maestros que se hicieron cargo de ella, presentan una estrecha relación con la transformación social del rol de la mujer y con la concepción de infancia que se dio a partir de la modernidad. Estas prácticas sociales

específicas, como plantea Foucault, «pueden engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además nuevas formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento». Efectivamente, estos nuevos dominios de saber requirieron de la creación de instituciones educativas específicas. Froebel generó una propuesta para el desarrollo de las diferentes facultades infantiles con tres ejes de actividad: el juego con los «dones» y «ocupaciones», el de los «juegos cinéticos» (rondas, bailes, representaciones) y el de actividades de jardinería» para el contacto con la naturaleza. Estos ejes : el juego, el juego en grupos, el lenguaje, el ambiente, el medio físico y social, aún hoy se mantienen dando identidad al nivel inicial.

La infancia que se consolidó como una etapa de la vida susceptible de una educación específica, necesitó, desde el inicio, de docentes especializados con conocimientos específicos.

La denominación de nivel inicial comenzó a generalizarse a partir de la propuesta de la UNESCO. Esto implicó el reconocimiento, desde el mismo nombre, como nivel educativo con identidad propia, quitándole el prefijo de no ser escolar y, por lo tanto, de educación no intencional; no sólo con función propedéutica. Cuando, aparentemente, se ha resuelto la tensión entre lo asistencial y lo educativo en el nivel inicial, perviven prácticas que reeditan esta tensión. Reconocerse como trabajador, ciudadano y profesional de la educación es una de las tareas pendientes para consolidar la identidad.

«Desnaturalizar» concepciones, analizando la construcción histórica de la formación docente para el nivel inicial, analizando las diversas concepciones, condiciones y prescripciones que incidieron e inciden en la organización del nivel inicial, se constituye en un importante aporte para iniciar a los/as estudiantes en la generación de problemas a investigar a lo largo de la carrera.

Por otro lado, el análisis de la problemática de la formación docente en la primera infancia es una temática clave para iniciarse en la lectura e interpretación de propuestas político-pedagógicas para el nivel inicial.

Investigaciones realizadas en el ámbito de la docencia, en España y en nuestro país (Llerena, Gimeno Sacristán, Andrea Alliaud, Cristina Davini, entre otros) dan cuenta del peso de las tradiciones (prácticas escolares construidas históricamente e institucionalizadas) en la formación docente. Algunas de éstas, acuñadas en los inicios del sistema educativo argentino,

han sido prototípicas para la formación no sólo para un determinado nivel de enseñanza (el de Primaria) sino también para los docentes de nivel inicial.

Sandra Carli plantea que, si bien fue un proceso gradual y con configuraciones distintas según el sector social, las zonas, las regiones, los lugares, como fenómeno más general la creación de la escuela pública en Argentina no sólo moduló la cultura en Argentina, quizá hoy en crisis, sino también las identidades infantiles y las modalidades de transitar la infancia.

De allí que, comprender las tradiciones (que sobreviven en la organización escolar, en las formas que adopta el currículum, en sus prácticas y en las de sus actores directos), sus conflictos y reformulaciones, y las dificultades de las tendencias pedagógicas para materializarse en formas institucionales y curriculares de formación, puede abrir posibilidades para que nuestros estudiantes-docentes se inicien en la adopción de criterios claros y distintos para analizar las prácticas escolares. Rastrear el pasado puede darnos indicios para comprender el presente y proyectar la formación docente en la dirección de una sociedad mejor, tal como nos dice H. Giroux (1992):

> No hay ya más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor.

De allí la importancia de considerar la matriz de origen como contexto configurador del Hábitus, en el sentido que plantea Bourdieu ,como sistemas de disposiciones durables, estructuradas e interiorizadas de pensamiento, percepción y acción, que cotidianamente son incorporados por la simple lógica de la reproducción, (reproducción como recurso mínimo de la sobrevivencia) contribuyendo con la construcción de las visiones del mundo de un grupo social. El hecho de ser una matriz inconsciente, las presenta como estructuras estructuradas que funcionan como estructuras estructurantes. La nueva concepción del mundo social que nos ofrece Bourdieu nos invita a comprenderlo entendiendo el modo en que nosotros mismos estamos en él, como *agentes* que lo construyen. «Es comprender el mundo percibiéndolo y haciéndolo al mismo tiempo». (Jiménez, Isabel(2003) en la presentación de Bourdieu, Pierre: Capital cultural y espacio social Siglo XXI editores Argentina).

Entendemos a la formación docente como el proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la

reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. Reconocemos la necesidad de que el profesor se desempeñe como profesional crítico y reflexivo que ejerce la docencia como una práctica profesional.

El mundo ha cambiado. También el de los niños. La noción misma de sistema que se emplea: un único orden posible para encauzar a «la» infancia, se transforma en un obstáculo epistemológico para pensar nuevas formas de sostener la responsabilidad pública ante las nuevas generaciones. Se trata de realizar un esfuerzo de invención para un nuevo siglo» (Violeta Núñez, 2003).

Vale entonces pensar cómo brindar a cada niño lugares reconocidos, valiosos, en los que se dé cabida a su palabra y se aloje su subjetividad; lugares en los que instituirse en sujeto social actual a su época.

Algo de lo nuevo se produce cuando cada agente pone en juego el deseo de educar. Algo de lo que obstaculiza se mueve y el tiempo de la educación se abre verdaderamente a lo imprevisible, al acontecer de algún sujeto.

Resultan fértiles los aportes de Bourdieu en su análisis sobre los campos sociales, espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias; campos que se definen por lo que está en juego, por los intereses y compromisos específicos, por las apuestas que en tanto producto histórico engendran y activan, y que se constituyen en condición de su propio funcionamiento; campos que se estructuran por el capital en juego en un momento dado (capital económico, cultural, social, simbólico), que otorga reconocimiento, consagración, prestigio, distinción, autoridad, legitimidad, que implica relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en el juego; por ende, campos de lucha dinámicos, por los que se definen y redefinen históricamente, redefinición respecto de la cual no puede establecerse una causalidad única, y que puede devenir de la propia lógica interna o deberse a la incidencia de factores externos al campo específico. No se pueden desligar los actos de pensar de las condiciones sociales de producción de conocimiento.

Es por ello que se trata de respetar la integración de las *instancias* de:

1. docencia: en la dinámica seleccionada para las clases teórico-prácticas;
2. extensión con el relevamiento de datos empíricos para las encuestas;

3. investigación para la sistematización de las mismas.

Consideramos como muy importante contribuir a los procesos de formación de docentes investigadores a través de diferentes acciones que contribuyan a:

1. Por un lado, reflexionar sobre las diferentes perspectivas teóricas y las diferentes metodologías de investigación, teniendo en cuenta que el investigador (como en todas las ciencias sociales) forma parte del objeto de estudio que investiga, implicándose en esta tarea ya que no puede mantenerse neutral y ajeno a la problemática político-ideológica- educativa que investiga, utilizando el mayor rigor metodológico posible.
2. Por el otro, problematizar la práctica educativa definiendo la intervención del investigador a través del compromiso con un modelo, con una teoría, con un contexto, trabajando en él y sintiéndose parte activa de la transformación educativa que decimos promover.

Se necesita formar a los docentes en:

- la investigación cualitativa, orientada a la comprensión de los procesos y los productos en una determinada situación histórica, como interjuego de fuerzas de diversos sujetos sociales, que unas veces reproduce las relaciones instituidas y otras veces da lugar a situaciones emergentes o instituyentes de signo contrario,
- la integración de la investigación dirigida tanto a comprobar supuestos, como a descubrir espacios, actores, sujetos y prácticas inéditas,
- procesos de fortalecimiento de la democracia dando cabida a los nuevos sujetos sociales donde parecen darse los mayores cambios y desafíos para extender la democracia «desde abajo»,
- una actitud abierta hacia las diferentes modalidades de investigación educativa. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, Pág. 20.)

En ese sentido, nos interesa desarrollar conocimientos teóricos y habilidades metodológicas para que los profesionales de la docencia, tal como lo ha planteado Paulo Freire (1988), puedan: «…realizar la tarea permanente de estructurar la realidad, de

preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social…»

Porque la postura problematizadora es la más evidente de la ciencia, puesto que investigar es investigar problemas. En palabras de Mario Bunge (1986):

> … El proceso creador de la ciencia arranca del reconocimiento de problemas y culmina con la construcción de teorías (…) Los problemas son el muelle que impulsa la actividad científica, y el nivel de investigación se mide por la dimensión de los problemas que maneja.

En tiempos de cambios acelerados de conocimiento y de convivencia de paradigmas diversos, cabe preguntarse por los sujetos que hacen investigación educativa, sobre cómo intervienen en un contexto, cuándo son parte del contexto y cuándo crean textos y contextos… También es legítimo preguntarse por sus deseos, por la pasión y el compromiso al servicio de la tarea educativa, entendiendo que todos estos aspectos son el motor para propiciar la investigación científica que tendrá como propósito incursionar en la realidad y transformarla creativamente…

Reflexionar sobre cuestiones específicas de las experiencias de enseñanza, de los saberes puestos en acto por docentes, es decir, del «ser en experiencia», puede redefinir, cuestionar o llevar por caminos inimaginados. Al respecto, Edith Litwin, en su último libro *El oficio de enseñar* sostiene que las experiencias pasadas, su análisis y sus significados,

> … liberan a la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado. El esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar (2008:19).

Bibliografía

Alliaud, A y Antelo, E (2009): *Los gajes del oficio Enseñanza, pedagogía y formación*. (1° ed). Buenos Aires, Argentina. Aique.

Alzencang, N. (2001): «Los procesos de aprendizaje en los contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos» en *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología educacional* Elichiry, N. comp. (1° ed. pp11-22).Buenos Aires. Argentina. Eudeba.

Apple, M. (1997*): El currículum y el proceso del trabajo*, (1° ed.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Bachelard, G.(1972): *La formación del espíritu científico*. (2° ed.).Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Badano, M. del R. y otros (2012): *Eurocentrismo y ciencias sociales. Reflexiones en el campo universitario.* Paraná Edit. Fundación La Hendija y UNER.

Bravo, Blanco, y Otros (1987): *Democracia e igualdad de oportunidades educativas* (1° ed.) Buenos Aires, Argentina: Cuaderno del Congreso Pedagógico N º 6. Eudeba.

Carli, S. comp. (2009): *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping.* 1º ed. Buenos Aires: Paidós.

Cullen, C. (2004): *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Buenos Aires: Stella

(2008).*Perfiles éticos políticos de la educación*. 1º ed. Buenos Aires: Paidós

Duprat de San Martin, H (1992): *Historia del Nivel Inicial*. (1° ed.) Buenos Aires, Argentina. Colihue.

Duschatzky, S (2007): *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie* (1°ed.) Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Dussel, I y Caruso, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Kohan, W (2003): *Infancia entre educación y filosofía.* Barcelona: Laertes

(2007): *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante editorial

Fernandez Enguita, M (2001): *Desigualdad, diversidad y logro* en Revista Alternativas, (1° ed. LAE. Año VI- N º 24) San Luis-Argentina.

Litwin, E. (1997): *Las Configuraciones Didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós

Rockwell, E. y Mercado, R (1986): *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.* (1° ed.) México, Centro de Investigaciones y de estudios avanzados del IPN

Rockwell, E y Ezpeleta, J (1983)*: La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. (1° ed.) en Pesquisa participante.(1985) Brasil, San Pablo: Cortes editores.

Torres Santomé, J (1986): *El currículum oculto.* Madrid: Morata 6ª edic

Witrock; M (1990): *La investigación de la enseñanza III.* (1° ed.) Barcelona, España: Paidós