

Salirse de las casillas

Aportes de la investigación
a la formación integral
universitaria

Analía Umpierrez
y Rosana Sosa



Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Rector: Dr. Marcelo Aba
Vicerrectora: Prof. Alicia Spinello

Facultad de Ciencias Sociales
Decana: Lic. Gabriela Gamberini
Vicedecana: Dra. María Luz Endere

Edición: Carolina Ferrer
Diseño y diagramación: Mario Pesci



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0
Internacional.

Umpierrez, Analia
Salirse de las casillas: aportes de la investigación a formación integral
universitaria / Analia Umpierrez; Rosana Sosa. - 1a ed. - Tandil: Universidad
Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2022.
Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-658-560-0

1. Pedagogía. 2. Educación. 3. Ciencias Sociales. I. Sosa, Rosana. II. Título.

CDD 378.007

Índice

Presentación	7
Primera Parte	13
Formar docentes en la universidad pública. Sentidos en disputa - A. Umpierrez.....	15
La formación universitaria de docentes: las derivas de la investigación - R. Sosa	26
La integralidad de la tarea docente: propuestas que amplían oportunidades a las primeras experiencias pedagógicas- A. Umpierrez.....	51
Segunda Parte	61
Poner el foco en las redes significacionales: Estado, sociedad y escolaridad en las representaciones de docentes en formación - A. Umpierrez.....	63
La investigación y la tarea docente: entrecruce de sentidos - R. Sosa	77
Puntadas de cierre - Reflexiones sobre la experiencia de investigación-formación docente. (Siempre provisorio, parcial y con líneas de hilván para seguir cosiendo) - A. Umpierrez y R. Sosa.....	96
Tercera Parte	101
La escuela es el otro. Hitos y marcas en las biografías escolares y la elección de la formación docente - R. Sosa.....	103
Transitar experiencias formativas: “encontrándose a sí mismo en esos espacios de intervención” - A. Umpierrez.....	123
La construcción social de la escuela: obstáculos y estrategias para la acción - R. Sosa	140
La integralidad como meta. Hallazgos, preguntas e interpelaciones- A. Umpierrez y R. Sosa.....	154
Bibliografía general.....	161

Las autoras

Analia Umpierrez

Doctora en Educación (UBA) . Magíster en Educación con orientación en Ciencias Sociales (UNICEN) Lic. y Prof. de Ciencias de la Educación (UNICEN). Profesora Titular exclusiva de las cátedras Introducción a las Problemáticas Educativas y Comunicación Institucional correspondientes a las carreras de Profesorados de Comunicación Social y Antropología Social.

Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Directora de los proyectos de investigación "Formación docente, estudiantes y trama social" (Programa de Incentivos 2015/18 SPU - ME); "Formación de docentes en territorio: prácticas e intervención social" (Incentivos 2019/21 SPU - ME); "Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel"; "Proyecto Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel"; Co directora "Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel. Trazas desentido" y Directora del Proyecto "Relevamiento censal socio demográfico de estudiantes de la UNICEN alojados en unidades penales de la Zona Centro del Servicio Penitenciario Bonaerense en el año 2021/22".

Coordinadora del programa "Educación en contextos de encierro" en Facultad de Ciencias Sociales (FACSO- UNICEN) 2009 a 2021. Coordinadora del Programa "Universidad en la cárcel" de la Secretaría de Extensión de la UNICEN (2009 y continúa)

Autora de numerosas publicaciones científicas y artículos de libros referidos a la formación de docentes y temáticas vinculadas a la educación en contexto de privación de libertad.

Integrante de Nact IFIPRAC-eD de la Facultad de Ciencias Sociales UNICEN.
<https://orcid.org/0000-0002-7344-0723>

Rosana Sosa

Doctora en Ciencias Sociales(UBA). Magíster en Economía Social (UNGS) y Lic. y Prof. de Comunicación Social (UNICEN).

Docente exclusiva de las cátedras Introducción a las Problemáticas Educativas y Economía Política correspondientes a las carreras de Profesorados de Comunicación Social y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Co- Directora de los proyectos de investigación "Formación docente, estudiantes y trama social" (Programa de Incentivos 2015/18 SPU - ME); "Formación de docentes en territorio: prácticas e intervención social" (Incentivos 2019/21 SPU - ME); Integrante de los Proyectos PIO SECAT UNICEN "Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel" (2019/20); "Acceso a derechos y vida cotidiana. Traza de sentidos" (2021/22) y "Relevamiento censal socio demográfico de estudiantes de la UNICEN alojadxs en unidades penales de la Zona Centro del Servicio Penitenciario Bonaerense 2021/22".

Coordinadora del Programa "Economía Social, Solidaria y Popular" en Facultad de Ciencias Sociales (FACSO- UNICEN)

Integrante de los Nact IFIPRAC-eD y PROINCOMSCI, ambos de la Facultad de Ciencias Sociales UNICEN.

<https://orcid.org/0000-0002-1810-5420>

Presentación

Esta publicación presenta resultados de las investigaciones realizadas durante gran parte de la segunda década del siglo XXI en el marco del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-ED) radicado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina. Referimos a los proyectos “Formación docente, estudiantes y trama social” (período 2015/2018) y “Formación de docentes en territorio: biografías, prácticas e intervención social” (período 2019/21) acreditados en la Secretaría de Políticas Universitarias para el Programa Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación. Ambos integran el área temática “La formación docente inicial y continua” del mencionado NACT.

El propósito central de la publicación es aportar a los estudios de la formación universitaria mediante la reconstrucción de las redes significacionales que son estructurantes de la construcción subjetiva de estudiantes universitarios de profesorados¹. La reflexión, indagación y producción de conocimiento están focalizadas en el dispositivo pedagógico *Introducción a las Problemáticas Educativas* (en adelante IPE), cátedra de los profesorados universitarios de Comunicación Social y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La formación de docentes reflexivos, críticos y emancipatorios y la deconstrucción de supuestos sedimentados a lo largo de la vida parecen dos procesos concomitantes. Más aún cuando la propia

¹ Reconocemos la necesidad de ampliar a hombres, mujeres y disidencias toda vez que mencionamos a estudiantes, docentes y otros involucrados. En vistas a hacer más ágil la lectura se usa el masculino como convención pero esperamos que quien lea tenga presente esta perspectiva.

escolaridad es una de las instancias en las que se han conformado visiones y comprensiones que inciden en la toma de posición ético política frente a los procesos educativos del pasado y del presente. Un reconocimiento de larga data –aunque no por ello, salvado– esclarece acerca del modo en que la “resocialización universitaria constituye sólo un barniz que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de comportamiento docente que han aprendido por observación durante muchos años” (Lortie, 1975; en: Contreras Domingo, 1987: 211).

El desafío de los estudios superiores, entonces, radica en proponer espacios de formación que trasciendan la dotación de una capa de brillo que fácilmente se desprenda en las primeras inserciones laborales. En esta labor se registra como imprescindible revisar la matriz que se propone construir la formación de grado, mediante su puesta en diálogo con los supuestos de quienes ingresan a las mencionadas carreras de profesorado, entendiendo que es una vía para incidir en la opacidad con que se presenta este histórico obstáculo.

El interés se halla fundado en una cuestión central en materia de formación y ésta supone abonar a la perspectiva que asume que la carrera docente –tanto su elección como su desempeño socio laboral– es materia de permanente reconocimiento, análisis y problematización para el propio sujeto. En este punto, interrogarse acerca de las demandas de la enseñanza, sus sentidos, sus desafíos y límites al mismo tiempo que problematizar al Estado, a la sociedad, a la educación, al trabajo –entre otras facetas de relevancia social– constituyen dimensiones inescindibles de la tarea docente.

Esta publicación, incluso cuando la problemática de las representaciones de los y las estudiantes se perciba omnipresente, no pretende ser un estudio *sobre los y las estudiantes de profesorado*. Muy por el contrario, su carácter exploratorio y descriptivo ha contribuido con sus sucesivos resultados a pensar –con ellos y en los espacios de encuentro compartidos– mejores propuestas de formación universitaria. Se trata, entonces, de una búsqueda de pequeñas y grandes “pistas” que sus representaciones nos ofrecen para inventar y reinventar las propuestas de formación. Creemos que cualquier modificación que no sea en clave de sus expectativas y sus necesidades y que niegue o prescinda de sus percepciones más arraigadas, está condenada. Aún cuando se ponga en práctica.

Por ello, los resultados alcanzados se asientan en la reconstrucción -desde la voz y los relatos de los sujetos que estudian en Profesorados universitarios- de la dinámica en las que las decisiones y elecciones de unos y otros conforman (y son conformados) por un *entramado* (Elías, 1994) de relaciones. Dicha cuestión ubica nuestro análisis en un plano micro social desde una perspectiva que otorga relevancia a las fuerzas de juego (Elías, 1999) que se están tensando en el entrecruce de los componentes identificados del proceso de formación de los estudiantes. Entre ellos, ocupan nuestra atención la lectura social de la tarea docente, el reconocimiento que hacen del espacio de inserción socio-laboral así como el lugar de la educación en la transformación y/o sostén de las tramas sociales.

La pesquisa –alojada en el campo de la educación– pretende una lectura plural, que se construye a partir de aquellos campos de conocimiento que congregan las Ciencias Sociales y que, por tanto, son referentes válidos para adentrarnos en la comprensión de hechos y fenómenos educativos complejos. Entre ellos, la sociología, la antropología social, la comunicación, la pedagogía, el análisis institucional, entre otros.

En esa clave, las perspectivas teóricas y metodológicas, los propósitos y las miradas de este estudio tienen como punto de convergencia un llamado a *salirse de las casillas* –al que hace referencia el título de la publicación– que, a diferencia de la expresión popular y milenaria, es una decisión soberana y cargada de contenido político. En los juegos de mesa de la antigüedad, un jugador era “sacado de las casillas” cuando su oponente lo alcanza en su posición en el tablero y eso lo obliga a reiniciar el juego. Es el imperativo del azar el que mueve los dados que van marcando la deriva de la partida donde unos avanzan y otros son *apartados del tablero*.

Salirse de las casillas. *Aportes de la investigación a la formación integral universitaria* invita a un recorrido que convoca a prescindir de los compartimentos estancos con que la cosmovisión moderna ha moldeado y moldea nuestra subjetividad como sujetos. Y esta invitación se inscribe en los procesos de institucionalización del paradigma de la integralidad por los que atraviesan nuestras universidades y en las que acontece un interjuego permanente de fuerzas entre lo instituido y lo instituyente.

La publicación está organizada en tres partes. La primera, compuesta de tres capítulos, se propone presentar el espacio curricular y

de investigación en los que se inscriben sendas investigaciones. Así, en el capítulo **Formar docentes en la universidad pública. Sentidos en disputa** Analía Umpierrez hace una presentación de la materia que encuadra la indagación refiriendo tanto a los propósitos iniciales cuando a las mutaciones y derivas que ha transitado producto de la reflexión y puesta en revisión a la luz de las experiencias con los estudiantes del periodo 1999-2021.

Luego, en **La formación universitaria de docentes: las derivas de la investigación** Rosana Sosa tiene dos propósitos: mostrar los aportes de las investigaciones precedentes en el marco del NACT y hacer evidentes las especificidades que conducen a la construcción de una línea de investigación. Resultado de ello, se argumenta el arribo a la necesidad de caracterizar las representaciones de los estudiantes de profesorado universitarios respecto de los sentidos de la educación y la escolaridad.

Por último, el capítulo **La integralidad de la tarea docente: propuestas que amplían oportunidades a las primeras experiencias pedagógicas**, Analía Umpierrez presenta otras instancias de trabajo en las que las autoras fueron trabajando en simultáneo en ese período de tiempo y se incluyen en la medida que se enlazan, se entrecruzan y en algunas zonas se distancian del mismo.

La segunda parte está integrada por tres capítulos que presentan los resultados del proyecto de investigación “Formación de docentes en territorio: prácticas e intervención social” (período 2015/18). **Poner el foco en las redes significacionales: Estado, sociedad y escolaridad en las representaciones de docentes en formación** donde Analía Umpierrez se propone reconstruir las categorías estructurantes de la tarea docente y de la construcción subjetiva de estudiantes universitarios de profesorado, a saber: Estado, sociedad, educación, trabajo y temas sociales identificados como de relevancia social. El interrogante que dinamiza el recorrido busca conocer qué sentidos dominantes circulan y se comparten respecto de esas categorías en los trabajos escritos durante las cursadas y como parte del proceso de acreditación final de la materia. Identificamos al menos tres tipos de producciones a partir de las que podemos asir estos datos, más allá de los debates que se generan en las clases y nos permiten identificar aspectos que ponen en tensión/refuerzan aquello que se trae respecto de la mirada que la cátedra promueve.

Por último, ***La investigación y la tarea docente: entrecruce de sentidos*** donde Rosana Sosa apunta a caracterizar la relevancia que es asignada por los estudiantes a la investigación en el marco de la tarea docente. El recorrido da cuenta de construcciones arraigadas que remiten a la concepción moderna de la educación así como de importantes emergentes de sentidos y resignificaciones de las posiciones de los sujetos y de la visión que se construye de la tarea docente.

Cierra este segundo segmento, ***Puntadas de cierre - Reflexiones sobre la experiencia de investigación-formación docente. (Siempre provisorio, parcial y con líneas de hilván para seguir cosiendo)*** donde ambas autoras hacen una reconstrucción de los hallazgos que conducen tanto a interrogarse acerca de la mejora en la propuesta pedagógica de la asignatura cuanto a encuadrar la siguiente investigación.

La tercera parte está integrada por cinco capítulos que presentan los resultados del proyecto de investigación “Formación de docentes en territorio: biografías, prácticas e intervención social”, desarrollado en el período 2019 a 2021, lapso que presenta algunas particularidades que, en tanto inciden en el desarrollo de la pesquisa, merecen explicitarse. El 20 de marzo de 2020 se dispone en todo el territorio nacional y mediante decreto nacional, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Asimismo, se declara la emergencia pública en materia de sanidad por el plazo de un año en virtud de la pandemia declarada. La decisión involucra la toma de medidas consensuadas entre los diferentes Ministerios del gobierno nacional, y las jurisdicciones territoriales. Una de las medidas consensuadas con “el objetivo de proteger la salud pública como una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país que deberán permanecer en sus residencias habituales o en el lugar en que se encuentren y abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo” (Decreto 297/2020, Boletín oficial de la República Argentina). Atendiendo a las mencionadas características contextuales y, a los lineamientos institucionales de la Facultad de Ciencias Sociales² en el contexto

² Dichos lineamientos son consonancia con la Resolución de Rectorado No 0302/2020 del 08/04/2020 y en cumplimiento del art. 2 “extremar los esfuerzos para la virtualización de los contenidos de cada asignatura como herramienta para la continuidad educativa mientras dure la emergencia, debiendo garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos mediante esta operatoria u otra” y el Sistema Institucional de Educación a distancia (SIED) RM 2661/17.

de COVID-19, el dictado de la materia presenta modificaciones que impactan en la operatoria de recolección de datos en el marco de la presente investigación mas no en los propósitos de la misma.

Primero, en ***La escuela es el otro. Hitos que marcan las biografías escolares de los estudiantes universitarios***, Rosana Sosa busca comprender la relación entre la escuela vivida por los y las estudiantes universitarios -por medio de una indagación en sus autobiografías- y elección de la formación docente. Esta vía nos aproxima a las representaciones y los sentidos asociados a la escuela hegemónica que encubren y opacan las relaciones sociales constitutivas del proceso de escolarización de quienes quieren ser docentes.

Continúa ***Transitar experiencias formativas: “encontrándose a sí mismo en esos espacios de intervención”***, donde Analia Umpierrez hace un repaso por algunos de los proyectos y acciones desarrolladas durante el período de estudio, dando cuenta de varias aristas del impacto y de los procesos que se generaron y que promovieron reflexividad en los estudiantes que cursaron IPE durante este período. Un aspecto relevante a tener en cuenta es que estos espacios se articulan con proyectos en marcha e investigaciones en curso bajo la responsabilidad de las docentes a cargo de la materia. Son espacios que podríamos reconocer como de “enlace” entre las trayectorias laborales de las docentes a cargo de la cátedra y las propuestas de ingreso y participación en temas de agenda, propuestas formativas y emergentes que se incorporan a los procesos formativos.

La construcción social de la escuela: obstáculos y estrategias para la acción, Rosana Sosa hace un repaso de los avances y los pendientes en la lectura de los procesos sociales que presentan los y las estudiantes de profesorado. Los hallazgos en materia de producción y análisis de la construcción social de la escuela permiten identificar algunos obstáculos epistemológicos e hipotetizar acerca de los modos en que la propuesta de formación puede abordarlos en el marco de un proceso de reflexividad.

Finalmente, el capítulo conclusivo ***Hallazgos, preguntas e interpelaciones*** en el que ambas autoras dan cuenta de diez nudos críticos que hacen un balance de las reflexiones y los aprendizajes que trasuntan del recorrido realizado y que reenvían interrogantes que habrán de ser abordados en próximas indagaciones.



Primera parte



El área “La formación docente inicial y continua” del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-ED) radicado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina se compone por la sucesión de dos proyectos de investigación que han sido acreditados en la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para el Programa Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación.

En este marco, durante el período 2015- 2021, la producción científica se orientó a la configuración de una línea de investigación que atendiera y focalizara en la investigación acción que estructura un proceso de mejora del dispositivo pedagógico de la cátedra Introducción a las Problemáticas Educativas de los profesorados universitarios de Comunicación Social y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Los próximos tres capítulos buscan presentar al lector las principales características que conforman el espacio curricular en cuestión atendiendo a la trayectoria de dos décadas, sus propósitos fundacionales y su mutación, sus articulaciones y los interrogantes que emergen de la práctica de las autoras (capítulo 1 “Formar docentes en la universidad pública. Sentidos en disputa”). En el mismo sentido, las derivas que acontecen en materia de investigación que conducen a la configuración de una línea específica son presentadas en el capítulo 2 “La formación universitaria de docentes: las derivas de la investigación”. Y por último se presenta la diversidad de espacios formativos que configuran la propuesta docente y que encuentran en el aula su punto de encuentro y convergencia. Un relato de los contextos de surgimiento y continuidad colabora en dar cuenta de la perspectiva de trabajo que sostiene el espacio de docencia, investigación y extensión universitaria (capítulo 3 “La integralidad de la tarea docente: propuestas que amplían oportunidades a las primeras experiencias pedagógicas”).



Formar docentes en la universidad pública. Sentidos en disputa

Analia Umpierrez

Apertura

Elegir estudiar una carrera de profesorado como futuro laboral conlleva sin dudas condicionantes de esa elección que no están necesariamente a la vista ni son reconocidos en su totalidad por quien elige (Umpierrez, 2009). Más allá de la elección en sí, entendemos que pensar en la tarea docente como desempeño socio laboral implica supuestos en aquellos que eligen esta formación sobre qué demanda la enseñanza, sus sentidos, sus desafíos y límites.

Nos interesa poner en foco a la cátedra Introducción a las Problemáticas Educativas como generadora o puesta en revisión de la matriz que pretende construir la formación de grado y los supuestos que traen quienes ingresan a las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (en adelante FACSO - UNICEN).

Entendemos que el proceso de formación no puede encontrar resultados fijos ni acabados en un cuatrimestre de trabajo³ ya que es a lo largo de la carrera y en el puesto de trabajo que quienes desempeñamos la tarea vamos pudiendo revisar y reflexionar, volver a pensar y transformarnos en ese hacer y con los otros, los compañerxs de trabajo, los estudiantes, las organizaciones barriales, las familias.

³ La materia se dicta a lo largo del primer cuatrimestre, y según los planes de estudio corresponde al primer año del Profesorado de Antropología Social y al ciclo superior del Profesorado de Comunicación Social.

Lo que sabemos es que quienes llegan a las carreras docentes deben disponerse a revisar los supuestos sobre los que piensan a la educación en sentido amplio. Entendemos que la formación trasciende el contenido disciplinar, que es muy relevante por cierto, pero que no puede separarse de lo que con esos contenidos puede pensarse y hacerse y los para qué que sostienen esas definiciones. Es decir, la necesaria deconstrucción de los supuestos sedimentados a lo largo de la vida, en los que entre otros condicionantes, la propia escolaridad ha conformado visiones y comprensiones que impactan en la toma de posición ética política frente a los procesos educativos del pasado y del presente. En ese camino entendemos que estamos aportando a la formación de docentes reflexivos, críticos y emancipatorios.

Proponemos recuperar en primera instancia, algunas reflexiones que a lo largo de estos años fueron construyendo nuestro camino, justificando, fortaleciendo o reorientando nuestras decisiones, a la luz de los encuentros con los y las estudiantes, nunca iguales, nunca tal como se les imagina. Y no se pueden desconocer en este proceso las revisiones sobre nuestros marcos teóricos, los resultados e interrogantes abiertos en nuestras investigaciones en la formación de posgrado, entre otros aspectos que inciden en la tarea de diseñar y poner en marcha una propuesta didáctica de formación⁴.

Se toman trabajos publicados, algunos que fueron presentados y debatidos con colegas en encuentros científicos y otros que quedaron en algún lugar de nuestras computadoras, como apuntes de nuestros debates como equipo de cátedra y de investigación. Estos textos, como fragmentos, como pequeños trozos tejidos en estos años, son anudados aquí buscando alguna línea de sutura, aquello que muestre la unidad de líneas de pensamiento y de acción que han conformado y sedimentan nuestra historia y conforman a la vez que se resignifican en nuestro presente.

Por un lado, elegimos presentar algunos trabajos que exponen y revisan nuestra propuesta académica y por otro, trabajos que ponen la mirada en lxs estudiantes. Son antecedentes que dan cuenta de nuestras preocupaciones, hallazgos y desafíos al plantear el proyecto de investigación “Formación docente, estudiantes y trama social”

4 Se presentan algunas líneas que van en este sentido en el capítulo de este volumen “La integralidad de la tarea docente: propuestas que amplían oportunidades a las primeras experiencias pedagógicas”.

en el período 2015/18 y el proyecto “Formación de docentes en territorio: prácticas e intervención social” (2019 /20) ⁵

Formación docente, estudiantes y trama social. Profesores en formación en una universidad regional, en una ciudad intermedia⁶

El análisis del proceso de formación de los estudiantes universitarios de profesorados que nos ha ocupado durante las últimas dos décadas ha permitido elaborar algunos indicios acerca de su lectura social respecto de la tarea docente, el reconocimiento del espacio de inserción socio-laboral así como sus percepciones acerca de la implicancia de la educación en la transformación/sostén de las tramas sociales. Dichas aristas, analizadas como fuerzas de juego (Elías 1999) que se tensan y entrecruzan, nos conducen a construir interrogantes que aportan a identificar qué aspectos acercan a los estudiantes a la carrera, los supuestos respecto de los sentidos de educar, el lugar de las escuelas en la trama social y del docente (tensión entre la docencia entendida como vocación/trabajador/profesional), los modos en que se anticipan a su futuro socio-laboral y el cambio social (Umpierrez 2009); el lugar/valor de la educación en la conformación de los imaginarios sociales de una ciudad de rango intermedio, entre otros (Umpierrez 2009, 2017; Sosa 2010).

Un repaso por el devenir de la experiencia procura detenerse en el modo en que ésta se nutre (y es nutrida) por dos procesos simultáneos: la docencia y la investigación. Por un lado, en el plano de la docencia, la asignatura Introducción a las Problemáticas Educativas (primera materia del área de formación docente del diseño curricular de los profesorados) y su revisión a lo largo de más de veinte años de existencia, permite no sólo revisitar procesos de reflexividad sistematizados en estos años, sino además advertir y valorar algunas líneas que articularon el proceso meta reflexivo del trabajo.

⁵ Proyectos presentados al Programa de Incentivos ME y acreditado en la SECAT UNICEN bajo el código 03/F152 y 03/F165 respectivamente.

⁶ Versión parcial, corregida y actualizada de la ponencia Sosa y Umpierrez (2016) “Formación docente, estudiantes y trama social. Profesores en formación en una universidad regional, en una ciudad intermedia” presentada en Red Kipus. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por otro, en materia de investigación, la conformación de una línea de indagación en el marco del Grupo de Investigaciones IFIPRACD-Ed, uno de los Núcleos de Actividades Científico-Tecnológicas (NACT) de la FACSU, UNICEN. Allí se agrupan proyectos de investigación en educación desde inicios del SXXI⁷ impulsados, al mismo tiempo, por la intención de analizar y comprender críticamente las prácticas educativas así como por una intencionalidad de intervención asociado a la tarea de incidir en la propuesta formativa destinada a futuros docentes.⁸ (Sosa 2013).

Ambos insumos convergen en la necesidad de atender para reconstruir, a las redes significacionales identificadas como de relevancia social por estudiantes universitarios de profesorado acerca de la sociedad, educación, trabajo y temas sociales.

En virtud de ello la cátedra IPE a través de su diseño teórico-metodológica, se propone ofrecer espacios que conduzcan y sostengan procesos de desnaturalización de la vida cotidiana de las instituciones, apuntando a la construcción de un/a trabajador/a docente que sea capaz de intervenir sobre su cotidianeidad, apoyado en estructuras conceptuales complejas generadas a partir de un trabajo espiralado de la teoría y la práctica que pondere la investigación como constitutiva de la tarea docente. Un interrogante que movió nuestras búsquedas fue ¿Dónde se construyen las matrices sobre las que se sostiene una visión de sociedad? Por tanto, nos propusimos explorar las posibilidades reales y posibles de ensanchar la práctica docente más allá del aula, de la institución: un docente que conciba al territorio como campo de acción e intervención integral.

Hitos que marcan las búsquedas. Breve recorrido de la historia de IPE y sus entresijos

La asignatura Introducción a las Problemáticas Educativas es la primera materia del área de formación docente del diseño curricular de los profesorados de la FACSU de la UNICEN.

7 Se presentan mayores detalle en el capítulo 2 "La formación universitaria de docentes: las derivas de la investigación de este volumen

8 Los investigadores que integramos este Grupo de Investigación somos además docentes de los profesorados de Comunicación Social y Antropología Social que se dictan en la FACSU UNICEN.

La propuesta de trabajo de la cátedra radica en la permanencia de los estudiantes de profesorado en escuelas y territorios apuntando a la articulación de marcos teóricos y prácticas situadas. La problematización de las prácticas educativas existentes y los formatos escolares dominantes es propiciada con la intención de apuntalar la emergencia de prácticas educativas emancipatorias. En este sentido, la propuesta de formación inicial procura tomar como centro al entramado -los sujetos de la sociedad- entendido como campo de lucha simbólica que atraviesa y constituye los cuerpos, los modos de estar, ser, sentir, elegir, hacer como modo para interpelar al sujeto “entero” (Heller 1991), vinculándolo y desnaturalizando sus propias marcas e historias, haciendo conscientes los modos internalizados y corporizados de ser sujetos históricos. O al menos, buscando problematizar aquellas construcciones sociohistóricas de las que son parte y colisionan con una mirada social compleja.

En este sentido, apuntamos a hacer posible el ingreso al develamiento del sentido común, un articulador entre la realidad y el sujeto en la construcción del conocimiento social, para facilitar la producción de saberes que permitan asumir el lugar de intelectual crítico, dispuesto a tener en su norte la intervención para la transformación social.

La revisión de lo transitado en lo largo de veinte años de existencia permite, no solo revisitar procesos de reflexividad sistematizados en estos años, sino además advertir y valorar algunas líneas que articularon el proceso meta reflexivo del trabajo con la propia formación de quienes tenemos la tarea de conducir estos procesos.

Podemos afirmar que las tareas de sistematización y comunicación de lo realizado en la cátedra, se inicia al momento de conformarse el equipo de trabajo actual, en el año 2001. Este esfuerzo se centró especialmente en exponer y debatir alcances, posibilidades y dificultades de la propuesta didáctica de la asignatura, buscando explicitar nuestras posturas frente a la tarea de enseñanza, poniendo énfasis en la trama que se teje entre el contenido y el método y con ello dar cuenta de la imposibilidad de disociar la forma del conocimiento que se pretende construir (Edwards 1995:147). Buena parte de las reflexiones (Umpierrez y Sosa 2008) estuvieron ocupadas de las tomas de decisiones del equipo, en el dispositivo didáctico y en los resultados que se alcanzaban así como los desafíos por delante. En algunos trabajos que elaboramos -como excusa/propósito llevar

nuestras reflexiones a congresos científicos y publicaciones-, identificamos y expusimos algunos aspectos que definimos como puntos críticos respecto de nuestra propuesta de asignatura (Umpierrez y Sosa 2002; 2005; 2008; 2008 b; 2009).

Reconocemos los siguientes tópicos como ejes ordenadores para las sucesivas revisiones y ajustes del programa de la cátedra y las propuestas de abordaje del territorio a indagar, en particular atendiendo a aquellos aspectos que identificamos como obstaculizadores en la comprensión de la complejidad de las problemáticas educativas en los grupos de estudiantes (Umpierrez 2006; Umpierrez y Sosa 2008 C):

- El ingreso a la institución educativa y el análisis de su complejidad parecían generar, en primer lugar, indicadores que dan cuenta de las dificultades para salirse de la “naturalidad” con que se ingresa, se permanece y se interpreta a las instituciones educativas. Una tendencia a capturar la “historia oficial” de la escuela y asumirla como “la” historia se advierte no sólo en el modo en que se indaga sino en las voces que se seleccionan para interpelar. En este marco, la posición del estudiante, rol desde el que se ha transitado en el pasado en estos escenarios escolares, pareciera adueñarse de la mirada e imprimirle un aspecto nebuloso a las relaciones de poder que construyen la vida cotidiana de la escuela (Umpierrez 2009). Estas preocupaciones condujeron a revisar año tras año los modos de profundizar y fortalecer las propuestas que articulan el trabajo de campo situado en instituciones educativas y el abordaje teórico de las problemáticas educativas.
- Otra línea que incursionamos, aunque fue cambiando de formatos, es el análisis de la producción de los estudiantes que reflexionaban de, desde y sobre lo que se habían apropiado en la cursada y en las permanencias en el campo. Se registran trabajos conjuntos en encuentros científicos (Álvarez y otros 2008); presentaciones en paneles de cierre (cursadas 2008 a 2014); Foro de estudiantes⁹.
- A partir del año 2009, la propuesta de trabajo buscó reflexionar sobre el proceso de implementación de políticas públicas en el territorio local como ámbito de convergencia de los distintos niveles de

⁹Referimos al Foro de estudiantes Cátedras: Introducción a las Problemáticas Educativas–Comunicación Institucional 25 de junio 2015. Se trata de un espacio destinado al intercambio entre los estudiantes a partir de los resultados presentados en los trabajos focalizando en referente empírico común: políticas públicas de ordenamiento territorial como escenario de intervención para la problematización/transformación. Asimismo se propone a los estudiantes reflexionar acerca de los aportes que la realización del trabajo hace a la formación (docente/comunicador institucional)

jurisdicción del Estado. En particular, pretendemos ocuparnos del punto de cruce entre las acciones proveniente del ámbito de gestión local que conduce al ordenamiento territorial de la ciudad de Olavarría (materializada en la creación de Servicios Territoriales) y, por otro, aquellas que se derivan de la Ley 26.206 que prescribe la obligatoriedad de la educación secundaria (dando lugar a la creación de nuevas escuelas).

- -Desde 2017 a 2019 hemos tomado como caso de referencia una zona ubicada en el “borde” de la mencionada ciudad y hemos focalizado en las instituciones que conforman la trama (educativas, sanitarias, vecinalistas, religiosas, entre otras).

En particular, hemos buscando explorar en las tensiones que supone la lógica de descentralización de las nuevas formas de gestión y las condiciones materiales concretas de los territorios de implementación de las políticas públicas, a la par que las prácticas de los sujetos y las significaciones en el plano subjetivo. Siguiendo con esta clave interpretativa, durante el año 2015 se proyecta un trabajo articulado con otra cátedra- Comunicación Institucional (en adelante CI) en el que, a la par que IPE focaliza en los dispositivos institucionales de gestión territorial, CI se ocupa de relevar y caracterizar los procesos comunicacionales que se dan en el territorio en vistas a trazar líneas posibles de intervención desde la comunicación. Las producciones de los estudiantes fueron el eje central del Foro de estudiantes (ya mencionado) en el que fueron presentadas en forma grupal y puestas en discusión el aporte de la investigación en campo a la formación de grado tanto de los docentes como de la licenciatura¹⁰. Entendemos que formar profesores de Comunicación Social y de Antropología Social conlleva la posibilidad de desplegar las herramientas teóricas que les aporta el tránsito por la carrera, aspecto que facilita el abordaje propuesto.

Producto de esta perspectiva, hemos trabajado en profundidad en tres ejes que consideramos indisociables de la formación docente.

El primero, la posibilidad de visualizar las prácticas educativas más allá del aula de una institución educativa. En este marco, ampliar el zoom hasta encontrarnos con la ciudad y sus tramas y, de este modo, abarcar los entrecruces en los que se construye esa práctica.

¹⁰ Sobre este dispositivo didáctico volveremos en el capítulo “Experiencias de formación: acumulación de aprendizajes en la propuesta de formación” del presente volumen.

En consonancia con aquello, se pretende poner en la agenda del docente en formación la construcción de su propio campo de intervención que trascienda la disciplina que enseña buscando nutrir con estas discusiones otras que lo encuentran en disquisiciones propias del trabajo del docente, del aporte profesional y su posicionamiento político ideológico.

Por último, pretendemos ingresar una mirada acerca de la investigación como un componente insoslayable del perfil docente con que se elige interpelar a los estudiantes tanto porque se los ingresa a una instancia colectiva de construcción de conocimiento cuanto porque se consolida una instancia de praxis de los dos primeros puntos.

Docentes en formación en una universidad regional¹¹, en una ciudad de rango intermedio.

Un eje de análisis que también es parte del recorrido de este equipo de trabajo es la relación entre quienes eligen estudiar un profesorado universitario y los componentes de esta elección. Elegir una carrera de Profesorado de cara al futuro actualiza la doble inscripción sujeto-mundo en la que se pone en tensión la conformación identitaria local y los procesos socio-históricos que fueron conformado y actualizando imágenes de la ciudad, junto a las trayectorias de los actores y sus matrices socioculturales. La construcción de la elección de una carrera docente, en una Universidad regional, en una Facultad localizada en una ciudad de rango medio, es parte del entramado sobre el que se tensa el objeto construido (Umpierrez 2009; 2014)¹².

11 La UNICEN es una universidad pública regional que cuenta con cuatro sedes en localidades de la provincia de Buenos Aires (Argentina): Tandil, en donde se ubica el Rectorado y cinco unidades académicas; Azul, que cuenta con dos unidades académicas, Olavarría, tres y Quequén con una extensión. Las localidades se ubican en el centro y centro este de la Provincia de Buenos Aires y tienen gran facilidad de accesos y de comunicación entre sí y con el resto de la Provincia. La Facultad de Ciencias Sociales está localizada en la ciudad de Olavarría, así como las facultades de Ingeniería y de Ciencias de la Salud.

12 Esta indagación se localiza en Olavarría, una ciudad que puede caracterizarse como “mediana” definida no sólo por lo estructural –contar con una población entre 50.000 y 500.000 habitantes- sino especialmente como construcción simbólica (Mons, 1994; Silva, 2006; Gravano, 2005; Boggi, 2008). Esta última categoría permite reconstruir su condición de ciudad imaginada, proyectada y habitada.

La creación del primer profesorado de la FACSOS se da pasados diez años de la fundación¹³ de la Facultad, por lo que responden a otras circunstancias y entrecruces de intereses. Estas carreras buscaron de manera explícita dar respuesta a una demanda del Sistema Educativo: formar docentes en áreas que no tenían tradición en el curriculum del nivel Secundario, como eran la Comunicación Social y la Antropología Social. Como mandato oculto (Fernández 1994) supuso ofrecer alternativas frente a la deserción de sus propios estudiantes: profesorados que compartían mayoritariamente el recorrido de las licenciaturas, y no requerían una tesis para su culminación. Las dificultades para la concreción de un trabajo final (tesis de licenciatura) se señalaba por entonces como un problema nodal en los egresos de las carreras de grado, ya que más de un centenar de estudiantes, habiendo aprobado la totalidad del recorrido, dejaban de concurrir a la Facultad sin graduarse¹⁴ (Umpierrez 2009). Esto incluía a estudiantes de las diferentes carreras, aunque mayoritariamente de Comunicación Social, teniendo en cuenta que representaban alrededor del setenta por ciento de la matrícula de la Facultad¹⁵. He aquí, las huellas identitarias del profesorado (Sosa 2006, 2007, 2008) asociadas a “una oferta educativa nueva para los alumnos que ya estaban en la institución”. (Sosa 2008: 159).

Tales huellas irrumpen en una institución que, en sus primeros diez años, había mostrado una expansión de su zona de influencia (llegan a la Facultad estudiantes de la región, de puntos más alejados de la Provincia de Buenos Aires, y de otras provincias argentinas), aumentando su matrícula en más de un cincuenta por ciento. Sin embargo, promediando la primer década del Siglo XXI, los inscriptos en la Facultad provienen en un alto porcentaje (entre 70 y 80 %) de la ciudad de Olavarría (Informes “Quiénes son los ingresantes” FACSOS-UNICEN 2003, 2004, 2005, 2006). Estos aspirantes han

13 El plan de estudios del Profesorado de Comunicación Social se aprobó e ingresó como carrera reconocida por el Ministerio de Educación de la Nación en 1997 y el Profesorado de Antropología Social, en el año 2000.

14 Alrededor de 50% de estudiantes abandonan la carrera en el primer año de estudios. Este valor se registra con continuidad en los últimos cinco años. Fuente: Secretaría Académica. Facso. Marzo 2008.

15 Se comienzan las tareas de generar una carrera de Profesorado en Antropología Social, que finalmente es aprobada por el MCyE en el año 2000. Los estudiantes de Antropología orientación Arqueología demandaban una carrera de profesorado, pero esto finalmente no se concretó. Se analiza en extenso en Umpierrez, 2009.

vivido el impacto de esta crisis; podría decirse que son “hijos de la crisis” (Sosa y Umpierrez, 2004).

¿Qué aspectos entran en juego en este primer tramo del S XXI, qué aspectos se entrecruzan en estos actores, que llegan a esta Universidad y que mayoritariamente provienen de la ciudad o de ciudades vecinas de similares características o más pequeñas? ¿En qué medida ha impactado en sus vidas, en sus modos de concebir el plano ocupacional, esta condición socio-histórica de la que son parte? ¿Qué vislumbran al inscribirse en un profesorado universitario de disciplinas no tradicionales en la enseñanza de niveles educativos precedentes?

Estos interrogantes fueron parte de las búsquedas en la formación de posgrado de una de las responsables de IPE, que condujeron a indagar las condiciones y relaciones existentes entre el acceso a una carrera universitaria de profesorado de una Universidad regional de la Provincia de Buenos Aires, en una de sus sedes (Olavarría) y las elecciones que hacen los sujetos al respecto. La reconstrucción de la relación que se da entre un colectivo de actores sociales, estudiantes de una carrera de profesorado universitario, el campo social transitado por ellos y sus familias y las condiciones que construyen la identidad local, de una ciudad de rango intermedio -Olavarría-, de la Provincia de Buenos Aires ha permitido mostrar los modos en que, en esta elección, se estarían tensando y condensando aspectos del plano subjetivo a la vez que del entorno social colocando a la ciudad como horizonte de lo posible (Umpierrez, 2009; 2010). Allí, encontramos que, si bien hay una ponderación positiva de la relación docencia /educación /investigación, ésta aparece limitada y restringida. Se remarca la potencialidad para pensar condiciones de “mejoramiento” y “enriquecimiento”, cierta posibilidad para “visibilizar”, “conocer y “develar” problemáticas del escenario cotidiano de la educación aunque esta no sea tarea propia ni específica de la tarea docente. Un desafío por delante es poder poner en tensión y revisar esos supuestos que alejan al docente del reconocimiento de su condición de productor de conocimiento.

Huellas sobre huellas: perspectivas de trabajo

La historia acumulada de las carreras universitarias que nos ocupan y la reflexiones acerca de quiénes son los sujetos que la eligen

nos aportan un panorama de acción que colabora en delimitar las intervenciones posibles en torno del desafío de formar un docente que piense la transformación social como una dimensión (y no una opción) de su rol profesional (Sosa 2005).

Del mismo modo en que nos interrogamos acerca de “quiénes son los ingresantes” (Sosa Umpierrez 2004) durante los últimos años, en el periodo 2015 -2019 enfocamos la indagación en las matrices de significados compartidos entre los estudiantes universitarios de profesorados acerca de las posibles articulaciones entre educación e investigación.

Para ello, esta propuesta ubica en el centro de los desafíos un docente que se conciba como investigador de su práctica. Con estos propósitos, el planteo a los estudiantes hace eje en el territorio local¹⁶ como ámbito de convergencia de los niveles de jurisdicción estatales y focaliza en los procesos de implementación de políticas públicas, siendo las políticas en materia de educación las que ocupan nuestra atención tanto en su especificidad como en su interrelación con otras áreas de inserción.

Al mismo tiempo, un reto, no menor, está asociado a explorar las posibilidades reales de ensanchar la práctica docente más allá del aula, de la institución: un docente que conciba al territorio como campo de acción e intervención integral.

¹⁶ Durante el año 2016, la cátedra forma parte del Proyecto de Extensión Feri(ando) destinado a intervenir desde un trabajo interdisciplinario tendiente a potenciar las experiencias e iniciativas populares en marcha del sector de la economía social de Olavarría propiciando, además, la articulación con la FACSO.

La formación universitaria de docentes: las derivas de la investigación

Rosana Sosa

“Formación docente, estudiantes y trama social” se constituye como línea de investigación en el periodo comprendido entre 2015 y 2018 en el marco de una producción científica más amplia y vinculada con la docencia universitaria y la investigación educativa que, por casi dos décadas, viene realizando el Grupo de Investigación IFIPRACD y su proyección en Núcleo Consolidado (Nact IFIPRAC-Ed). La conformación de los equipos docentes, desde el año 2000, y la sucesión de proyectos de investigación¹⁷ desde 2002, han impulsado en este colectivo el análisis y comprensión crítica de las prácticas educativas y la formación docente al mismo tiempo que la intervención e incidencia en la propuesta formativa de los profesores de Antropología Social y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Unicen.¹⁸

El proyecto que aquí presentamos constituye una deriva del mencionado proceso que desemboca en inferencias acerca de la necesidad de conocer -para caracterizar- las representaciones de las y los estudiantes de los citados profesorados universitarios respecto de los sentidos de la educación y la escolaridad como constructos y constructores de la trama social. Una preocupación que continúa inscribiéndose en la ambición fundante y colectiva asociada a investigar para retroalimentar la propuesta formativa de los profesores se conjuga con cierta conjetura acerca de los alcances de la formación inicial y su vinculación con la profundidad y la apertura del discernimiento de las instancias de producción, circulación y apropiación de sentidos sociales y compartidos, entre ellos los que

son tematizados en el campo de la educación. Tal perspicacia habrá de construirse durante y por interpelación de la formación docente, siendo por ello un componente decisivo e identitario de los profesores noveles.

El corrimiento en los interrogantes que mencionamos es inescindible tanto del proceso de investigación cuanto de los desarrollos en materia de docencia en la asignatura Introducción a las Problemáticas Educativas. Como ya se dijo en el capítulo 1 “Formar docentes en la universidad pública. Sentidos en disputa”, la asignatura, amarrada a una práctica situada y protagonizada por las y los estudiantes en compañía de las docentes, favorece una producción académica y profesional en el campo de la educación al tiempo que funda una interpelación estructural al posicionamiento de los trabajadores docentes en el campo social. Así, mediante la implicación en un proceso de investigación exploratorio, propone una relación distinta del docente en formación con la formación docente y los aprendizajes que acontecen allí al mismo tiempo que una problematización de la tarea de educar. En este camino, el dispositivo pedagógico de la asignatura ha permitido ir relevando diferentes aristas de lo que se presenta como la construcción cotidiana del docente, privilegiando una mirada de las instituciones en su territorio y de su relación con las políticas de Estado en sus diferentes jurisdicciones, con especial énfasis en los lugares posibles y reales ocupados por las y los actores educativos.

Siendo éste, el hilo conductor, la presente investigación se funda en las evidencias que nos indican que la desnaturalización de la institución escuela es condición necesaria para la construcción de un docente transformador de la realidad mas no suficiente. Emerge aquí con singular importancia la desnaturalización de las huellas de diversas intervenciones del sistema educativo en los sujetos sociales y colectivos y, con ello, una redefinición de nuestra principal hipótesis de trabajo. Tales asuntos derivan, además, en la conformación de esta línea de investigación que con propósitos y decisiones que nos encaminan a, en términos generales, la caracterización de las representaciones de los estudiantes de profesorado universitarios respecto de los sentidos de la educación y la escolaridad en la trama social. En términos específicos, buscamos aproximarnos a la identificación de los supuestos que conforman las matrices de significados compartidos respecto de la tarea docente, la sociedad, la

educación y el trabajo y la caracterización de la relevancia asignada a la investigación como constitutiva de la tarea docente.

El recorrido que a continuación iniciamos propone articular las preguntas, las posiciones teórico conceptuales y los resultados de investigaciones anteriores focalizando tanto en las problemáticas e interrogantes cuanto en los hallazgos que azuzaron en el trayecto. Esta tarea es, en primer lugar, inseparable de una ponderación histórica de los antecedentes que condujeron a la construcción de esta problemática y las proyecciones suscitadas por los procesos que la misma ha desatado. En segundo orden, resulta ineludible hacer una revisión de las principales mutaciones que la puesta en marcha de la asignatura ha experimentado en años recientes, marcando las preguntas que motivaron cambios y los resultados que provocaron reformas. En este plano, desde una lógica propia del mapeo, se enumeran las decisiones y reflexiones que subyacen a la propuesta de trabajo, son ponderados cada uno de los momentos transcurridos, explicitando los planteos iniciales y construyendo una descripción analítica que conduce a balances tributarios de hallazgos, aspectos pendientes y sus proyecciones. Por último, se recupera el énfasis en los fundamentos que dan origen a la pesquisa y, por tanto, la conformación del corpus de la investigación.

Las hebras desde la investigación de la identidad docente

La definición de una línea de investigación dentro del Grupo IFIPRAC-Ed busca capitalizar tanto el recorrido colectivo cuanto los hallazgos específicos provenientes de la continuidad de la formación de posgrado del equipo docente de IPE marcada por una producción académica destinada a profundizar en cuestiones asociadas a los sentidos construidos y apropiados por los sujetos particulares y en las instituciones educativas, situadas en una ciudad intermedia bonaerense, en escenarios transformados por la legislación educativa.

Como se dijo, como parte del recorrido que se inicia en el año 2003, las preocupaciones en materia de investigación habían consolidado como núcleo de interés la construcción de la identidad docente con el propósito de registrar continuidades y rupturas con la formación teórica inicial, tomándose para ello el caso de los

graduados noveles de las antedichas carreras y focalizándose en sus primeras inserciones laborales, en particular las escuelas de nivel medio. Las discusiones del grupo fueron poniendo en evidencia la necesidad de incorporar formulaciones teóricas que impulsen un ensanchamiento de la conceptualización de la construcción de una identidad única y homogénea (en los términos propuestos por los principios constitutivos de la modernidad) y den paso a identidades diversas, contradictorias entre sí y definidas por su temporalidad y contextualidad.

Con la publicación de *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales* (Chapato y Errobidart Comp. 2008), el grupo puede poner en evidencia diversas percepciones de los jóvenes graduados que logran conjugar marcas de la formación con los imponderables de la tarea profesional. En este sentido, tanto los eventos que se relacionan con la “presentación de sí” (Umpierrez, 2008) cuanto aquellos que despliegan estrategias para conseguir trabajo (Sosa, 2008) constituyen instancias en las que se hacen evidentes los modos en los que acontece una actualización de la conformación subjetiva que subyace y que ofician de marco de acción de las primeras actuaciones profesionales. En este punto, y para los casos de referencia, se subraya la necesidad de atender a la cultura (2008:131) y a la cultura institucional de la institución formadora (2008:168).

En ese tránsito, el segundo proyecto atiende a las cualidades relacionales y posicionales de la trama de relaciones sociales para problematizar la construcción de las identidades profesionales de los educadores, ahora en un campo más amplio que incluye las prácticas docentes sin escindirse de la trama social de relaciones (Arfuch 2002:11) en las que participan los graduados al tiempo que se construyen como docentes. Una indagación que referencia diferentes espacios de inserción social y profesional previos y/o simultáneos en los que los graduados que nos ocupan transitaban en el presente o habían transitado antes de su carrera universitaria permite el reconocimiento tanto de diversas representaciones sociales y prácticas que provienen de fuera de los sistemas de educación formal cuanto de novedosas modalidades de apropiación y resignificación suscitadas por y/o durante la formación de grado.

La presentación de tales resultados en “Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de

cambios y turbulencias” (Chapato Errobidart 2011) se compone de un constante aflorar de marcas sociales, familiares e institucionales que se asocian a las valoraciones del ejercicio de la docencia, la inscripción universitaria del profesorado y las pertenencias barriales de las instituciones donde se inscriben las primeras prácticas profesionales. Nuestros artículos introducen como clave interpretativa para tensar las cuestiones identitarias ya trabajadas el rango medio de la ciudad y el imaginario social y urbano (Umpierrez 2011) y cierto *ethos universitario* (Sosa 2011). Por otro lado, un resultado indirecto del proyecto precedente supone dar cuenta del amplio abanico de espacios por los que directa o indirectamente los graduados en cuestión transitaban. Esto conduce a la formulación de interrogantes que buscan ponderar, en el periodo 2011-2013, los alcances y sentidos de educar (Frigerio 2003) construidos en la contemporaneidad y las estrategias de inscripción social de los sujetos en el campo educativo para el periodo 2014-2015.

Sendas pesquisas se construyen a partir del interés por las prácticas educativas que surgen como alternativas a las formales y los sentidos de educación que éstas suponen. Asistimos a redefiniciones sucesivas (y no exentas de contradicciones) de los sentidos pregnantes de la educación moderna sustentada en una sólida identificación con la instrucción mediante procesos formales e institucionalizados de enseñanza. Así, la deriva del proyecto conduce a una continuidad que atiende a interrogantes acerca de las relaciones que es posible establecer entre las estrategias contemporáneas de inscripción social de los sujetos en el campo educativo y las redefiniciones del sentido moderno de educar. Un análisis de las relaciones que se establecen entre los modos de inscripción sociopolítica de los sujetos -entendida ésta como acción política y jurídica de ser parte de la vida en común- y las redefiniciones del sentido moderno de educar, habría de contribuir al conocimiento de las prácticas educativas formales e informales de la ciudad de Olavarría.

Los trabajos que componen *La educación como práctica sociopolítica. Los sentidos de educar que se construyen desde abajo* (Chapato y Errobidart 2013) da cuenta tanto de un interés por la dimensión local de los procesos que ofician de trama de las prácticas analizadas cuanto de una perspectiva que conduce a mirar lo local como punto de convergencia de jurisdicciones provinciales, nacionales e internacionales. La pesquisa logra proponer una mirada de las

prácticas educativas como múltiples atravesamientos que, al decir de Umpierrez, constituye como “un juego de muñecas rusas” (2013: 173). Asimismo, se ponderan las “miradas desde abajo” (Rockwell y Ezpeleta, 1983) y la trama institucional local como inescindible de los sentidos que se construyen (Sosa, 2013: 60).

Así, las diversas incursiones en el plano de la investigación fueron reenviando, una a una, cuestiones que subrayan una primacía de un interés por los imaginarios sociales urbanos atendiendo a que allí hay una clave de análisis de las cuestiones educativas y haciendo aportes también al Núcleo de Investigaciones PROINCOMSCI. En este sentido, tanto las líneas trazadas por Umpierrez al mirar el entramado de las escuelas secundarias, “fundadas por vecinos visionarios”, que viven desde ahí las contingencias del presente de una obligatoriedad “impuesta” (Umpierrez 2011, 2013) cuanto las delineadas por Sosa acerca del rol estratégico de la educación en los procesos de reconversión y modernización de las ciudades que acontecen durante la primera década del siglo XXI (Sosa 2011, 2012, 2014).

Un proceso similar acontece al interior de la cátedra. La extensión por un periodo que daba comienzo la segunda década de sucesivas e ininterrumpidas exploraciones conduce a una decisión destinada a poner en valor dicho proceso. Las pesquisas que son producto de la convergencia de los intereses de las y los estudiantes de cada año lectivo y los interrogantes directrices de la propuesta de la cátedra han dado impulso a una frondosa labor que se materializa en un mapeo riguroso de grandes procesos históricos que, particularizados en la ciudad de Olavarría, dan cuenta de los discursos y los sujetos que la habitan y la construyen y han de permitir acercarnos a producciones de sentido social e históricamente construidas. He aquí otro de los indicios que nos llevan a considerar la pertinencia de la conformación de una línea de investigación que atendiera algunas particularidades, diera continuidad a la exploración iniciada y configurara un intersticio desde donde fuera posible acercar otros aportes e interrogantes al Núcleo consolidado de investigación.

IPE e IFIPRACD-Ed como enclave de investigación

Del mismo modo que nuestra lectura de los sucesivos resultados de investigación nos condujeron a configurar un interés específico

de investigación en torno a los procesos que acontecen en la asignatura IPE, se sucedían algunos ajustes en la materia. En efecto, el periodo comprendido entre los años 2015 y 2019, es el tiempo en el que se explicita con mayor claridad la idea de una nueva 'etapa' para Introducción a las Problemáticas Educativas, cuestión en la que confluyen distintos factores, siendo la característica más saliente una decisión de focalizar en el conocimiento de quiénes son las y los estudiantes que ingresan a los profesorados en el marco de investigación. Sin perjuicio de ello, no prescindiremos de hacer referencias a eventos que, aun cuando no pertenecen al recorte temporal del estudio, son entendidos como parte del mismo proceso que tiene expresiones distintas en el 'antes' y en el 'después'¹⁹.

La experiencia de investigación-formación docente que estructura la propuesta de la materia busca propiciar la configuración de instancias que contribuyan a constituir articulaciones y tensiones entre las experiencias pedagógicas que nos constituyen como sujetos. En este marco, la propia génesis de la intervención pedagógica de IPE estuvo fuertemente ligada a la cuestión de cómo pensar una instancia de formación docente que logre promover la desnaturalización de los procesos sociales, políticos y culturales que subyacen a la escolarización, propiciar un proceso de extrañamiento de los espacios educativos al mismo tiempo que una problematización de las dimensiones que componen el trabajo de educar. Como ya se dijo antes, el encuadre general que estructura la propuesta de la cátedra ha conducido a privilegiar el ingreso y la permanencia en instituciones y territorios por parte de las y los estudiantes de profesorados desde una perspectiva que procura articular marcos teóricos y prácticas situadas. Las intervenciones docentes han buscado promover un reconocimiento de la mutua incidencia de la escuela, en términos genéricos, y de los actores singulares en la conformación de las grandes problemáticas educativas.

Asimismo, la propuesta formativa conduce a la construcción de un perfil de docente basado en la investigación y en la implicación de la producción de nuevos conocimientos en el campo educativo. Por ello, el planteo ha logrado manifestarse a contrapelo del modelo

¹⁹ Se hace referencia con ello a los eventos, frases y fragmentos que no pertenecen al periodo 2015-2019 pero que colaboran en la comprensión de los antecedentes o los resultados de aquello que se quiere analizar. La decisión encuentra su argumento en la perspectiva del trabajo en su conjunto que procuran la identificación de continuidades y rupturas.

tradicional de formación docente acudiendo a la participación de los estudiantes en un relevamiento y/o investigación que impulsa el acercamiento, la reflexión y mirada crítica de las múltiples relaciones entre el sistema educativo formal, las políticas de Estado y sus aplicaciones en sus diferentes jurisdicciones, las escuelas en el territorio y los colectivos sociales implicados en ellas. La perspectiva de investigación formación penetra en la propuesta docente y promueve en las y los estudiantes la búsqueda de definiciones acerca del papel a jugar en este proceso en el que, pretendemos ensanchar los lugares pensados para los trabajadores de la educación.

El hilo conductor de los diversos intereses que nos ocuparon ha sido el desafío de construir y conferir un sentido estratégico a la producción de interrogantes y problemáticas que conduzcan a la construcción del oficio de investigar asociado al oficio de educar tributario de una concepción de docente como transformador social. En este sentido, una propuesta vertebrada por el ingreso y la permanencia de las y los estudiantes a las instituciones educativas con el propósito de relevar las acciones y actores particulares condujo a un trabajo en la profundidad y extensión de los interrogantes que dirigen los relevamientos, así como en la articulación de los hallazgos de tales intervenciones.

Al respecto, se hace necesario hacer explicitaciones acerca de la potencialidad que visualizamos en la perspectiva que postula como indisociable a la investigación y la reconfiguración de los sujetos que habitan y son habitados por las problemáticas del campo educativo.

La propagación de novedosas experiencias latinoamericanas en materia educativa que acontece durante las últimas tres décadas ha decantado en la emergencia de un movimiento pedagógico con características heterodoxas que cobran visibilidad a partir de la formación entre pares, la innovación de las prácticas, la investigación educativa realizada desde las escuelas y la construcción de discursos pedagógicos alternativos (Suárez y Argñani, 2011).

La diversidad y multiplicidad de las experiencias no impide advertir puntos de convergencia en torno de la intervención crítica en el campo educativo y la participación activa en la reconstrucción del acervo de saberes pedagógicos mediante la recreación de la memoria escolar (Suárez, 2015). Asimismo, comparten una clara perspectiva de resistencia a las reformas neoliberales impuestas en la región desde la década de los '80 y, más profundamente, a cierta

tradición en las políticas de conocimiento educativo estructuradas desde componentes tecnocráticos, que explican la perdurabilidad de las asimetrías en las relaciones de saber y de poder (Suárez, 2011).

En este sentido, la irrupción acontece en el marco de una marcada crisis de legitimidad que manifestaron tanto las estrategias hetero-formativas cuanto las formas de capacitación docente tradicionales. Las primeras, cimentadas en una racionalidad científico-técnica y promotoras de la apropiación de discursos fuertemente formalizados y modelados, explican las posiciones pasivas y receptoras de los docentes frente a un saber que se asume experto. Las segundas, centradas en la transmisión “bancaria” de conocimientos y competencias, derivan en la exclusión de los saberes del oficio de educar y consolida la dominación del saber especializado y codificado.

En este marco, la formación docente es especialmente visualizada por tales experiencias latinoamericanas como un escenario ineludible para imprimir un carácter disruptivo mediante el ensanchamiento de los sentidos hasta aquí restringidos. La formación docente (asociada a la formación de grado destinada a la obtención de una credencial habilitante o bien a la capacitación individual para la enseñanza) busca confrontarse y complejizarse por una concepción social y colectiva de la formación, una “co-formación” (Pineau, 2010) o “procesos de trans-formación subjetiva” (Suárez, 2007) que supone un activo y movilizante desarrollo de afiliación y de construcción de pertenencias a una comunidad de actores, de discursos y de prácticas pedagógicas vinculadas con el trabajo docente.

En la misma dirección, se ha construido un consenso acerca de la valoración del diseño y la práctica de la investigación educativa como investigación participativa de la experiencia educativa, en los términos en los que lo plantea Contreras y Pérez de Lara (2010), como “interrogación pedagógica acerca del sentido de la educación”. En este marco, es posible pensar una acción de carácter democratizadora tendiente a desatar un proceso de reelaboración tanto en el plano teórico –que redefina la pedagogía como campo de saberes, de discursos y poderes (Suárez, 2008) mediante la activación de la memoria docente- cuanto en el plano discursivo público de la educación – mediante la recreación del lenguaje con que se nomina y significa el mundo de “lo escolar”, las experiencias y sujetos.

Ambas cuestiones son tributarias de una estrategia participativa

y democratizadora y, por tanto, encuentran su fundamento en cierta expectativa de generar procesos de subjetivación que logren una reconfiguración de las posiciones que los sujetos ocupan en el campo pedagógico y que involucran varios planos de una “reconstrucción artesanal” (Suarez Ob. Cit.) de un estatuto diferente para los docentes.

La promoción de la auto y co-formación entre los docentes frente a la heteronomía de las modalidades de capacitación en la enseñanza que acude al saber experto busca promover movimientos en las posiciones de los sujetos de la formación. Luego, los procesos de reconstrucción de la pedagogía como campo de saber/discurso/poder desde el involucramiento de los docentes intenta conducir reposicionamientos en los “sujetos pedagógicos” (Puiggrós, 1990, p. 30). Y, por último, la apropiación por parte de los docentes de las instancias de producción, circulación y validación de conocimientos pedagógicos persevera en el alejamiento de roles pasivos y receptivos que retroalimenta las intervenciones especializadas y, por ello, procura conmover los emplazamientos relativos de los sujetos de conocimiento. Y, en algunos casos, sienta las bases para generar las condiciones para la constitución de un sujeto político colectivo, bajo el formato de un movimiento pedagógico latinoamericano, que participe en el debate público de la educación mediante la difusión de los discursos y saberes pedagógicos que elaboraron mediante distintas estrategias metodológicas.

La apropiación de la práctica de la investigación educativa por parte de los docentes es inescindible de tales propósitos y, por ello, se hace crucial “vivir la investigación como experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2010) y asumir la formación permanente de sí como una continua reconstrucción de los saberes que se enseñan y se aprenden.

Asumiendo esta perspectiva y avanzada la sistematización del material relevado en clave de producción académica ha procurado construir marcos de análisis y conceptualización que sedimentan un relevamiento territorial en materia educativa que atraviesa las primeras dos décadas del siglo XXI y que se visualiza como producción de conocimiento con participación directa de docentes y estudiantes. Este proceso asume un diseño de investigación participativa puesto que busca la intervención de las y los estudiantes en forma conjunta con el equipo docente, para construir juntos conocimiento científico.

En este plano, la investigación que se promueve cada año se nutre de resultados de años anteriores, de interrogantes provenientes de investigaciones en el marco de posgrados de las docentes que, a su vez, recupera problemáticas y discusiones colectivas del NACT IFIPRAC-Ed.

La propuesta de IPE: aproximaciones sobre la relación entre formación docente, la investigación educativa y las representaciones de estudiantes de profesorados²⁰

Una fuerte ponderación de la investigación como estrategia para la implicación directa de los docentes en la producción de conocimiento en materia educativa es la racionalidad que subyace a IPE desde sus primeros pasos. Siendo éste un estructurante, nos hemos interrogado desde el inicio acerca de ciertas claves para la comprensión más profunda de las relaciones entre la desnaturalización de la escuela y el posicionamiento docente.

¿Cómo implicar a las y los estudiantes en la producción de conocimientos desde la escuela? ¿Qué sentidos se construyen en la formación docente acerca del campo de lo educativo? ¿Cómo son las relaciones entre la formación docente universitaria y la producción de conocimientos? ¿Cómo ensanchar los sentidos acerca de la tarea de investigar que convergen en las representaciones de las y los estudiantes?

Estos interrogantes abrevan en la necesidad de construir y conferir un sentido estratégico a la investigación educativa en el oficio del educador como transformador social. En este plano se inscribe el desafío de proyectar hacia una formación docente que promueva y materialice la producción de conocimiento como una de las dimensiones del educador.

La citada interrogación apuntaba al arribo de una mayor precisión en la definición acerca del rol que le atañe jugar a la institución formadora y a las y los estudiantes tanto en su propia formación

20 A la manera de lo que definimos como “educación como punta de lanza” Sosa, R. y Umpierrez, A. (2014), aludimos al proceso de construcción y difusión de nuevas subjetividades sociales que encuentran en las escuelas (y la educación en un plano más general) verdaderas “puntas” de una apuesta que se caracteriza por su capilaridad y su elocuencia para la diseminación y legitimación de nuevos sentidos sociales.

profesional cuanto en la construcción de una perspectiva político ideológica que confiera de sentido a su accionar. Las conjeturas que se desprenden del trabajo realizado convergen en subrayar la importancia de generar un proceso de implicación de los estudiantes que se nutre de modo dialéctico de verificaciones y rupturas de sentidos arraigados y constitutivos de una imagen de escuela que subyace a todas sus construcciones, incluidas aquellas que lo conducen al proyecto de ser docente.

La primera respuesta a estas interrogaciones hace eje en la necesidad de promover una práctica situada de investigación en una institución educativa y, con ello, la oportunidad de participar de la multiplicidad de operaciones que suponen la construcción de la escuela como objeto de estudio o análisis. En esta tarea de leer la escuela y desmenuzar su relato mientras se está escribiendo radica en la propuesta de asumir su construcción permanente y su carácter inconcluso. He aquí la propuesta de las antropólogas Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta que oficia de sustento y de guía a la propuesta de trabajo colaborativo con las y los estudiantes de la materia. El necesario develamiento del discurrir de las instituciones educativas encuentra su fundamento en su condición de, simultáneamente, “punto de partida y el contexto real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas”. (...)” (Rockwell y Ezpeleta: 1998, 38).

El ingreso y permanencia en el campo parte de una valoración de cierta experticia en la práctica de investigación atendiendo a los recorridos precedentes o simultáneos de estudiantes de carreras universitarias con una fuerte impronta de investigación. En este plano, se avanza en un trabajo que logra contemplar para reconstruir y problematizar la dimensión institucional de las escuelas (Ball, 1989; Fernández 1994), la lectura de las tramas sociales y de poder (Elias, 1982) que se construyen y una compleja identificación de actores, roles y relaciones que permiten la caracterización y comprensión de las derivas de la vida cotidiana de las instituciones en las que se educa.

Una primera dificultad visualizada gira en torno al logro de imbricaciones sólidas entre el oficio de investigar y el oficio de educar. Dicha observación se compone de dos cuestiones significativas: una visión instrumental de la investigación y un posicionamiento pasivo del investigador. Ambas cuestiones parecen tributarias de una disociación de las tareas que proponía cimentar y que, en una

segunda lectura, contribuía a circunscribir los análisis a las lecturas teóricas y, fundamentalmente, impedían la implicación con las problemáticas que se investigaban limitando las proyecciones e intervenciones a ‘meros observadores’ de una realidad que, al mismo tiempo, que se valora en tanto ofrece un marco para problematizar la educación se percibe como ajena, externa y lejana.

Simultáneamente, en el plano de la investigación, varios trabajos (Caffarelli 2008; Umpierrez, 2008, Sosa 2008) convergían en señalamientos que ponen en evidencia similares cuestiones asociados a diferentes “disociaciones”, “olvidos” y la conformación de “fachadas”.

Producto de estas reflexiones, derivan gran parte de las sucesivas intervenciones destinadas a la construcción de la mirada con que indagamos la escuela, en sentido amplio, que nos conduzca a la construcción de una experticia que pueda conjugar la intervención y la producción de conocimiento en el campo de lo educativo.

La consideración de ambos indicios conduce a imprimirle modificaciones a la práctica situada de investigación que profundizan las modalidades para incidir en cierto imaginario estudiantil y provocar deslizamientos en la implicación de los estudiantes en el campo. Un acompañamiento sistemático en la tarea de la interpretación que conduzca a una lectura conceptual de los eventos que acontecen en la vida cotidiana de la escuela, por un lado, y una condición de transversalidad de la propuesta situada. Consecuencia de ello,²¹ la cotidianidad y su complejidad nos enfrentan a desafíos que configuran verdaderos problemas teóricos que son analizados por Rockwell y Ezpeleta (Ob. Cit.). Las antropólogas se encargan de señalar interrogantes que subyacen a las problemáticas que enfrentamos “¿Cómo integrar en la teoría el carácter heterogéneo de lo cotidiano? ¿Cómo construir categorías que ligen la historicidad de lo cotidiano con la historia del movimiento social?”

Sendos interrogantes acompañaron la implementación de la propuesta y sus posteriores ajustes. Estos últimos han descansado en dos propósitos entrelazados que se advierten constitutivos de apuesta docente. Aprender a ampliar la mirada, discernir lo estructural de

21 El documento concluye planteando dos puntos para la discusión: “El trabajo de campo ¿no debiera iniciarse antes y, por lo tanto, simultáneo al abordaje del Bloque 1? ¿No debiera incorporarse al trabajo de campo una incursión al marco local (ciudad, barrio) antes de ingresar a la institución de modo que la sociedad, estado y política tuvieran una inscripción meso que articulara lo macro y lo micro?”. Sosa, R. (2001) Documento interno de cátedra. IPE. Facso Unicen.

lo coyuntural y encarnar la mirada han sido las fases que pueden reconocerse en el derrotero de propuestas, ajustes y desafíos.

De ampliar a encarnar la mirada

La elaboración, puesta en marcha y evaluación de la propuesta metodológica que subyace a la generación de experiencias de investigación y de formación ha encadenado sucesivos procesos de trabajo tendientes a una apuesta por generar acciones que contribuyan a la reconfiguración y el reposicionamiento de los sujetos en el campo pedagógico. Entre ellas resulta crucial la acción de documentar las propias experiencias como educadores y propiciar la recuperación de los saberes pedagógicos elaborados mediante procesos de reflexión y procurar su inscripción en un proceso más amplio de construcción del conocimiento.

En este tránsito, los tres lustros que anteceden a este proyecto estuvieron destinados a elaborar estrategias que procuraron, por un lado, ensanchar a la vez que profundizar los modos con que miramos el campo de la educación y, por otro, hacer explícitos los motivos fundantes de emprender esa mirada. En este marco, aun cuando la “salida al campo” nunca ha dejado de ser un estructurante de la materia, los fundamentos que la sostienen y le dan sentido han sido construidos en el marco una caracterización de la trama social, política y económica que sostiene a (y es sostenida por) la escuela.²²

En materia de relevamiento, inicialmente la propuesta tenía un propósito de análisis institucional que procura identificar las especificidades educativas tanto del proyecto pedagógico, así como de los sujetos que están involucrados en su desarrollo. Una consigna que promueve un abordaje en clave teórica de la articulación Estado, sociedad y educación y un corpus de investigación que comprende un mes de visitas a la institución y la realización de entrevistas semiestructuradas a informantes claves.

22 Por ello, esta propuesta metodológica tiene como punto de llegada una clara intencionalidad de acercarnos a una caracterización acerca de quiénes son estos sujetos que quieren ser docentes. En esta línea, caben interrogantes que aporten a identificar qué aspectos son los que los estudiantes identifican que los acerca a la docencia; qué supuestos portan respecto de los sentidos de educar, del lugar de las escuelas en la trama social y del docente (tensión entre vocación/trabajador/profesional), en vistas a su inserción socio-laboral (Umpierrez, A. 2009); qué vínculos anticipan entre su futuro socio-laboral y el cambio. Prescindir de un acercamiento a la subjetividad, a preguntarnos quiénes son estos sujetos, parece limitar la incidencia de cualquier propuesta pedagógica.

Los primeros años de trabajo y los resultados obtenidos lograron ser –proceso de reflexividad mediante– complejizados en su extensión –de la escuela a la escuela en territorio– y en su profundidad, procurando encontrar claves interpretativas en los desarrollos teóricos que componen la propuesta bibliográfica de la materia. Respecto de la extensión, se conduce a un relevamiento que es presentado como transversal al recorrido temático y, por tanto, extendido en el tiempo a la totalidad de la cursada cuatrimestral. Respecto a la profundidad, las instancias de análisis e interpretación son atendidas mediante una sistematización guiada y colectiva. Precisamente, una reflexión acerca de los procesos que lograba promover la propuesta nos alerta sobre una jerarquización de las instancias de relevamientos (con una diversidad de guías de observación, protocolos de entrevistas, lectura de documentos, etc.) respecto de las etapas de sistematización y análisis que parecía estar sobreentendida en un encuadre que ofrecía una clave de análisis mas no acompañaba en el entrecruzamiento necesario entre datos de campos y perspectivas teóricas. Producto de ello, la diversidad de interpretación era tributaria de la dispersión de ejes de análisis lo que permite conjeturar cierta ausencia de interrelación por parte de la cátedra.

En la continuidad de esas decisiones, a partir del año 2009, el relevamiento es expandido al territorio aunque proponiendo una clave de lectura que puntualiza en el proceso de implementación de políticas públicas en territorios locales como ámbitos de convergencia de los distintos niveles de jurisdicción del Estado. En particular, el análisis se ocupa del punto de cruce entre las acciones proveniente del ámbito de gestión local que conduce al ordenamiento territorial de la ciudad (materializada en la creación de Servicios Territoriales) y, por otro, aquellas que se derivan de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 /06 que prescribe la obligatoriedad de la educación secundaria (dando lugar a la creación de nuevas escuelas). Durante cinco años se toma como caso de referencia una zona ubicada en el “borde” de la ciudad y se focaliza en las instituciones educativas, sanitarias, vecinalistas, religiosas, entre otras. Se busca dar cuenta, para el caso de referencia, de las tensiones que supone la lógica de descentralización de las nuevas formas de gestión y las condiciones materiales concretas de los territorios en los que acontece la implementación de las políticas públicas, a la par que las prácticas de los sujetos y las significaciones en el plano subjetivo.

Con la misma clave interpretativa, a partir del año 2015 se radica el relevamiento en el territorio próximo al enclave en que se emplaça el campus universitario, siendo una zona de borde aunque en el extremo opuesto al relevamiento precedente. La descentralización de la gestión en los territorios locales y la inclusión educativa se inscriben en un universo de sentidos que apuntan a construir, al mismo tiempo, un rol para el despliegue “articulador” del Estado y la participación de la sociedad civil. Consecuencia de ello, son redefinidas gran parte de las prácticas y los significados que éstas asumen para los sujetos de modo tal de legitimar una forma de concebir el territorio, sus habitantes y sus prácticas que habilitan (e inhabilitan) prácticas sociales y urbanas.

En este periodo –que comprende la ejecución del proyecto- el relevamiento se complejiza con la articulación con otra cátedra -Comunicación Institucional, de la carrera de Comunicación Social- y con la implementación del proyecto de extensión.²³

Un relevamiento que da cuenta -desde la visión de los actores- los modos en que los cambios vinculados a la resistemización (Pinkasz, 2013) del sistema educativo impactan y se resignifican al interior de las propias escuelas. Por otro lado, la pertenencia a esa zona, a ese barrio y su relación a las construcciones sociales imaginarias compartidas, parece marcar los que “entran” y “salen del barrio” que se constituyen en fronteras simbólicas que mantienen a “unos” y “otros” diferenciados, clasificados y, en especial, manteniendo las demandas y necesidades en el propio territorio. En este punto, se advierte que las instituciones educativas (provinciales y municipales) tienen un papel protagónico que conduce a presentar como hipótesis “puntas de lanza”.

Los avances y aportes producidos por las y los estudiantes en materia de investigación tienen, sin embargo, asignaturas pendientes en términos de intervención, toda vez que la implicación y el compromiso de las y los estudiantes no logra exceder el lugar de observador como espectador y no observador como actor, cuestión que no parece resultar suficiente para asumir las necesidades de ese campo que se observa. La experticia que con los años se había ganado en provocar procesos generadores de tensiones y de

23 Referimos al Proyecto de Extensión Feri(ando) (2016) ya citado en el capítulo 1 “Formar docentes en la universidad pública. Sentidos en disputa”.

desnaturalización de la escuela tanto como escenario cuanto como intencionalidad nos fue imponiendo una transformación de los criterios de indagación que ahora interesa compartir.

Las tramas que constituyen y son constituidas por las instituciones educativas se tejen tanto fuera como dentro de los espacios institucionales. Es, justamente, esa la directriz la que nos había llevado a mirar al territorio barrial, a las otras instituciones, a los otros actores educativos y no educativos. Aun ampliando la mirada, las y los estudiantes nos daban datos acerca de una implicación que no lograba permear en la dimensión subjetiva desde donde hacer el ingreso y la permanencia a las instituciones. En virtud de ello, se ensayan algunas acciones tendientes a lograr este objetivo. En este marco, es que se comienza a avizorar la insuficiencia de los procesos de desnaturalización abarcados sin profundizar en las huellas que ha dejado en los sujetos las diversas intervenciones del sistema educativo.

Un mojón significativo en este recorrido que habíamos emprendido hacia la construcción de recorte distinto acontece en el año 2014 y merece ser analizado en su contexto de surgimiento. El inicio de cursada de IPE se enfrentaba a circunstancias paradójicas: diferentes estamentos sociales tematizaban el campo educativo más las instituciones educativas donde se referenciaban nuestras problemáticas permanecían cerradas. Un cambio en las negociaciones salariales y un accionar gremial de los trabajadores de la educación, configuran una serie de eventos que desembocan en un paro nacional que, en la provincia de Buenos Aires, se prolongó durante dieciocho días.

La extensión en el tiempo y la nacionalización del conflicto se destacan como características que trascienden los límites del campo educativo para trasvasar y constituirse una temática prioritaria en las agendas sociales y mediáticas. Los antecedentes históricos debían remontarse más de dos décadas para referenciar eventos similares.²⁴

24 La Marcha Blanca de 1988 que sostuvo una huelga de 42 días o la Carpa Blanca Docente, instalada en 1997 frente al Congreso Nacional por mil días hasta 1999, cuando se sancionó el Fondo Nacional de Incentivo Docente en el año 1999). Del mismo modo, y por fuera del territorio bonaerense, un periodo de 38 días sin clases en el año 2010 en la provincia de Neuquén.

La complejidad de la construcción social de la escuela se materializaba en discursos sociales que significaban a través de interesantes y potentes figuras sobre la “no prestación del servicio”, la “interrupción de la enseñanza en las aulas”, “escuela como guardería”, la legitimidad de la medida de fuerza, la legitimidad del rol educativo. La tangibilidad del modo en que la escuela es significada socialmente, no impedía construcciones lineales que descansaban y supeditaban el proceso de construcción social e histórico de la escuela a la apertura de las puertas de la institución, el levantamiento de la huelga, el retorno de los actores educativos a la vida cotidiana de las aulas.

De este contexto de surgimiento, emerge la construcción del interrogante ¿Para qué está hoy la escuela? ¿Cuál es el rol social que se le adjudica en los diversos ámbitos? ¿En qué medida esto ha cambiado con los años? ¿Qué diferencias y similitudes presenta respecto de su mandato fundacional? ¿Qué cuestiones contextuales inciden en tales diferencias y similitudes?

El relevamiento en esta oportunidad mantiene la continuidad aunque incorpora y amplifica hacia los discursos sociales que enuncian y tematizan la escuela y la educación aun sin formar parte de la trama institucional de la escuela. En este plano, se incorpora el discurso mediático como un elemento importante. Partiendo de esta experiencia, al año siguiente se le adiciona la pregunta ¿Para qué quiero ser docente? y se conduce a los estudiantes en un trabajo de construcción del posicionamiento personal y colectivo como actor que lee la escuela al mismo tiempo que potencialmente interviene en ella en el rol docente. En este marco, y encuadrado en el esquema del proyecto en vigencia, se trabaja tanto con la construcción de la experticia de la lectura como con la intencionalidad de dicha lectura tanto en el plano metodológico, pedagógico y político ideológico.

Algunas decisiones metodológicas

La concurrencia de los elementos considerados anteriormente lograba conjugar en un núcleo de interés consolidado aunque, del mismo modo, requerían algunas decisiones. La primera decisión atiende a privilegiar, como investigadoras docentes, el espacio de docencia que conformamos en torno a la puesta en marcha de la asignatura. El carácter de “primera materia” de las carreras

docentes universitarias de la Facultad de Ciencias Sociales nos conduce a un doble recorte del campo empírico que tiene repercusiones tanto en el objeto de estudio cuanto en las unidades de análisis de nuestra investigación. Respecto del primer punto, se decide un desplazamiento del interés amplio por la “formación inicial” hacia una preocupación específica por los procesos que propone y desata la materia IPE. Respecto del segundo, la otrora atención localizada en las y los graduados de las carreras docentes universitarias, ahora se circunscribe a las y los estudiantes de las mismas.

La segunda determinación radica en priorizar como materia investigable **la práctica situada** de las y los estudiantes vinculada con el ingreso y permanencia en las escuelas con el propósito de relevamiento. Dicha práctica, se ha consolidado como la dimensión estructurante de la propuesta formativa y constituye el núcleo donde convergen los mayores desafíos de orden didáctico, pedagógico, metodológico y político-ideológico que asumimos como cuerpo docente. Por tanto, siendo la intervención e incidencia en la propuesta formativa de los profesorados de Antropología Social y Comunicación Social, se advierte que una dedicación al espacio de injerencia directa habrá de redundar en un crecimiento de la propuesta docente producto de la retroalimentación de los hallazgos de la pesquisa. Sin perjuicio de ello, una lectura en clave colectiva de los resultados que aquí se obtengan habrá de contribuir en la tarea de definir hipótesis de trabajo que atiendan la proyección de los profesorados que son materia de análisis.

Una tercera decisión que asumimos al inaugurar esta línea de interés radica en la consideración de **la producción, circulación y apropiación de sentidos compartidos entre las y los estudiantes universitarios de profesorados** no tanto en términos de resignificaciones producto de la ponderación de la formación de grado (atendiendo a que recién comienzan a transitar) sino a la luz de estar siendo parte (situados) en un proceso de producción de conocimiento sobre lo que acontece en el campo de la educación. Esta aseveración abreva en la necesidad de develar quiénes son estos sujetos que deciden ser docentes a los fines de elaborar intervenciones potentes con la propuesta pedagógica. Develar para no suponer pero también para anticipar y prever modalidades innovadoras e imaginativas para la implicación de las y los estudiantes con la propuesta de trabajo. Ambas cuestiones, nos conducen a interesarnos por las

representaciones compartidas, atendiendo a nuestra intencionalidad política y también pedagógica de hacer interpelaciones colectivas y cooperativas y, con ello, tensar los sentidos que ponderen su condición social e histórica.

La consideración de este último asunto nos conduce a advertir acerca de la particularidad que nos presenta el proceso que analizamos, asociada a la imbricación de dos instancias de investigación en marcha: el que se comparte con los estudiantes y el que iniciamos como línea de investigación que busca avanzar en un acercamiento a la dimensión subjetiva de los procesos de formación docente: las instituciones que se transitan, los discursos y los sujetos que las habitan y las construyen han de permitir acercarnos a producciones de sentido social e históricamente construidas de los estudiantes que quieren ser docentes. Se asume para ello, una perspectiva de investigación acción en tanto que los hallazgos que aquí presentamos dan y han dado lugar a las sucesivas redefiniciones de la propuesta pedagógica de la asignatura. En este sentido, esta presentación de resultados juzga imprescindible reconstruir el proceso de definición y redefinición de hipótesis de trabajo que nos han conducido a un interés por los sentidos compartidos por las y los estudiantes de IPE y su proceso de conformación de matrices de significados o redes significacionales identificadas como de relevancia social por estudiantes universitarios de profesorado acerca de la sociedad, educación y el trabajo. En virtud de ello, se ha sostenido un trabajo que apunta a generar un proceso de desnaturalización de la vida cotidiana de las instituciones favorecedor de la construcción de un profesional docente que sea capaz de intervenir sobre su cotidianidad, apoyado en estructuras conceptuales complejas generadas a partir de un trabajo espiralado de la teoría y la práctica que pondere la investigación como constitutiva de la tarea docente.

A continuación se exponen los criterios de la construcción del corpus de investigación.

Corpus de investigación

La investigación supone un proceso de recolección y análisis durante el periodo 2015-2021 de fuentes primarias, principalmente registros etnográficos de encuentros (clases, actividades académicas

no curriculares, encuentros o eventos especiales) destinados al intercambio entre docentes/estudiantes. Respecto de los primeros, se recurre a la observación participante como técnica de recolección y se documenta mediante notas etnográficas que dan cuenta de tres tipos de encuentros.

Las *reuniones en el aula*, con una periodicidad semanal que se suceden en el marco del régimen de cursada cuatrimestral y procuran la construcción de espacios para la socialización tanto los avances en la pesquisa como el modo en que se construyen los interrogantes y se conjetura acerca de la continuidad del trabajo de campo en clave de la propuesta teórico conceptual de la materia. En este marco, las instancias de encuentro buscan hacer del aula un espacio de intercambio acerca tanto de la información recolectada cuanto de los aprendizajes que surgen de la puesta en práctica del saber hacer. Subyace a esto una mirada del oficio de investigar que requiere de una reflexión epistemológico-metodológica que busca alejarnos de cualquier subsunción de la investigación a una aplicación técnica.

En segundo orden, los registros dan cuenta de las *presentaciones orales grupales* en el marco de los denominados Foros de Estudiantes institucionalizados desde 2015 como parte de la regularidad de la cursada. La particularidad de los mencionados espacios remite al carácter interdisciplinar que adquieren los intercambios entre estudiantes que, habiendo compartido el territorio del relevamiento, registran pertenencias a dos materias correspondientes a dos carreras diferentes: IPE (de los profesados) y Comunicación Institucional (de la licenciatura de Comunicación Social).

Los *exámenes finales* de los estudiantes constituyen el tercer tipo de registro considerado por esta investigación. La atención de los mismos encuentra su fundamento en dos características prevalentes: la primera es que es de carácter individual y esto permite, aún refiriendo a un trabajo colectivo, conferirle una mirada propia en el que vuelven a priorizarse cuestiones de interés para esta pesquisa: los recorridos previos de los estudiantes y sus expectativas y proyecciones. Luego, en segundo lugar, destacamos de estas instancias el tiempo transcurrido de la cursada y su correspondiente distanciamiento que se traduce en novedosas reflexiones tributarias de una apropiación distinta tanto del trabajo de campo realizado cuanto de las interpelaciones teóricas a los mismos.

Por último, se incorporan registros de *actividades extracurriculares*. En particular, actividades de comunicación pública de conocimientos producidos en/por la cátedra con la intervención de los estudiantes del periodo de tiempo en cuestión. Referimos, en particular, a la actividad “Construyendo (nos) docentes” en el marco de la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología. La actividad, bajo la modalidad taller, propuso un espacio para compartir e intercambiar acerca de las representaciones sobre los sentidos de la educación y la escolaridad en la trama social y estuvo destinada a estudiantes de profesorado universitarios y de educación superior.

Respecto de las fuentes secundarias a las que acude la presente investigación, se ha privilegiado un trabajo de análisis que se circunscribe a las producciones escritas de los estudiantes como parte de su condición regular en el marco de la cursada de la materia. En dichos informes, se accede al modo en que los estudiantes sistematizan los avances de la investigación e hipotetizan acerca de potenciales líneas de indagación. Esto se traduce en un total de 41 producciones (período 2015-2018) y 55 producciones (período 2019-2021) pertenecientes a estudiantes de los profesorados de Antropología Social y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Unicen.

Los antedichos informes a la investigación y su carácter de fuente de datos tiene correspondencia con una ponderación de las diferentes instancias y niveles de profundidad que presenta la organización y presentación de contenidos curriculares. En este marco, los informes que se confeccionan revisten distinto nivel de complejidad de acuerdo a la instancia por la que se transite: a) Revisión y análisis crítico del estado de avance, b) Relevamientos y sistematización de instituciones y/o propuestas educativas/formativas, c) Conformación del corpus de investigación, d) Informes de avance, e) Identificación de redes de significación del corpus, f) Intercambio analítico entre las indagaciones que integran el relevamiento en formato mapeo, g) Informe final.

La incorporación de los informes finales como fuente secundaria es una decisión en el que hay un primer criterio excluyente que atiende a la accesibilidad de tales informes –en los términos de Guber [2004])– para su lectura y análisis, cuestión que amerita algunas precisiones. Los textos –sea esta producción individual o colectiva– pretenden ser abordados como un producto que colabora en la tarea de construir cierta inteligibilidad entre la experiencia

compartida del relevamiento y su reflexividad y los diferentes recorridos, inscripciones disciplinares y biografías que disputan sentidos a lo largo del proceso.

El segundo criterio que conduce a ponderar la relevancia de los informes refiere a los tópicos que han sido incorporados producto del proceso de trabajo anterior y que promueven una interpelación explícita a los sujetos en formación orientada, fundamentalmente, a la construcción de un estatuto del docente investigador de su práctica y, por tanto, productor de conocimientos. En este marco, las directrices que reciben las y los estudiantes para la confección de dichos informes conducen a hacer inteligible ciertas reflexiones sobre sus producciones conducentes a ponderar su potencialidad de emergencia de nuevos discursos pedagógicos y, por tanto, la autoría de los textos pretende explicitar el carácter de productor y portador de otros sentidos de la educación y la escolaridad.

En este sentido, la escritura es interpelada como reestructura del pensamiento en tanto que pretende del escritor una toma de decisiones, un distanciamiento y la construcción de una mirada crítica sobre los hechos. La escritura de textos es una estrategia necesaria para organizar la experiencia vivida, darle sentido e interpretación al/del mundo y expone el modo en que éste se comprende. En virtud de ello, los informes exhiben el modo en que las y los estudiantes han mirado a la escuela y su entorno.

Algunas conclusiones

El capítulo asume la tarea de dar cuenta de la trayectoria andada para arribar a la necesidad de caracterizar las representaciones de los estudiantes de profesorado universitarios respecto de los sentidos de la educación y la escolaridad. Por ello, se ha buscado poner en evidencia los avances y definiciones de algunas hipótesis de trabajo que han oficiado de guía tanto en la continuidad del proceso de investigación cuanto en la redefinición constante de la propuesta pedagógica que encuadra tales procesos.

La construcción de las identidades docentes de los graduados noveles, en el plano de la investigación y la conformación de un sentido estratégico para la implementación de procesos de investigación educativa asociada a la perspectiva del educador como transformador social, en el plano de la docencia, configura un circuito

espiralado que logra retroalimentarse con una lógica dialéctica. Unos y otros resultados fueron fortaleciendo la idea de indagar en las matrices de significados compartidos por las y los estudiantes universitarios de profesorado respecto de la tarea docente, la educación, el trabajo y las agendas sociales de relevancia. En tal sentido, remarcaremos algunas cuestiones.

En primer lugar, la recapitulación de los diferentes hiatos del proceso ha permitido, por un lado, dar cuenta del encadenamiento lógico entre las decisiones metodológicas y las evidencias empíricas. En este marco, la reflexividad acerca de los contextos de surgimiento de las diferentes etapas que asumen el carácter de antecedentes a este proyecto, ha permitido reconstruir la lógica de intervención que se impregna tanto de una mirada de la docencia cuanto de la investigación.

En segundo lugar, la incorporación de las pesquisas y los hallazgos provenientes de las líneas de investigación asumidas en los trayectos personales del equipo docente y la elucidación de los entrecruces con el proceso de investigación abre interrogantes de trabajo que, de ser profundizados, habrán de posibilitar la producción de conocimiento de los trayectos profesionales y sus perspectivas.

Un tercer aprendizaje de este proceso, que permite avizorar pistas para adelante, acerca de la capacidad y disposición de los espacios concretos que conforman la formación docente, así como en la articulación de tales intervenciones. Finalmente, se advierte acerca de la necesidad de proyectar la construcción de espacios integrales de aprendizajes situados en experiencias sociales y territoriales que afronte con éxito el reto de construir nuevos perfiles docentes.

El recorrido realizado por las transformaciones y rasgos actuales de la propuesta docente de IPE para el caso de los profesorado de Antropología Social y Comunicación Social de UNICEN da cuenta de complejos desarrollos en tiempos recientes, así como de incipientes conjeturas. Entre los desafíos, se considera la necesidad de dar continuidad a la interpelación de la práctica de la investigación en términos programáticos e institucionales que aporte insumos a una concepción de formación docente que ajuste y encauce las acciones en esta construcción del rol profesional.

También se identifican pendientes en la capacidad y disposición de los espacios concretos que conforman la formación docente, así como en la articulación de tales intervenciones. Finalmente, se

requiere activar en un plano técnico-operativo para construir espacios de praxis integral que contribuya a construir aprendizajes situados en experiencias sociales y territoriales.

La integralidad de la tarea docente: propuestas que amplían oportunidades a las primeras experiencias pedagógicas

Analia Umpierrez

En este capítulo haremos referencia a otros proyectos de trabajo que las responsables de ambos proyectos de investigación²⁵ y de la cátedra IPE fuimos trabajando en simultáneo a lo largo de ese período y que se incluyen en la medida que se enlazan, se entrecruzan y en algunas zonas se distancian del mismo.

Estos diferentes hilos de nuestra labor como docentes, investigadoras, extensionistas y gestoras constituyen el anclaje de diversas prácticas, debates y articulaciones que permitieron en algunas instancias retroalimentar las diferentes aristas de nuestro trabajo de cátedra, de los proyectos de investigación y de nuestras propias formaciones²⁶. Tal vez el mayor valor de este reconocimiento esté en poder exponer la materialización de la mentada integralidad de las tareas que desempeñamos en la Universidad, y con ello, los procesos de biografización de las docentes, aspecto que permite dar mayor densidad y profundidad a la tarea emprendida.

Tal como señalan Tommasino y Rodríguez, “la integralidad implica trabajar en forma conectada, se trata de trabajar en territorio, interactuando, a modo de ejemplo, con las políticas públicas”. (S/F- P- 26). En virtud de ello, entendemos que también son espacios propicios aquellos que amplían el horizonte de quienes están

26 Dan cuenta de esto, la generación y conducción de propuestas en campos de experticia de las docentes investigadoras que se fortalecieron con la culminación de sendas graduaciones en Maestría y Doctorado, en los años precedentes.

formándose, a quienes se convoca o invita a participar por fuera o como parte de la asignatura que reúne formalmente a docentes y estudiantes.

Cuando nos referimos al territorio entendemos que “es un concepto teórico y metodológico que explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico; es un referente empírico, pero también representa un concepto propio de la teoría” (Llanos Hernández 2010:1). En este sentido, amplía la tradicional referencia enfocada en la espacialidad y permite así hacer lecturas complejas y multidisciplinarias, identificando los atravesamientos que se dan allí en organizaciones, grupos y actores sociales.

Presentaremos entonces, otras propuestas de investigación radicadas en el NACT IFIPRACD-Ed, que se enlazaron con el proyecto de investigación acerca de la formación de estudiantes de profesorado. Nos referimos a los proyectos “Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel”; “Proyecto Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel” y “Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel. Trazas de sentido”²⁷.

Además haremos mención y en vinculación directa con estos proyectos, al trabajo desde los programas “Educación en contextos de encierro” (PECE) y el “Economía Social, Solidaria y Popular” (PESSyP) (ambos dependientes de la FACSO-Unicen). Y más estrechamente vinculado entre la cátedra IPE y PESSyP, el proyecto Werken.

Haremos una breve reseña de cada uno para dar cuenta de la multiplicidad de enlaces que dialogan con la tarea de formación de docentes y trascienden el espacio formativo del aula. En el capítulo 3 “La integralidad de la tarea docente: propuestas que amplían oportunidades a las primeras experiencias pedagógicas” se exponen algunas actividades que se desprenden de estos programas y proyectos directamente vinculados con prácticas formativas.

27 Corresponden a las convocatorias (duración anual) Fortalecimiento I,II y III respectivamente de la SECAT, UNICEN (2017 a 2021) Proyectos aprobados para su ejecución con financiamiento.

Proyectos presentados a las convocatorias Fortalecimiento I, II y III de la Secretaría de Ciencia, Artes y Tecnología (SECAT) de la UNICEN

Las convocatorias a Proyectos de Investigación orientados (PIO) llevados adelante por la SECAT tuvieron como objetivo promover el desarrollo de investigaciones científico-tecnológicas que se orienten a abordar una problemática y/o identificar soluciones que se apliquen en la esfera de influencia de la UNICEN. Dichas propuestas debían ser de carácter multidisciplinar. En estas presentaciones se organizaron propuestas de investigación en contextos de privación de libertad, articulando con dos programas Programa Educación en contextos de encierro (PECE) y el Programa Economía Social, Solidaria y Popular (PESSyP) (ambos dependientes de la FACSO-UNICEN) entre otras líneas.

Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel²⁸ - En este proyecto se llevó adelante un relevamiento, análisis y planificación de propuestas conducentes a incidir en la construcción de ciudadanía plena de personas detenidas en cárceles de la Pcia. de Buenos Aires desde la experiencia que el equipo reúne por ser parte de proyectos de investigación y /o de propuestas académicas y de extensión en ámbitos de privación de libertad y de la economía social.

Se entiende que los procesos de lectura y escritura académica son un modo de incidir sobre la dimensión comunicacional, que hace a la especificidad de los quehaceres de los estudiantes universitarios. Se propuso ordenar, sistematizar y optimizar estrategias vinculadas a la producción y comprensión de textos con objeto de facilitar la apropiación de herramientas tanto como familiarizarse con prácticas de lenguaje e interacción propias del ámbito académico.

Asimismo, se procuró reunir y sistematizar información relativa al desarrollo de propuestas artísticas y culturales en las cárceles donde la UNICEN implementa el Programa Educación en Cárceres, como un modo de construir indicadores tendientes a promover y garantizar el acceso a la educación artística y a los diferentes modos de producción cultural en contextos de privación de la libertad.

28 Convocatoria Fortalecimiento I -Res. CS. 7090/18 -Código de Proyecto.

Con respecto al relevamiento cualitativo, se analizaron las características de percepciones, sentidos y significados asignados respecto del acceso a derechos, oportunidades educativas, límites y posibilidades en sus trayectorias de vida y en especial en la estancia en cárceles de la provincia. Se publicó un libro con resultados de este proyecto²⁹, en el que Umpierrez analiza la puesta en marcha del programa PECE, el acceso a la educación superior en contextos de privación de libertad y algunas aristas que dan cuenta de quiénes son aquellos y aquellas que llegan a demandar acceso a carreras de grado. Se analizan los alcances e implicancias de la tarea que se desarrolla en las aulas universitarias y el impacto subjetivo de este pasaje de detenido/a a estudiante. Por su parte Sosa da inicio al relevamiento y la identificación de saberes vinculados con el trabajo, en vistas a identificar caminos para la intervención desde la economía social solidaria y popular. Si bien esta obra no está directamente vinculada a la cátedra IPE, da cuenta de modo directo sus enlaces con el marco teórico e intereses, aunque el referente empírico sea otro.

Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel³⁰- El proyecto es continuidad del Proyecto PIO Secat 2018 “Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel”. El desarrollo, las tareas alcanzadas y aquellas que quedaron en curso, permitieron revisar, ajustar y en algún caso redefinir objetivos a la luz de resultados obtenidos. Es por ello que en este proyecto se incluyó a la vida cotidiana de la cárcel entendida como espacio material y simbólico en el que se construyen e intercambian sentidos y significados que conforman un modo de ser, actuar y sentir a la vez que configuran entramados de relaciones específicas que inciden en el acceso a derechos. La posibilidad de pensar la cultura como un orden sustentado en entramados de significación, construidos por el actor mismo (cf. Geertz, 1992), y donde “el lenguaje sea reconocido como una instancia de interpretación semiótica de la cultura” (Hernández Rosete 2000) es parte constitutiva de nuestro objeto. Puesta la mirada en la “vida cotidiana de la cárcel”, tomando a la cotidianidad (Heller 1970) como aquello que incluye “todo tipo de actividades que constituyen desde

29 Para más detalles ver Umpierrez (Comp). 2020

30 Convocatoria Fortalecimiento II - 03-PIO-38F

cada sujeto particular procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural” (citado en Rockwell et al. 1995:7), permite advertir como el lugar y el tiempo en el que se materializan las políticas públicas en el territorio local y a la vez son resignificadas, resistidas, adoptadas en su seno. La cárcel es parte de un entramado social, necesaria en el devenir del capitalismo depredador (Giroux 2013) y tal como plantea Wacquant (2011), el neoliberalismo “es un proyecto político transnacional destinado a reconstruir el nexo del mercado, del Estado y de la ciudadanía desde arriba” (Ibid: 13 el resaltado es del original) y en esa reconstrucción “un aparato penal expansivo, intrusivo y proactivo” (ibid. 2011:13/14) es parte central de la gestión de la población. Este es un aspecto relevante en el presente proyecto ya que permite incorporar una arista al análisis que suele estar soslayado o separado “el Estado penal invasivo, expansivo y caro no es una desviación del neoliberalismo sino uno de sus ingredientes” (Wacquant 2011:14): debe analizarse como la necesaria política bifronte que beneficia y deja hacer a algunos y se endurece y vigila a otros. Amplios sectores de la población que han visto vulnerados múltiples derechos en su vida de modo sistemático desde su nacimiento, en particular el acceso al derecho a la educación, al trabajo y al disfrute del arte. Este proyecto fue íntegramente atravesado por la pandemia. Como resultado, se realizaron una serie de podcast³¹ que relevaron y pusieron a disposición voces desde dentro y fuera de la cárcel que daban cuenta del acceso a derechos durante la pandemia en cárceles del centro de la Provincia de Buenos Aires.

Vida cotidiana y acceso a derechos en la cárcel. Trazas de sentidos³²- A partir de los resultados obtenidos y en los que están en proceso de análisis, el presente proyecto busca identificar las trazas (Diamant et.al 2015), entendidas como huellas de las prácticas educativas de diferente grado de formalización (Sirvent 2006), en la construcción subjetiva de las personas que transitan por los programas de UNICEN. Al referirnos a las prácticas educativas incorporamos allí a las que se organizan desde la academia, las que se proponen como ofertas de extensión y aquellas que surgen como

31 Se trata de nueve capítulos relativos al acceso a derechos y vida cotidiana, a la justicia, a la educación, al trabajo, a la comunicación, a las artes, entre otros. disponibles en <https://tinyurl.com/vida2711>

32 Convocatoria Fortalecimiento III- 2020/21 Código 03-PIO-60G.

intercambio de saberes entre personas detenidas. La Universidad como actor social imprime su forma en algo intangible (la subjetividad). Su marca es latente por lo que hay que hacerla tangible no solo para redireccionar su tarea si fuera necesario, sino para dar cuenta de un trabajo con resultados que requieren de otros instrumentos para ser evaluados. Se aspira además a identificar facilitadores y obstaculizadores en la implementación de políticas y programas socioeducativos en cárceles y qué mecanismos de acceso a la justicia se ponen en funcionamiento en la instancia jurisdiccional a fin de garantizar aquellos derechos. Resulta relevante indagar además, aspectos normativos y jurisprudenciales que posibilitan o limitan el acceso al trabajo de quienes transitan por estos ámbitos carcelarios. El proyecto se dirige a avanzar en el reconocimiento y el análisis de las condiciones de la vida cotidiana de las cárceles de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires, en caracterizar el acceso a derechos en la vida cotidiana de las cárceles seleccionadas y a identificar las trazas en la construcción subjetiva de las personas que transitan por los programas de UNICEN, como modo de evaluación de la intervención de la Universidad. Además, identificar facilitadores y obstaculizadores en la implementación de políticas y programas socioeducativos en cárceles y aspectos del acceso a la justicia en los Ministerios Públicos y aspectos normativos y jurisprudenciales de vínculos entre acceso al trabajo en la cárcel. Estos aspectos aportarán a identificar datos para la toma de decisiones en relación a vías de acción y espacios para incidir en la vida cotidiana de la cárcel. Al momento de la escritura de este capítulo, los resultados estaban en proceso.

Estos proyectos, además de propiciar propuestas de indagación y producción de saberes en un campo de vacancia en la UNICEN, ofrecen espacios formativos para graduados de profesorado de la Facultad que se suman ahora desde un puesto de trabajo; se habilita el espacio para estudiantes que se sienten convocados por la temática y en el ciclo lectivo 2021 fue el espacio articulador con la propuesta de inmersión en el campo, tal como se presentará con mayor detalle en el capítulo 8 “Transitar experiencias formativas: “encontrándose a sí mismo en esos espacios de intervención” y en particular con el trabajo elaborado en colaboración por el grupo de

estudiantes y docentes de la cátedra compartido en un encuentro científico de carácter internacional³³.

Programa Educación en Contextos de Encierro

Para presentar este programa, permítasenos introducir una exposición larga pero que contextualiza y expone el enlace y origen de esta propuesta en relación a la cátedra IPE:

“En el año 2008, a partir de un trabajo de la cátedra “Introducción a las Problemáticas Educativas” del Departamento de Profesorados, de la que somos miembros, se retoma el contacto formal entre el Servicio Penitenciario, las instituciones educativas que funcionan (en este caso en la Unidad Penal N° 38) y la Facultad de Ciencias Sociales. Así, se realiza el asesoramiento al proyecto de Feria de Ciencias “Desde los contextos de encierro por una inclusión real” de estudiantes de la Escuela de Adultos 701, que consigue el primer premio en la instancia nacional.

Es en esas circunstancias que tomamos conocimiento de la existencia del Centro Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Se trata de una Institución creada por detenidos estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNICEN, quienes en principio se hallaban alojados en la Unidad 7 (Azul) y más tarde fueron trasladados a la por aquel entonces recién inaugurada Unidad 38 (Sierra Chica). En esta Unidad han logrado acceder a un espacio “propio” donde establecer su sede. El CUMB funciona en un aula/biblioteca, ubicada en el primer piso del pabellón “Escuela” en el cual se encuentran también la Escuela 701, la Escuela de Educación Media N°5, un espacio destinado a la alfabetización y la Escuela de Formación Profesional.

Una serie de charlas informales entre los miembros de la Cátedra e integrantes del CUMB facilitó el mutuo reconocimiento y la posibilidad de iniciar algún tipo de intercambio educativo en el lugar, que tomó cuerpo a partir del dictado del seminario “Introducción a las Problemáticas Educativas” (IPE)³⁴ destinado a estudiantes

33 Barraza, Soria, Camila; Groppa, Cecilia; Milán, Micaela; Sosa, Rosana; Umpierrez, Analía. “Mapeo de saberes laborales en contextos de privación de libertad: oportunidad para pensar la formación docente”. Ponencia presentada en IV EITICE Encuentro Internacional de Tesis e Investigadores en Temáticas de Cárcel y Acceso a derechos Educativos. 7 y 8 de octubre de 2021.

34 Participan los docentes de la Cátedra y estudiantes que habiendo cursado en el 1er cuatrimestre la asignatura deciden realizar la tarea en carácter de “estudiantes a cargo de trabajos prácticos”. Participan los estudiantes Melina Escobedo y Nicolás Medici.

universitarios de la Facultad de Derecho- UNICEN- e integrantes del Centro Universitario Manuel Belgrano (CUMB). Resultan reveladoras al respecto, las expresiones de Oscar (Presidente del CUMB) en el cierre del mencionado Seminario:

Oscar: “¿Uds. se habrán dado cuenta, no? En un primer momento cuando nosotros venimos al Seminario, nos dijimos: ¡Vamos al Seminario!... Que después va a venir la carrera... La idea era... ¿Cuál era la razón real?...La razón real era que nosotros queríamos que viniera la carrera. Lo que nosotros decíamos...bueno (...) ¡Vamos a ir al Seminario! ¿Y de que se trata?...Y no se... ¡Vamos que hay que sumar! Esa es la típica, palabra acá ¡Vamos que hay que sumar! Y después... nos dimos cuenta que...era otra cosa. Que había superado lo que nos habíamos imaginado (...) Y cuando empezamos a leer a Freire...y todo eso... ahí nos cuenta: ¡Ah, pero si eso nosotros acá lo hacemos! Ahora claro, no sabíamos que esto estaba de pronto... que había gente, que estudiaba toda esta “historieta”, no...?” (Umpierrez y Álvarez, 2010)

Ese mismo año y como producción compartida con estudiantes que participaron del proyecto del segundo cuatrimestre, se presentó una ponencia que reflexionaba a partir del trabajo de campo realizado en la cárcel (Alvarez y otros 2008). Estos procesos de inmersión en el campo y la necesidad de producir saber y comunicarlo, generan sin dudas lazos no solo con el territorio (en este caso dando visibilidad a temáticas poco expuestas en escenarios académicos) sino que además fortalece la construcción de lazos pedagógicos e intergeneracionales (Rascovan, Levy y Korinfeld 2014) que son sostenidos y su motor necesarios en la formación de docentes.

Fruto de esta propuesta de cátedra nace en 2009 un programa institucional al que se denominó *Educación en Contextos de Encierro*³⁵. Se propone como objetivos generar espacios de articulación con las carreras de grado de la FACSU y las personas detenidas que se inscriban como estudiantes. Desde el inicio son convocados estudiantes de los profesados para sumarse en tareas de tutorías.

Se inicia en la Unidad Penal N°38 con nueve estudiantes. Para el año 2021 se desarrolla en las Unidades Penales N° 2, 7, 27, 38 y 52 con

35 Este programa, diseñado y puesto en marcha por Analia Umpierrez estuvo a su cargo desde 2009 hasta 2021.

una matrícula de 129 estudiantes regulares inscriptos en las licenciaturas de Comunicación Social y Antropología Social.

Además, se promueven actividades de extensión (charlas, cursos), se sostiene un taller y programa de radio y se han diseñado propuestas de formación para estudiantes de la Universidad en temáticas de educación en privación de libertad.

Vale destacar que fueron los trabajos de la cátedra IPE involucrando a docentes y estudiantes de la cursada 2008 y en el segundo cuatrimestre a quienes hubieran aprobado y deseaban continuar con la experiencia en ese contexto, los que abrieron este espacio que amplió el horizonte y el encuentro de la FACSOS con una población que demandaba el acceso a la educación superior y bregaba por ese derecho. Y ampliar los espacios posibles de trabajo para quienes egresan de los profesorados, además de ofrecer experiencias formativas más allá de la cátedra IPE a lo largo de estos años a quienes se interesen por esta temática³⁶.

Programa Economía Social, Solidaria y Popular (PESSyP)

El Proyecto de Extensión Feri(ando) -destinado a intervenir desde un trabajo interdisciplinario- busca aportar a la construcción de mapas de problemas que permitan interpretar para intervenir en las organizaciones sin escindirlo del territorio. Un trabajo con los estudiantes para vincular los cuerpos teóricos con las decisiones metodológicas para el trabajo en y con organizaciones, grupos, colectivos sociales, actores promueve que las organizaciones (sean educativas, sociales y/o comunitarias) sean parte de la construcción de una propuesta comunicacional que tienda hacia la participación real.

El proyecto **Werkén**³⁷ está destinado a la elaboración participativa de una propuesta formativa integral de agentes replicadores

36 Estudiantes de los profesorados han realizado prácticas de residencia en aulas en contextos de encierro, se han sumado como parte del equipo profesores graduados de la casa- Además, se ofrece con regularidad desde el programa un curso-taller inicial de educación en contextos de privación de libertad especialmente pensado para estudiantes y docentes interesados en la temática. Al momento de la escritura de este capítulo son parte del equipo Luis Scipioni y Raquel Lacaria, egresados de los profesorados y colaboradores del proyecto de investigación 2019-2021.

37 El *Werkén* es el portavoz de una comunidad. Es una palabra mapuche que significa mensajero, aquel que lleva consigo la palabra.

del consumo responsable en clave de economía popular. La implementación de Werkén nos conduce al proceso de producción de materiales educativos destinados a la promoción y difusión de 'otra economía'. En este marco, la ejecución de Werkén permitió generar espacios concretos de prácticas de estudiantes al tiempo que el avance de la pesquisa colaborará en la sistematización de las mismas.

Recapitulando

Pretendíamos poner a la vista un aspecto poco expuesto: mostrar la trastienda en la que diferentes hilos de nuestra labor como docentes, investigadoras, extensionistas y gestoras constituyen el anclaje de diversas prácticas, debates y articulaciones que permitieron en algunas instancias retroalimentar las diferentes aristas de nuestro trabajo de cátedra, de los proyectos de investigación y de nuestras propias formaciones. Tal vez el mayor valor de este reconocimiento esté en poder exponer la materialización de la mentada integralidad de las tareas que desempeñamos en la Universidad, y con ello, los procesos de biografización de las docentes, aspecto que permite dar mayor densidad y profundidad a la tarea emprendida.

La tarea de formar docentes pensándose investigadores y con compromiso en la intervención social requiere de formadores que puedan dar cuenta de esa participación en el territorio, como espacio de intervención que requiere reflexividad sobre las prácticas para el regreso a la acción.

Presentamos algunas de las propuestas institucionalizadas de las que participamos, en las que los y las estudiantes de algún modo han participado o recibido como reflexiones o resultados en las clases, dando carnadura a los marcos teóricos expuestos. Y a la vez, se constituyen en espacios concretos a los que sumarse, en los que la Universidad interviene con una perspectiva ético política democrática y emancipatoria en territorios históricamente vulnerados, marginalizados y que permiten conformar diálogos y acciones que producen algunas transformaciones.

Segunda parte



Se presentan a continuación los resultados del proyecto de Investigación “Formación docente, estudiantes y trama social”, correspondiente al período 2015/18. El mismo se encuadra en el Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-ED) radicado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina y está acreditado en la Secretaría de Políticas Universitarias para el Programa Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación.

El propósito que dinamiza la producción está orientado a la caracterización de las representaciones de los y las estudiantes de profesorado universitario respecto de los sentidos de la educación y la escolaridad en la trama social.

En esa clave, se propone un recorrido en tres secciones que atienden a las redes de significados de los docentes en formación, focalizando en las nociones de Estado, sociedad y escolaridad (capítulo 4 Poner el foco en las redes significacionales: Estado, sociedad y escolaridad en las representaciones de docentes en formación), la noción de investigación y su articulación con la formación docente (Capítulo 5 La investigación y la tarea docente: entrecruce de sentidos). Por último, arribamos a algunas reflexiones provisionarias que, al tiempo que articulan los hallazgos, proyectan el siguiente proyecto de investigación. Capítulo 6 Puntadas de cierre - Reflexiones sobre la experiencia de investigación-formación docente. (Siempre provisorio, parcial y con líneas de hilván para seguir cosiendo).

Poner el foco en las redes significacionales: Estado, sociedad y escolaridad en las representaciones de docentes en formación

Analia Umpierrez

Tal como se presentó en la primera parte, a lo largo de la cursada en cada ciclo lectivo, se busca articular el proceso de inmersión en el campo pedagógico, un terreno en general novedoso para quienes se inscriben en la formación docente, con la selección teórica pensada como propuesta de desarrollo curricular para abordar las problemáticas educativas³⁸.

Cuando pensamos el abordaje del campo y esperamos que, más allá de identificar instituciones educativas concretas en las que se espera poder hacer un trabajo de permanencia y reconocimiento, lxs estudiantes adviertan los sentidos dominantes que circulan y se comparten respecto de la educación. Para ello se relevan discursos de diferentes actores entrevistados en los territorios elegidos para

38 Definir cuáles son “las problemáticas” conlleva asumir posturas y selecciones donde se incluyen y a la vez se excluyen, con determinados supuestos, las que reúnan la mayor significatividad según el criterio de quien seleccione. En tal sentido, resulta valioso el aporte de A. Puiggrós (1994, P12) cuando plantea el concepto de campo problemático: “abre dos cuestiones a la investigación pedagógica o educativa. En primer lugar, se trata de encontrar criterios para definir cuáles son los problemas que abarca. En segundo lugar es necesario expresar sus límites y sus relaciones con otros campos. Es decir, definir a la educación como una serie de problemas, algunos de los cuales parecen estar presentes en casi todas las sociedades humanas -lo cual ha permitido la existencia de las palabras educación y pedagogía-, y otros de carácter contingente, cargados de historicidad, que se fijan parcialmente (...). La forma de encontrar los criterios para definir cuáles son los problemas es recurrir al examen de los procesos histórico-sociales. La definición de su relación con otros campos no seguiría criterios de búsqueda de una unidad actual de lo social ni la creencia de la última posibilidad de continuidad absoluta de los campos problemáticos, sino la aceptación de la ruptura, la discontinuidad e imposibilidad de suturación final entre la educación, la política, la sociedad, criterio que es condición para la interdisciplina”. Tomado del programa de concurso ordinario IPE 2017.

hacer el trabajo de campo. En ese análisis además, se incorpora otro propósito: comenzar a revisar los supuestos de cada quien sostiene al respecto. Por tanto, es también un objetivo de la cátedra incorporar un proceso recursivo que invita a las y los estudiantes a revisar los supuestos de cada quien sostiene, ahora demandada en su nueva condición de docente en formación e investigador de la práctica.

En este capítulo presentamos nuestro análisis atendiendo a uno de los objetivos específicos de la investigación: - reconstruir las redes significacionales de sociedad, educación, trabajo y temas sociales identificados como de relevancia social, en estudiantes universitarios de profesorado. Lo abordaremos a partir de la revisión en clave de identificar qué supuestos subyacen en los trabajos escritos durante las cursadas y como parte del proceso de acreditación final de la materia.

Identificamos al menos tres tipos de producciones a partir de las que podemos asir estos datos, más allá de los debates que se generan en las clases y nos permiten identificar aspectos que ponen en tensión/refuerzan aquello que se trae respecto de la mirada que la cátedra promueve.

En la revisión de esas producciones, pasado el período de acreditación, nos interesa identificar algunos aspectos recurrentes en los trabajos de la primera entrega (primer parcial, trabajo de escritura individual) y las producciones finales (segundo parcial, de escritura grupal). Identificamos como un momento relevante además, el examen final ya que es una instancia de síntesis e integración difícil de lograr en la intensidad de la cursada. Esta instancia es de exposición oral e individual, por lo que es difícil sumarla como parte del material de campo. No obstante es en la instancia de examen final de la materia donde relevamos mayor nivel de apropiación de la perspectiva de la materia y los sentidos que para el estudiante toman las reflexiones que se proponen, más allá de la disponibilidad de referencias a autores y conceptos propuestos como contenido. De las tres instancias, nos enfocamos en las que reúnen material escrito.

Las instancias de evaluación demandan realizar el esfuerzo de articular en la escritura aquello que se solicita como parte de la acreditación de saberes, con las propias ideas, aquello que se piensa y se sostiene como autor/a. Es sabido que la escritura académica es en sí misma una nueva habilidad requerida en esta instancia, y por ello es parte del trabajo sistemático en las propuestas de trabajos

prácticos es avanzar en el abordaje de esta alfabetización académica (Carlino 2005) como parte de la forma en que se aborda el contenido (Edwards 1995).

Materiales de revisión/corpus de análisis:

En esta sistematización se trabajó sobre diecisiete producciones de acreditación en el marco de cuatro años de cursada. Por el volumen de los trabajos a revisar se tomaron de modo de selección intencionada, la totalidad de los trabajos finales del período 2015/2017 (siete en total) y los trabajos del primer parcial del año 2018 (10 trabajos en total).

Producciones correspondientes al segundo parcial (se trata de trabajos de producción colectiva e integración teórico/práctica articulando el recorrido propuesto con la inmersión en el campo:

- 2015 (2 trabajos, 8 estudiantes)
- 2016 (3 trabajos, 13 estudiantes),
- 2017 (2 trabajos, 5 estudiantes),
- 2018 (3 trabajos, 10 estudiantes).

Producciones correspondientes al 1er parcial (trabajo de producción individual: 2018 (10 trabajos, 10 estudiantes).

De estos trabajos, tomados como material empírico de indagación y no ya como instancia de acreditación, se busca develar aquellos supuestos que sostienen las presentaciones dando espacio a las voces de los y las estudiantes como autores de sus textos. No interesa aquí registrar aquello que va en sentido estricto con lo que se solicita y espera como cátedra y su marco teórico, sino más bien y a contrapelo, buscamos identificar aquello que constituye y les organiza la mirada a sus autores. La intención es profundizar el reconocimiento de aquellas recurrencias que ameritan pensar cómo incidir en la formación desde la perspectiva propuesta con mejor y mayor alcance.

Algunos reconocimientos:

Cuando pensamos que la formación de grado de la formación docente en la FACSOS, reconocemos a esta cátedra como la primera instancia en la que los futuros educadores ingresan formalmente

al reconocimiento teórico-práctico del campo socio laboral. Lo que aquí interesa es identificar en las producciones de los estudiantes las ideas que subyacen respecto de los vínculos entre el Estado, la sociedad y la educación no ya en sentido genérico y abstracto sino a partir de poner la mirada en territorio de la ciudad y en espacios escolares particulares. Se busca entonces identificar sus puntos de mirada respecto de esa articulación y su lectura, además de pensar(se) en ese espacio como eventual ámbito de inserción laboral.

Ya puesta la mirada en las producciones, se identifican dos grandes grupos, que anuncian perspectivas diferentes para abordar a la escuela como objeto de conocimiento:

- Trabajos que buscan articular las dimensiones socio históricas que conforman los sustratos de la escolaridad y logran incluir la complejidad social para mirar una escuela/espacio educativo en particular.
- Trabajos centrados en la organización y acotados a identificar dimensiones de análisis de esa organización.

Poder llegar a pensar la escuela/las instituciones educativas más allá de sus límites conlleva poder articular el pequeño territorio con los múltiples atravesamientos que conforman ese devenir escuela/espacio educativo en el entramado socio histórico. Y esto implica disponer de un esquema que permita incorporar ejes analíticos que atraviesan la vida institucional como son los planos económico, político, cultural y que a simple vista son difíciles de advertir. Esto nos pone en la necesidad de reconocer que para muchos estudiantes es un desafío (a veces difícil de advertir) tener que revisar el modo de leer e interpretar al mundo construido a lo largo de su historia social y escolar desde una perspectiva positivista.

La dominancia de una mirada técnico instrumental de la educación la reduce a lo que sucede en el aula, en un espacio más bien íntimo y tras los muros de un edificio destinado a esa finalidad o bien a las prescripciones que emanan desde el Estado y se concretarían sin más en el espacio escolar. Vale tomar las reflexiones que estudiantes de la cursada 2017 explicitan en su trabajo el pasaje de una lectura simplista a una más compleja, esta idea que es recurrente y difícil de deconstruir:

••• en primer lugar, previo a la visita al territorio, realizamos una búsqueda en la página del ABC (sitio web de “Cultura y educación” de

la Provincia de Buenos Aires) y “nos desanimamos” al ver que no había instituciones escolares (luego descubriríamos que sí las había pero de gestión municipal). Teníamos internalizado el supuesto de que los sentidos de la educación se debían buscar en escuelas (D-M-MC 2017 Pag2).

Una revisión que entendemos aporta a comprender sobre qué supuestos los estudiantes analizan a la sociedad, emergen en medio de sus exposiciones, engarzando frases de los autores propuestos como marco teórico y sus propias expresiones.

Algunas ideas enfocadas en las relaciones del Estado, la sociedad y la escolaridad

Aun cuando a lo largo de los planteos de los estudiantes se reconoce en algunos tramos de sus exposiciones la complejidad que atraviesa la vida social y se le interroga, se advierte la recurrencia de cierto pensamiento lineal, causa/efecto. La matriz del análisis parecería sostenerse desde supuestos positivistas y mecanicistas, en las que los actores sociales tienen escasa o nula capacidad de juego, como por ejemplo, los siguientes apartados:

podemos mencionar el disciplinamiento, en donde el aula es una situación de gobierno, en ella se busca conducir a los sujetos a formarse como ciudadanos dentro de los parámetros que el Gobierno nacional impone. Crear en ellos esa necesidad de educarse o conducirse, que la “gente siente que debe conducirse a sí misma, que tiene que cumplir reglas y que, en caso de que no lo haga, es necesario que se justifique y se pregunte por qué no las cumple, y acepte un castigo o reprimenda”. (Dussel y Caruso, 2005 ;136) De aquí la necesidad que producir un gobierno de manera constante, por eso la justificación de la inclusión de la obligatoriedad en el sistema educativo, de mantener a los niños y niñas dentro de él, moldeándolos como ciudadanos, pensando en futuro, en vez de remitirse al presente. Que el niño se conduzca a sí mismo, quedándose quieto detrás de un pupitre y luego según modelos pautas y normas definidas por el docente, y detrás de él por el Estado. (2015 - A C. I. P. pág. 6)

El sistema educativo surge como uno de los pilares del Estado Moderno, que a través de instituciones como la escuela, disciplinó y formó a los sujetos en valores vinculados con la identidad nacional.

(...) Los postulados de la modernidad, han sido reformulados, o sustituidos por otros como la inclusión social y la obligatoriedad del nivel, tal como se explicita en el cuerpo legal sancionado tanto a nivel nacional como provincial. (B, 1er parcial 2018)

Esta perspectiva que ubica uni-direccionalidad y efectividad en la tarea de manos del Estado, deja afuera la capacidad de acción de los actores sociales y presenta una mirada más cerca de una perspectiva mecanicista. Daría idea de una efectividad lineal y “de arriba hacia abajo” en la que solo se recibe y no se responde frente a lo que se impone, quitando a la vida social la condición de campo de disputa no sólo en términos materiales sino además simbólico

Lectura social atravesada por su condición de clase/género

En los trabajos se exponen expresiones relevadas en el campo, fragmentos de registros de observaciones e interpretaciones de aquello recogido en la permanencia. La mirada y el análisis que hace quien investiga están cargados de significados que quien indaga dispone: su bagaje conformado por su marco conceptual y los supuestos construidos/recibidos como sujeto socio histórico, aspectos que deben ser explicitados como punto de partida. Si no se produce un proceso de reflexividad, esa carga social e histórica que el investigador porta por su propia condición de actor social, se tras-pasa al análisis sin más. Así, encontramos de modo directo algunos supuestos del sentido común atribuido a los sectores más excluidos asociados por ejemplo, a su condición por el mal uso de sus acotados ingresos:

El barrio, carece de calles asfaltadas e iluminación a pesar de los reclamos de los vecinos. Estos, realizaron protestas durante meses en reclamo a estas necesidades. Las casas, según se pudo observar por los registros realizados, son construcciones básicas. Muchas de estas tenían antenas para televisión por cable. (C. DC. L; M 2016. Pág 2)

¿Por qué señalar la existencia de antenas de televisión por cable y no decir algo más? ¿Qué se dice con esto, inmediatamente después de decir que se trata de construcciones “básicas”? Se filtra en esta descripción un prejuicio de clase. Del mismo modo puede advertirse en la siguiente referencia que si bien refiere a discurso de docentes, no se interroga ni se pone en duda, por lo que puede entenderse que se comparte la idea:

Los dos jardines maternos, según registramos, fueron construidos para satisfacer las necesidades de los vecinos del barrio en cuanto a educación. Los niños que asisten a estos jardines, en su mayoría y según las directoras de las respectivas instituciones, provienen de familias que carecen de recursos económicos para enviarlos a una institución fuera del barrio. (C. DC; L; M 2016 P.10)

¿Por qué una familia pensaría en mandar a sus hijos pequeños a una institución fuera del barrio? ¿Por qué salirse del barrio es mejor que quedarse? Esta idea puede analizarse en relación a pensar la tensión centro/periferia y la valoración social compartida respecto de que las escuelas que están ubicadas en sectores de la ciudad más valiosos (en términos económicos) ofrecen mejor educación.

En la misma línea está esta afirmación:

Asimismo se incorporaron nuevas modalidades de aprobación del Nivel Secundario, denominadas de terminalidad educativa, como los Centros educativos de Nivel Secundario (CENS) y el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FINES), orientado a la población que por diferentes argumentos se ve imposibilitada de asistir diariamente a la escuela. (B. 1er Parcial 2018. P. 5)

Podría identificarse una carga de prejuicios respecto de una política pública destinada a sectores históricamente excluidos del nivel medio, al apelar al término “argumento” para referirse a la falta de certificación del nivel por parte de estos sectores de la población. La estudiante pone en duda lo que la gente dice, pone en tensión si acaso solo son recursos retóricos para evitar cumplir una obligación, encontrar un atajo para “hacer menos y conseguir lo mismo”. ¿Nos está diciendo que quienes no asisten a la escuela apelan a “argumentos” para no hacerlo?

Son escasos los trabajos en los que sus autores **toman posición como docentes**. En aquellos trabajos que sí se reconocen como docentes en formación, se valora poder poner el propio recorrido, las propias ideas en discusión con las lecturas y con los procesos analíticos que se llevan a cabo en los espacios de intercambio. Se reconoce como valioso poder incluirse en el eje de las discusiones como actores implicados en los problemas de su tiempo socio histórico.

En mi experiencia en la cátedra de Introducción a las Problemáticas Educativas 2018, encontré no sólo el momento de compartir el artículo sino también entender el por qué era compartido. Se dio por el hecho de enmarcar, poner en contexto y en discusión las experiencias personales con la dimisión de la realidad social. (A. 2018 Pág.9).

Como primer aspecto consideramos que este trabajo, si bien es exploratorio, nos permitió comenzar a indagar sobre los múltiples aspectos (históricos, políticos, ideológicos, simbólicos, económicos, etc.) que condicionan la práctica docente en un territorio determinado. (D-M-MC Pag2).

Son escasos los trabajos que **reflexionan sobre la investigación** como intrínseca a la tarea de lxs docentes, más allá que esa producción sea un resultado de la inmersión en el campo y en vistas a ser parte de su proceso formativo explicitado como encuadre desde la primera clase de la asignatura.

Entiendo entonces que cualquier acontecimiento diario que nos rodea es un objeto de investigación en potencia, las luchas sociales y reivindicatorias que allí se dan, hasta la rutina diaria de nuestro barrio o ciudad que naturalizamos a diario y donde, sin embargo, se esconden infinitas variables que podemos tomar como tema de análisis e investigación cartográfica. (G. 1er parcial 2018 P.11)

En las producciones parciales que sí se menciona, se ubica al trabajo del docente comprometido más cercano a la tarea profesional/individual que asociado a lo colectivo

Así, un grupo de estudiantes propone al cierre de su trabajo una idea para intervenir a partir de lo relevado y analizado:

Estas propuestas se basan en el potencial de la Naturaleza como ámbito apropiado de enseñanza en el que cada persona puede

construir su propio aprendizaje de manera creativa, disfrutando de la exploración y percepción de los elementos naturales, reconociendo los problemas ambientales actuales, proponiendo y **asumiendo acciones individuales** que sumen a una concientización de un ambiente más saludable y también, ¿por qué no? volviendo a prácticas de épocas perdidas y horizontes pasados, donde la naturaleza y el hombre interactuaban en paz. (A. C. I. P 2015 pág, 12) El resaltado es nuestro

Otra estudiante, en su primer trabajo parcial (2018) expresa:

Es claro que la inequidad social y la procedencia siguen operando como modos de clasificación que constituyen y permean a la educación (...)

Ahora bien ¿Qué debemos hacer nosotros como educadores con esto? ¿Cómo educamos en la desigualdad? Sin dudas estos son interrogantes muy difíciles de saldar, pero sobre ellos podemos reconocer que **tenemos que trabajar en nuestro rol profesional** con la finalidad de no conformarnos ante la instalación de sentidos cristalizados en el sentido común.

Necesitamos proponernos estrategias de acción y negociación a partir de la reflexión y problematización de nuestra realidad. Pero lo más importante tenemos que proponernos desnaturalizar la desigualdad y la injusticia, para no reproducirla, sólo así podremos pensarnos como educadores capaces de brindar una educación verdaderamente emancipadora. (R P. 2018 Pp 10 y 11).

Ser investigadores de la práctica docente y pensarnos como sujetos pedagógicos transformadores significa adquirir un compromiso con lo que sucede en las escuelas y en su territorio para comprender necesariamente su identidad, sus códigos, su cotidianidad y sus problemáticas, comprender para intervenir y transformar. (...) Afirmamos y asumimos la importancia de vincular lo político con lo pedagógico, con el objetivo de *"(...) insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrar que dicha institución representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder (...) servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora"* (Giroux, 2013:177-178) Las cursivas son del autor. L. L. P 2017 Pag. 10)

En los casos presentados, se advierte la necesidad de ser docentes comprometidos con la realidad, actores de un tiempo que demanda la intervención para la transformación social. Lo que no se advierte en sus discursos aún, es que esa tarea no es individual sino colectiva.

Imbuidos en perspectivas teóricas críticas, se reconocen miradas que devienen en posicionamientos ético- políticos comprometidos con la transformación social. Queda aún por trabajar esto más como proceso colectivo que un ideario individual.

Cierre/conclusiones

Este trabajo buscó dar un recorrido rápido desde la implementación de la escuela o institución educativa, en Argentina a la actualidad. También me llevó a cuestionarme la naturalización de esta institución.(...) Me llevó a problematizar prácticas cotidianas, como la experiencia vivida en la exploración grupal a un sector de la ciudad de Olavarría (1er parcial. G. 2018 P. 9).

Cuando se analizan los textos producidos por los estudiantes y se busca más allá del contenido aquello que sus autores exponen como procesos de trabajo, de reflexividad, de toma de posición, queda claro que se vincula con lo que cada quien ha transitado, sus experiencias de vida, sus adscripciones socioculturales. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de revisar y ampliar la mirada hacia las biografías. Es allí donde la nueva forma -la que la carrera de grado busca dar- debe incidir: un sujeto que transita una trayectoria formativa no puede pasar incólume por esa formación.

Los esquemas de pensamiento y de acción, aquello que lo conforma como sujeto han de revisarse y ponerse en tensión con esta construcción que se pretende desde la formación docente. Y allí se disputan sentidos que serán parte de los esquemas prácticos de

Nota: Si bien no corresponde a los fines de este trabajo, considero importante señalar el que creemos se constituye como el motivo principal de deserción, que llevó a muchos interesados a tomar la decisión de no continuar con la capacitación. De acuerdo a nuestros registros, el último ingreso al aula virtual de muchos y muchas de las y los docentes en cuestión ocurrió durante la primera quincena del mes de mayo. Ello coincide con el anuncio del Ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta, donde informa la decisión de reemplazar las calificaciones por valoraciones pedagógicas al rendimiento de las y los estudiantes. Según las palabras del mandatario, el objetivo de dicha medida radica en la necesidad de evitar el incremento de la brecha educativa en el contexto de pandemia.

acción (Gimeno Sacristán 1999) en las tareas docentes que deba afrontar el/la egresado/a.

En muchos casos los estudiantes avanzados leen en clave de su disciplina el campo aunque pierden de vista en esa lectura conectarlo con la propuesta e interés de problemáticas educativas. Esa tensión se advierte con recurrencia faltando el salto cualitativo de dar cuenta de qué modo esos saberes (en buena medida construidos en las materias de las disciplinas vertebradoras de las licenciaturas) se tejen e imbrican con la formación docente y su vinculación con la práctica docente.

Otro aspecto recurrente es trabajar sobre la construcción de la tarea docente: ¿se trata de una profesión, de vocación, es un trabajo?

Cada una de estas aristas dan cuenta no sólo de aspectos que se articulan con las demandas y valoraciones sociales sino con supuestos de quienes se desempeñarán en esta tarea y el modo en que se asuma.

En una investigación anterior (Umpierrez 2009) se reconocía que las representaciones de los estudiantes respecto de la tarea docente se tensaba entre la vocación, la profesión y el trabajo como



Fuente: El acceso a una carrera universitaria de profesorado en una Universidad regional: entre elecciones y oportunidades de un campo ocupacional, determinaciones y autonomías, sujetos y contextos. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Educación.FCH UNICEN. Umpierrez 2009

Gráfico 1 -Representaciones de los jóvenes: educación, docencia y enseñanza.

En este esquema se resumen aspectos relevados en ingresantes a las carreras de la Facultad (2008). Allí se advertía que los estudiantes podían pensar en la tarea como un puesto de trabajo en relación de dependencia y con pérdida del valor y reconocimiento social que otrora tuviera; un profesional autónomo y por su cuenta a la vez que se identificaron aspectos que remitían a la condición de “dar”, “entrega de sí” asociado a la vocación en muchos de esos casos, asociado al mundo de creencias religiosas y experiencias vividas en esa línea.

Los aspectos identificados en los textos que conforman el corpus de este trabajo, emergen referencias a ubicar al docente como profesional y como una tarea individual. Si se la advierte en relación al Estado, en muchos de los registros, parecería que la tarea es meramente instrumental y el docente solo ejecuta aquello que se le prescribe. En el caso de advertir y confiar en la capacidad de agencia de los docentes, emerge en su mayoría una perspectiva que ubica al docente como profesional individual, es decir, alguien que puede tomar acción porque comprende la complejidad y puede diseñar caminos de acción, pero lo hace de modo solitario.

Estos reconocimientos nos llevan a interrogar respecto de las marcas que el neoliberalismo ha dejado en la subjetividad de los estudiantes y de desafiarnos a pensar de qué modo se puede incidir en la formación para tensar esos sentidos construidos y sedimentados a lo largo de la vida de esos jóvenes que deciden ser profesores.

Tomamos como punto de partida que el sujeto es una construcción explicativa de redes de experiencia en los individuos y en los grupos (Caruso y Dussel 1996:36). Tales redes no son permanentes ni definitivas, a la vez que las experiencias consideradas positivas pueden más tarde verse como negativas o viceversa. Estos sujetos se van constituyendo a lo largo de la vida en la participación de múltiples redes de relaciones que los conforman y que van conformando. En este sentido, la escuela es un campo social privilegiado en el que los sujetos accederían a un capital cultural validado socialmente.

Ahora bien, en este campo de confluencia de sentidos, los estudiantes (aquí pensados en sentido amplio) no sólo son ubicados socialmente, reciben este capital simbólico diferenciado, construyen sentidos secundarios, sino que construyen sentidos respecto de la educación, la enseñanza y los enseñantes. Estos conocimientos prácticos no son necesariamente reconocidos, permanecen como

conocimientos implícitos que se ponen en acción frente a situaciones particulares. Es este el punto de interés, qué saberes respecto de la educación, han construido mientras eran (son) alumnos.

En esta línea interesa entonces reconocer que los estudiantes que llegan a los profesorados traen recorridos y experiencias diversas que devienen en formas de leer e intervenir en el mundo. Si el interés está en formar docentes que desafíen el orden dominante para intervenir desde espacios educativos en pos de una sociedad más justa e inclusiva, la tarea de develar los supuestos construidos a lo largo de su vida y por su tránsito en la escolaridad (incluida la misma universidad) es claro que habremos de apelar a indagar y revisar la propia biografía.

Poner el foco en la formación de docentes en la universidad convida a revisar no sólo qué se enseña sino a quiénes, cómo y con qué propósitos se enseña.

La decisión de aportar a la formación de docentes que sean investigadores y coloquen a la práctica docente como el eje de su mirada nos demanda construir propuestas de investigación que estén en estrecha vinculación con la enseñanza y que además busquen comprender para desnaturalizar las biografías escolares de quienes se están formando.

Atender a las biografías escolares es discutir la pretendida búsqueda de homogeneidad por parte del sistema educativo y los múltiples atravesamientos que como sujetos sociohistóricos nos conforman y construyen nuestros modos de leer el mundo y la educación. Si la formación docente no devela esta historia hecha cuerpo, probablemente sea más arduo deconstruirla en el curso de la tarea docente en pleno ejercicio.

Los procesos de reflexividad sobre la propia práctica entendemos que son parte constitutiva de la formación de grado y se sostiene a lo largo de la carrera laboral.

Siguiendo a Delory-Momberger (2010) entendemos que el recurso de la investigación biográfica se apoya en la dimensión central de la formación en los procesos biográficos y en la estrecha relación entre aprendizaje y biografía: todo trayecto de vida es un trayecto de formación, en el sentido que organiza temporal y estructuralmente las adquisiciones y los sucesivos aprendizajes en el ámbito de la historia; todo aprendizaje está inscripto en una trayectoria individual en la cual él encuentra su forma y su sentido en relación

a un conjunto de habilidades y de competencias articuladas a una biografía.

Es por ello que se valoriza esta línea para dar continuidad y profundidad a la propuesta de trabajo de IPE y a la investigación pensada como acción/intervención reflexionada.

Este abordaje pretende por tanto, superar la mera transmisión de contenidos disciplinares y avanzar en promover procesos de reflexividad que permitan advertir a los docentes en formación la reconfiguración de posiciones como actores en el campo educativo cuanto en la generación de condiciones para la conformación de sí como un sujeto político y colectivo que participe en la disputa de sentidos acerca de la educación pública.

La investigación y la tarea docente: entrecruce de sentidos

Rosana Sosa

La puesta en discusión de los modos convencionales que adopta la formación de profesores es indisociable de la configuración de experiencias pedagógicas que favorezcan la construcción de discursos y de sujetos autónomos y, al mismo tiempo, incidan en los modos de reconocimiento de la escuela y del campo educativo. En esa construcción, la producción de conocimientos desde la práctica docente conduce a ponderar la investigación como una estrategia pedagógica vinculada a la generación de condiciones para la con-formación (Suarez, 2014) de un educador reflexivo y para pensar la transformación social como una dimensión (y no una opción) de su rol profesional (Sosa, 2005, 2007).

La proyección de alternativas a las modalidades de formación centradas únicamente en el imperativo de la capacitación y estructuradas por un saber experto conduce a promover experiencias de auto y co-formación mediante una propuesta educativa en la que convergen la investigación y la acción. Producto de ello, es generada y propiciada la puesta en tensión de fuerzas de juego (Elías, 1999: 88) y el entrecruce de sentidos y representaciones que se escenifican en distintas instancias de aprendizaje.

En relación a ello, y atendiendo a uno de los objetivos específicos de la investigación, este capítulo se aboca a caracterizar los modos en que los estudiantes de profesorado universitario significan a la investigación en relación con la tarea docente. Una propuesta de formación docente que la concibe como constitutiva de la práctica de los educadores busca, al mismo tiempo, acercarse a las nociones de investigación con las que procura disputar sentidos.

En este marco, y acudiendo a la voz y los relatos de los estudiantes de profesorado universitario, se presentan hallazgos provenientes del relevamiento de prácticas concretas procurando desenrañar y construir proyecciones e intervenciones que se encuadran en nuestra expectativa de producir procesos de subjetivación que conduzcan a reconfigurar las posiciones de sujeto en formación en el campo educativo.

Por último, es nuestro propósito precisar algunas contribuciones para la reflexión y el análisis de las prácticas situadas buscando mostrar el campo de la investigación como una plataforma desde dónde intervenir en la formación docente de los profesorado universitario.

“Es importante lo que los investigadores pueden aportar...”

La expresión pertenece a una estudiante de 32 años que, al mismo tiempo que transita la etapa final de una licenciatura, inicia el trayecto formativo que la conduce a un título universitario docente. (Registro de campo, M, 32 años, abril 2016). Su apreciación, aún cuando enfatiza el valor del aporte de la investigación (“es importante”), parte de una visión que escinde dicha labor de la intervención docente. Un primer dato cuyas implicancias son más rotundas de lo que parece.

Los repertorios con que se enuncia esta relación son diversos. No obstante esto, hay cierta convergencia en reconocer la contribución de la investigación a la práctica docente asociada a diagnósticos “para poder”, “para saber” o “para detectar”. Esta recurrencia en los testimonios de los estudiantes se inscribe en una multiplicidad de referencias a las “problemáticas que atraviesan a la educación” (Cuestionario 12, una estudiante, 28 años, marzo 2016) que remite a la construcción social de la “crisis” y cierto diagnóstico de “deterioro educativo” (Registro de campo, un estudiante, 19 años, mayo 2016).

Dichos sentidos resultan inescindibles del carácter dominante del discurso de la reforma educativa neoliberal en el que se inscribe una malla de significados que apunta a señalar (y responsabilizar) a los docentes como los principales objeto de intervenciones externas y, por tanto, la “variable de ajuste” central para posibilitar tanto la innovación cuanto la mejora educativas. En efecto, las causas del

“deterioro educativo” remite a una precaria calificación profesional y técnica de los enseñantes, con débil ponderación en la formación didáctica y disciplinaria de los docentes. Consecuencia de ello, gran parte de la intervención reformista se focaliza en una provisión de recursos y técnicas provistos desde el saber especializado y con una perspectiva científico-técnica y relega la experiencia acumulada de los trabajadores de la educación (Suarez 2003).

En esa misma clave, cuando los estudiantes son consultados acerca de la relación que avizoran entre investigación y docencia, se identifican dos sentidos prevalentes: una vinculación que se inscribe en los potenciales procesos de mejora del campo de la educación, y otra -más focalizada- asociada a una caracterización de los destinatarios de las propuestas educativas a los fines de planificar ajustes, reformulaciones y evaluaciones. Ambos sentidos convergen en una representación de la investigación como aprovisionamiento de información y, con ello, la posibilidad de retroalimentación de las intervenciones educativas. Al mismo tiempo, el campo educativo se asume caracterizado por cierta complejidad proveniente de una dinámica cambiante. En este marco, la investigación está asociada a la indagación permanente y ésta a una modalidad concreta de acopio de datos actualizados y actualizables para una intervención educativa que se ve modificada por problemáticas que necesitan ser identificadas y relevadas.

Así, aun cuando hay una ponderación positiva por parte de los estudiantes de la articulación de la investigación y la práctica docente, ellos mismos definen que la primera aporta y la segunda necesita ese aporte. La antedicha cuestión va desde la composición de un panorama general hasta la especificidad de la tarea. El punto de convergencia es la descripción, desde la perspectiva nativa de los estudiantes, como importante “para saber cómo generar conocimientos y cómo transmitirlos” (Cuestionario 14, un estudiante, 27 años, marzo 2016), “para poder conocer la realidad de las personas que transitan por educación (Cuestionario 5, una estudiante mujer, 23 años, marzo 2016), “para detectar /actualizar problemáticas” (Cuestionario 4, una estudiante, 32 años, marzo 2016).

En este marco, la relación investigación y docencia representa para los estudiantes consultados una idea que se funda en los procesos de optimización de la educación en la que es posible reconocer, por un lado, una concepción instrumental donde la investigación

equivale a la “producción de datos” y, por otro, una perspectiva de la educación como campo problemático que codicia aquellos datos que no puede producir acerca de problemas que necesita resolver.

Las problemáticas sociales, la inclusión de tecnología en la enseñanza y las especificidades de las infancias son algunos de los ítems que se enumeran como “en permanente cambio”. Todas confluyen en una investigación como “proveedora” de caracterizaciones y descripciones que permitan construir un conocimiento más acabado de los sujetos que se educan. Así, las expectativas con que arriban los estudiantes a los contenidos, las nociones previas con las que se inscriben al recorrido y las competencias reales con que inician el trayecto son dimensiones de un mundo que, por complejo y por cambiante, necesita ser “investigado”. La indagación como generación de insumos para “redondear la propuesta”, conocer el “punto de inicio” y componer un panorama general en el que se habrá de inscribir la intervención docente. Del mismo modo, y una vez transcurrida la propuesta, la investigación se visualiza como portadora de nuevos datos que contribuyan a mensurar la intervención, explicitan los resultados de la misma y ofrezcan indicios para una nueva apuesta (Registro de campo, intercambio entre estudiantes de 25 y 29 años, marzo 2017).

La investigación se configura con sentidos que apelan a un rol auxiliar y complementario que consiste en la producción de información acerca del mundo educativo pero, al mismo tiempo, un aporte indispensable para construir cierto criterio de realidad y actualidad sin los cuales sería imposible pensar, instrumentar o evaluar una propuesta formativa.

Por último, y aunque es el caso de un grupo minoritario de respuestas, señalaremos aquellas que no logran enunciar alguna relación posible y, por ello, la dificultad de responder tal demanda se vuelve central. “Es difícil responder ahora” y “en junio contesto” (Cuestionarios 24 y 9, marzo 2016) son las expresiones de dos estudiantes que inician su carrera docente, uno de 19 años y otro de 29 años. Este último, además, ha transcurrido una carrera avanzada de licenciatura en antropología. Ambos testimonios, si bien no nos aportan datos para mensurar la relación que establecen entre los constructos que nos ocupan, sí nos acercan algunos indicios que nos permiten hipotetizar acerca de cierta expectativa frente a una propuesta para la cual no encuentran precedentes. En esa clave, el

agregado de “junio” reconoce en el registro temporal la finalización de la cursada cuatrimestral.

El conjunto de las descripciones nativas analizadas conducen a preguntarnos: ¿es para los estudiantes la investigación una labor complementaria o constitutiva de la docencia? ¿Cuál es la relación entre esta práctica situada (que es vivenciada, reivindicada y resistida por los estudiantes) en la construcción del perfil profesional? Pasemos al análisis de los sentidos que se manifiestan en las prácticas.

“Ir a investigar”

La tarea de acercarnos a las representaciones implica indagar en la perspectiva nativa de los actores con la intención de promover su extrañamiento (Da Matta, 2011; Krotz, 1994) mediante el análisis. Dicho proceso busca hacer explícitas aquellas dimensiones de la realidad social que logran escurrirse en la percepción discursiva de los individuos pero que le son primordiales y organizadoras en las relaciones sociales que construyen.

Las sucesivas intervenciones realizadas desde la materia que componen un acompañamiento del desarrollo de la pesquisa escenifican múltiples instancias en las que se comparten “estados de avance” grupales. Estos eventos, que procuran construir colectivamente las claves del trabajo de recolección y análisis al mismo tiempo que articular el tratamiento y aproximación de los cuerpos teóricos que encuadran la materia, han sido espacios de relevamiento de la presente investigación y resultan significativos a los propósitos del análisis.

Al intercambiar sobre las percepciones que han tenido en la práctica situada, el momento de “la llegada” y los primeros pasos en el territorio o en la institución es referenciado con expresiones que dan cuenta de la reiteración de la visitas “Ya es como la quinta vez que vienen a hacer un trabajo acá” (Registro de campo, Estela, docente, 51 años, mayo 2018) y anfitriones que aseguran que “Que ustedes hagan aquí un trabajo para la facultad nos ayuda para hacernos conocer en otros circuitos” (Registro de campo, Fabián, representante institucional, 55 años, abril 2018).

La permanencia en el campo logra establecer una relación entre estudiantes y actores del territorio, cuestión que suelen

referenciarse como “conseguir” que los espacios observados inviten (y sumen) a actividades puntuales y “seguir abriendo la puerta a lo que pasa todos los días” son dos datos relevantes que no pasan desapercibidos para el estudiante en campo, pues se trata de dos contundentes indicadores de “rapport” (Guber 2001). “Era una actividad que ellos decidieron hacer y nos avisaron” (Registro de campo, una estudiante, 25 años, abril 2016).

Si el ingreso a campo es una instancia de alto impacto para los estudiantes, la estadía y la continuidad de la relación lo profundiza. En varias ocasiones, el proceso de trabajo registra sensaciones de “irrupción” en el territorio, “aparecer” en los espacios “de la gente” y sensaciones encontradas que suelen resumirse en expresiones asociadas a “sacar información” (Registro de campo, una estudiante, 29 años, abril 2017). que conduce, con intensidades variantes, a pensar estrategias para hacer parte a la población destinataria. En este marco, se madura un sentir que conduce a compartir el producido cuestión que va menguando a medida va avanzando el proceso, al que nos dedicaremos más adelante.

Una de las expresiones más usadas para referir al proceso se sintetiza en “ir a investigar” haciendo referencia al momento en que están en el territorio. Tal expresión parece abreviar en los modos elegidos por la ciencia moderna occidental de situarse “fuera del mundo” para poder observar, cuestión que conduce a una mirada analítica del mundo mas no una mirada orgánica. (Zaffaroni 2012) Ubicándose en el “punto cero de observación”, la ciencia moderna “procura ser como Dios” mas “no logra observar como Dios”. La universidad moderna, por su parte, encarna la “hybris del punto cero” (Castro Gómez, 2007) como modelo epistémico, cuestión que se cristaliza en la estructura disciplinaria de sus epistemes y también en la estructura departamental de sus programas.

“Ir a investigar” -expresión usada con frecuencia en los inicios del trabajo de campo- tiene su continuidad en otro proceso al que se refiere como “bajar” los resultados del trabajo algunos actores del territorio que manifiestan interés. El desplazamiento que se enuncia con el “ir”, ubica a quien investiga en espacio distinto/separado del “objeto de investigación”. Tal escisión se confirma cuando el proceso de trabajo consiste en agrupar las observaciones, jerarquizar la información, contrastar miradas distintas o ponderar diversos matices del mismo problema, tareas que remiten al análisis y se

vinculan con “parar el trabajo de campo” (Registro de campo, una estudiante, 25 años, abril 2017).

A medida se va llegando a las instancias finales, los intercambios entre pares comienzan a dejar paso -en formas y en contenidos- a presentaciones convencionales donde la acción más recurrente que se menciona es la de “intentar”, verbo que acompaña el anuncio de “analizar”, “describir”, “caracterizar”. Las referencias a las propuesta de la materia se individualiza en torno de la bibliografía que suele presentarse como “intentaremos hacer lo que plantea (enunciando el apellido del autor), para poder adentrarnos en una institución” (Registro de campo, un estudiante, 27 años, junio 2018).

Se comienza anunciando que se “presentará un análisis”, se puntualiza que “hace foco en” una institución y se refiere al periodo de tiempo en el que transcurre “el trabajo de campo”. Un recorrido por el contexto de la institución analizada, la dimensión histórica de su constitución y la identificación de actores sociales importantes constituyen los tres focos recurrentes de gran parte de las presentaciones.

En su descripción, los estudiantes acompañan estas palabras con presentaciones visuales en las que los datos de campo y las citas bibliográficas se disputan espacio y dedicación. Los primeros, recurren a la descripción, identificación y, en algunos casos, jerarquización de información documental, imágenes y textuales de los entrevistados y/o observados. Los segundos, acuden al ordenamiento de los contenidos tal y como aparecen en el programa de la materia y, aquello que enuncian como “la teoría”, se compone del recorrido de lecturas, articulaciones conceptuales y discusiones del plano disciplinar.

Las continuidades y recurrencias que guardan los intercambios grupales habrá de permitirnos construir una típica³⁹ construcción de los avances. El análisis de los componentes de las representaciones de los estudiantes ha permitido objetivar la construcción inconsciente a “ir a investigar”. A continuación, se describen sintéticamente tres de las principales configuraciones culturales registradas en campo con que se produce la imagen de investigar: **la detección, el teorizar y el bajar una devolución.**

³⁹ Seguimos a Guber (2001, 2013) para construir una tipificación como estrategia de acopiar las recurrencias en los testimonios de diversos actores de acuerdo a los propósitos del análisis.

Respecto de la *detección*, da cuenta de un cúmulo de datos que parecen haber sido recogidos con avaricia y acumularse con paciencia. En algunos casos, la permanencia por largo tiempo en el campo funciona como un valor positivo que indica la gran cantidad de información del grupo de estudiantes en sus labores en el territorio. En otros casos, en cambio, la abundancia de material es considerada negativamente, como un indicador de exceso, que dificulta la selección, la jerarquización y con frecuencia se lee en términos de redundancia que ronda “siempre con lo mismo” (Registro de campo, una estudiante, 29 años, mayo 2016).

La continuidad del trabajo de indagación implica no solo continuar en el relevamiento, sino agudizar la mirada para no escindir la nueva información en el mismo proceso, lo cual es nativamente sintetizado en la expresión “*teorizar*” que funciona como una referencia nativa de investigación consiste en “hacer lo que plantea (enunciando el apellido del autor), para poder adentrarnos en una institución”. En general, se hace luego de ir al campo y cuando la presentación es inminente. Las interpelaciones que se hacen acerca de presentar en clave teórica el dato se responde que “para la entrega del trabajo cuando se haya leído el material” se podrá teorizar sobre las problemáticas educativas. (Registro de campo, una estudiante, 30 años, junio 2017).

La tensión que subyace a esta labor radica en la puesta en consideración de la temporalidad con la que se define este momento. Mientras la formulación sucesiva de consignas, propuestas y disparadores desde la cátedra buscan persuadir acerca de la simultaneidad con la estancia en campo, son los mojones institucionales (parciales, presentaciones y entregas finales) los que logran este cometido. En este marco, y aún cuando “teorizar” sólo se concreta ante una demanda externa (la consigna, el docente, la evaluación) este se vuelve, por momentos, el fin último del trabajo.

En relación a la finalidad de la investigación y la construcción del para qué investigar, se advierte una preocupación que atraviesa gran parte de la práctica de indagación. Frecuentemente referenciado como “pensar cómo hacer una devolución” (Registro de campo, un estudiante, 27 años, abril 2017) combina el registro de “cómo sutilmente alguno [actor] te lo demanda” (Registro de campo, una estudiante, 25 años, abril 2016). con un deseo personal “me gustaría volver para hacer algo” (Registro de campo, una estudiante, 31 años,

abril 2018). Así las menciones a “volver” al territorio a “devolver” lo producido se combina con “bajar la devolución” (Registro de campo, una estudiante, 31 años, abril 2016). Las enunciaciones remiten a la figura de la “torre de marfil”, construida a los efectos de “defender la universidad de las autoridades religiosas y de las inquisiciones” evocando “cierto aislamiento de las estructuras del poder religioso –en Europa sobre todo– y aludir a que “el conocimiento que estaban produciendo era neutro” y que “no tenía nada que ver con la sociedad” (Santos, 2006: 59). Sin embargo, y aun cuando el contexto ha cambiado, el vigor de la imagen persiste en la creencia de que “refugiarse en la torre de marfil” es –a partir de considerar “una distancia enorme entre la teoría y la práctica”– “la única solución para el pensamiento crítico” (Santos: 2002, 21).

Sin dudas, ubicar en la superficie el conjunto de ideas y supuestos que constituyen las percepciones de los estudiantes hace posible la identificación de los nudos críticos de sentidos con los que escenificar puntos de tensión y entrecruce de sentidos y representaciones durante las distintas instancias de formación. Ambas cuestiones son constitutivas de la propuesta conceptual de la materia y permite visualizar un ámbito más para la disputa con los sentidos modernos y la construcción de otros que conduzcan a su emancipación.

“Conocer es resolver”

La frase pertenece al ensayo “Nuestra América” de José Martí y resume la idea de cómo la emancipación del continente de las tiranías está relacionada con que éste sea gobernado por quienes hayan recibido una educación iberoamericana, siendo éste último condición para que tenga un alto nivel de conocimiento de los pormenores de sus circunstancias y necesidades particulares. El axioma martiniano bien puede colaborar en problematizar ya no a “quienes gobiernen” sino a “quienes eduquen y quienes son educados”.

La pretensión de generar procesos de subjetivación mediante experiencias educativas que aspiran a la reconfiguración de posiciones de sujeto y habiliten otros posicionamientos en el campo social conducen a instrumentar durante el período en que se extiende la presente investigación múltiples desplazamientos de lugares estáticos y pasivos con que frecuentemente se expresa la perspectiva moderna de la educación. Como se ha podido observar, aún con

datos propios y análisis que hacen articulaciones novedosas con la bibliografía de la materia, los procesos de trabajos de los estudiantes se inscriben en formatos y experiencias tradicionales –y sus resignificaciones producto del avance de la perspectiva tecnocrática y mercantilista neoconservadora– que conducen a prácticas que recrean –con mayores o menores matices– un enclave moderno, que remite a una relación basada en docente –estudiante en términos de evaluador– evaluado.

Las experiencias de investigación-formación-acción que interpelen a los docentes en formación supone inscribir la propuesta de investigación que estructura la materia en actividades no tradicionales que incluya pero no circunscriba al aula, que comprenda pero no restrinja las discusiones a los contenidos de la materia, que forme con rigurosidad sin sacrificar la creatividad y, finalmente, que la interpelación no omita su condición de estudiante aunque pondere el docente en formación.

A nuestro entender, las experiencias que a continuación se detallan justifican su reconstrucción atendiendo a que aspiran a inscribir los procesos de trabajo en otros espacios, promueven el intercambio con otros actores y posibilitan, en definitiva, la construcción de otros significados compartidos. Las mismas serán analizadas atendiendo a tres dimensiones: el formato de la experiencia, la propia implicación por parte de los estudiantes y la resignificación de sentidos que hace posible la experiencia.

Foro de estudiantes: intercambio entre pares y miradas disciplinares

El primero de ellos es el proyecto de institucionalizar un Foro de Estudiantes para ser desarrollado durante la jornada final de la cursada presencial y congrega a dos cátedras que comparten el territorio de trabajo de campo: las cátedras de Introducción a las Problemáticas Educativas y Comunicación institucional, perteneciente al Departamento de Comunicación Social. Ambas materias inscriben sus trabajos de campo en un territorio aledaño al campus universitario. Con consignas de relevamiento disímiles y acordes a los contenidos específicos, se promueve un ingreso focalizado en instituciones, actores y prácticas.

Los foros, espacio en el que se presentará un estado de avance luego de la inserción de tres meses, permiten un espacio de exposición y escucha de hallazgos de campo y la construcción de las primeras líneas de análisis. Luego, el intercambio entre estudiantes que aspira tanto a la convergencia de datos –habilitando el intercambio, la comparación y el contraste– como a la explicitación de lecturas en clave disciplinar atendiendo a que los estudiantes registran pertenencias a dos carreras diferentes: los profesorados y la licenciatura de Comunicación Social.

La propuesta, que aspira a iniciar un camino en la construcción de la comunicación pública de los avances del trabajo, se propone un posicionamiento disciplinar desde el que se construya y asuma una palabra pública desde la construcción de una mirada compleja del territorio, por un lado, y la inscripción de las problemáticas educativas en lo barrial, lo social y lo político. Asimismo, se busca significar el foro como parte del proceso de relevamiento y que habrá de ser recuperado por los trabajos escritos finales.

El foro se llevó a cabo por primera vez en el año 2015 y congregó a siete trabajos, dos de los cuales se inscriben en IPE. Las presentaciones grupales se componen de una exposición oral, acompañadas con laboriosos esquemas que sintetizan a la vez que desarrollan distintos aspectos considerados para presentar la permanencia en el campo. Asimismo, se recurre a imágenes que ilustran y generan intersticios de reconocimiento de dimensiones territoriales. No obstante esto, la jornada incurre en una sucesión de presentaciones, pensadas como unidades que se limitan a compartir las cuestiones trabajadas por el grupo de pertenencia más no retomar ni referenciar aspectos de aquellas presentaciones que antecedieron en la palabra.

El momento final, anunciado como “de intercambio”, genera el espacio para compartir apreciaciones generales. Aquí cobra protagonismo para los estudiantes la comparación de las miradas disciplinares. “Me resulta interesante escuchar a los compañeros de IPE que lo piensan [al territorio] desde la educación, que da como otra óptica. (...) Es muy parecido [el trabajo] al nuestro pero a la vez no”, señala una estudiante de 29 años que transita sus últimas materias de la carrera (Registro de campo, junio 2015).

Por otro lado, se avizoran otras acciones “Yo pensaba en talleres que mezclaran (sic) las tres disciplinas, digo porque la nuestra es

antropología y ahora estamos haciendo el profesorado. Veía que la mirada barrial de la ciudad tiene muchos puntos de contacto pero que a la vez son diferentes y hasta se podría pensar en el marco de la difusión de carreras donde por ahí cuesta mucho a qué se dedica un antropólogo, un comunicador, y así” (Registro de campo, un estudiante, 27 años, junio 2015).

Los foros se reeditaron a lo largo del período de estudio y, aunque cada año asume ciertas particularidades que más adelante presentaremos, cada edición ofreció un “espacio distinto” que permite el “intercambio entre estudiantes” (Registro de campo, junio 2015).

El formato “foro de estudiantes” evidencia cierta apropiación de los participantes tanto en la circulación de la palabra cuanto en el carácter de “intercambio” que logra desplazar, por momentos, la dimensión evaluativa. Si bien se registran numerosas marcas que remiten a esquemas conocidos y aprehendidos en el contexto del aula, se advierten atisbos que, de ser profundizados, podrían consagrar desplazamientos potentes.

En relación a lo anterior, la propia implicación por parte de los estudiantes se evidencia en clave grupal mostrando un adelanto importante en las participaciones individuales. No obstante eso, resulta significativo que la participación grupal no abandona la singularidad, en particular, cuando la conformación de los grupos registra estudiantes de los profesados de antropología y de comunicación. Allí, es la disciplina la que ofrece una plataforma de sentidos desde la que se construye la implicación.

He aquí uno de los sentidos que se evidencian claramente resignificados: una revalorización de la disciplina (y de la carrera?) en el plan de acudir a una plataforma de conocimientos para argumentar la mirada. No obstante esto, se observa que algunas de estas resignificaciones no son retomadas en el trabajo escrito final. En este sentido, un trabajo pendiente es el diseño de experiencias que conduzcan y estimulen a estas articulaciones al mismo tiempo que conduzcan a fisuras más profundas en los modos de presentar las problemáticas analizadas.

Mapeo colectivo: aprehender el territorio y los saberes que se producen en él

En continuidad con el relevamiento en territorio de problemáticas educativas en el marco de prácticas situadas, la materia participa de un relevamiento mayor encuadrado en una propuesta de extensión. Se trata de del Proyecto de Extensión Feri(ando) en el que IPE se propone identificar “de qué modo las prácticas educativas y los formatos escolares que frecuentemente acompañan de modo implícito los formatos de intervención desde la educación popular y propuestas educativas alternativas, pueden ser develados y transformados en prácticas educativas emancipatorias”⁴⁰.

Así, el proceso de investigación-formación-acción docente amerita un abordaje que propone trabajar la mirada del territorio, la idea de ciudad, la reubicación del aula y/o la institución educativa en una trama de mayor complejidad dada la diversidad de actores, prácticas y discursos que intervienen.

El relevamiento, en tanto guarda continuidad con el mencionado anteriormente, no ocupará aquí nuestra atención. Más bien hemos de ocuparnos de la actividad final que, luego del análisis de las potencialidades y debilidades detectadas en los Foros, pretende dar un salto cualitativo al tipo de propuesta. En este marco, se convoca a los estudiantes -nuevamente de las dos cátedras- a la realización de un mapeo de actores⁴¹.

Una actividad que congregaba a una treintena de estudiantes y los dos equipos de docentes amerita varias cuestiones: un cambio de lugar y una extensión horaria. Con ello, una propuesta que comienza por reconfigurar el espacio-tiempo compartido para la enseñanza y el aprendizaje.

Como es sabido, la configuración del aula de clase como espacio educativo privilegiado no ha sido una dimensión descuidada por la modernidad occidental para desplegar las prácticas pedagógicas, determinados discursos y prácticas. Desnaturalizarla -dimensión

40 Extraído de “Feri(ando)Intercambios de saberes entre productores y consumidores de una economía sustentable y popular” Proyecto de Extensión seleccionado y financiado para su implementación en el marco de la 4° Convocatoria de Extensión de Unicen.

41 Nos referimos a la técnica y práctica del mapeo de actores que se inscriben en una metodología participativa basada en Red CIMAS (2009) Manual de Metodologías Participativas. Madrid, Red CIMAS.

que es parte de la propuesta de la asignatura- conduce a reconocerla como espacio de intervención –material y comunicacional–, cuestión que nos puede ayudar a (re)pensar nuestra práctica, a detenemos a pensar que significado tiene esa situación, tan importante en la que se definen tanto alumnos como docentes. (Dussel y Caruso 1999).

Así, con un aula intervenida colectivamente de acuerdo a los propósitos del mapeo colectivo, la disposición atendió a darle centralidad tanto al mapa por completar como a los grupos portadores de frondosa información analizada y problematizada. El primero, ubicado en el centro y estático, los segundos agrupados por equipo de trabajo y desprovistos de mobiliario que interrumpa o coaccione la circulación por el aula. En distintos sitios del salón se dispuso material expresamente preparado⁴² para intervenir el mapa que obligaba -ante cada consigna- a circular y transitar del círculo grupal a las mesas de íconos y colores y de allí al mapa.

Las consignas que conducen el mapeo fueron anunciadas por los equipos de docentes y proyectados en la pared para ser fácilmente visualizados por todos los presentes desde el sitio en el que se encontrara. Cada anuncio generaba debates intragrupales, idas y vueltas al mapa, intercambio entre grupos. El hacer con las manos y el trabajo colectivo y colaborativo había ocupado la centralidad y se posiciona como parte integral del proceso de formación.

De este modo, algunos de los diagnósticos del foro (la sucesión de presentaciones grupales y desconectadas entre sí, los roles estáticos de evaluados y evaluadores sin desaparecer) cedieron protagonismo y presentan algunas de las dimensiones que lograron ser reconfiguradas.

El trabajo de mapeo logra una implicación de los estudiantes no solo porque se perciben y se explicita estar participando en términos reales de la propuesta sino porque el modo en que se pondera la información que se va a aportar parte de una valoración *per se*. “La presentación que están haciendo de S. [nombre de una institución sanitaria estatal] nos permite entender otras cosas que teníamos, por eso decimos que hay una relación intensa”, señala un estudiante de Comunicación Social, de 25 años. “Bueno, teníamos

⁴² Se elaboraron recursos cartográficos mediante íconos siguiendo la propuesta de Iconoclastas (2013).

dudas de cómo se relacionaba con las otras instituciones, pero lo que están diciendo los demás compañeros es como que valida lo que veníamos pensando (...) nos parecía pero ahora estamos más seguros”, busca ponderar ciertas preferencias “oficialistas” para trabar relaciones de una entidad fomentista agrega un 27 años, estudiante avanzado de Antropología Social.

El mapeo condujo además a revalorizar el momento de encuentro y el espacio del aula como “de trabajo” y no solo de “presentación del trabajo” (¿terminado?) “Como que el trabajo nuestro solo no se si daba para tanto pero verlo ahí, en un territorio más amplio, con relaciones que nosotros no llegamos a ver. Es zarpado. No habíamos hecho algo así.” (Registro de campo, junio 2016).

“Esto que pasó recién [un grupo llega a una conclusión del perfil de la institución a partir de articular referencias de dos grupos más] no hubiese pasado si nosotros entregábamos el trabajo antes. Era un dato sin relevancia, tal vez porque nosotros lo enfocamos desde lo organizacional, o no sé” (Registro de campo, junio 2016).

Los sentidos del “trabajo de campo” aparecen expandidos aunque no son los únicos. Las presentaciones, antes con una notoria centralidad de los desarrollos teóricos, han dejado paso al protagonismo del dato, la información, la observación. No obstante esto, la conceptualización está presente o bien genera un intercambio entre pares que conduce a un proceso in situ, con participación de pares y docentes. Se da un interesante “ida y vuelta” que no era inexistente en el ámbito de la clase tradicional pero sí pertenecía a la trastienda de la cursada. Ahora, con esta disposición espacial y temporal, donde la subjetividad de ninguno puede apelar a las categorías de los “frentes” y los “fondos” del aula, donde todo transcurre “ahí”, aparece explícito y forma parte de los aportes.

Tiziada en el espacio público: “las consignas eran nuestras”

Por último, y en el marco de una cursada atípica, nos abocaremos a una actividad que fue imaginada bajo la consigna de “no vaciar las aulas”. El contexto es la implementación del denominado Plan de lucha convocado por la Federación Nacional de Docentes Universitarios CONADU y llevado a cabo durante los meses de abril, mayo y junio. En este marco, y en una decisión por parte de las

integrantes de la cátedra de no abandonar las aulas como estrategia para visibilizar el conflicto al interior de la institución, se instrumentaron varias actividades que convergen en la idea de trasladar las clases a espacios no tradicionales: desde el pasillo de la institución pasando por la calle e involucrando a otros que circunstancialmente se trasladaban.

La secuencia de actividades, algunas producto de articulación con otras cátedras, otras como propuesta específica en una secuencia de actividades protagonizados por otros, todas acompañadas por integrantes del sindicato docente que nos nuclea, incluye clases en el pasillo, relevamientos específicos del tratamiento en los medios de comunicación en tales actividades, propuestas de cine debate en el hall de entrada. En el marco de pensar estrategias para “visibilizar el paro en el territorio” y atendiendo a que los estudiantes estaban en el territorio, se habían propuesto acciones de volanteo, clases públicas y una actividad de intervención en el espacio público.

Así, las implicancias del recorte presupuestario de la universidad, los significados de educación pública en el espacio público, más las enunciaciones que ya estaban recogiendo en campo. Retomaremos aquí no la actividad -una tizeada propuesta por los estudiantes a partir de “pensar una actividad en el marco de la jornada de lucha”- sino el análisis que de ella se hizo en el contexto del aula y de la clase. Para ello se procedió a la construcción de la tizeada como “caso” y a la identificación de ejes para su debate con el propósito de propiciar instancias de reflexividad tanto de la participación cuanto de la articulación de la actividad con la propuesta temática de la materia.

Uno de los aspectos de este evento más resaltados por los estudiantes es el formato propuesto que hace anclaje en “lo novedoso”, “lo creativo” o “que sale del común”. “No sé si se nos hubiera ocurrido sin este contexto de paro” pero “habría que pensar si no se podrían hacer cosas sin paro o por fuera de la movilización”, señala la estudiante dirigiéndose a sus compañeros quienes asienten y complementan. “capaz que sí, que habíamos diseñado un taller para decir las mismas cosas”, agrega un estudiante. “Pasa que veníamos de pasillo, hall, sum”. Las reflexiones que provoca el formato de la actividad parece ser sino el principal, el primer disparador de lo que se quiere hacer ya que “la propuesta que le haces a los demás es todo porque lo predispones”. (Registro de campo, mayo 2018).

Respecto de la propia implicación “nosotros pudimos decir lo que veníamos viendo en la escuela del barrio y vincularlo con lo universitario” y eso “te permite verte dentro del problema [del financiamiento educativo] a vos y verlo dentro del problema al otro”. “somos una problemática educativa” (Registro de campo, mayo 2018).

La expansión de los sentidos acontece, fundamentalmente, asociada a evidentes reposicionamientos del sujeto estudiante al sujeto docente en formación materializado en “el modo en que se participó”. En este marco “no es la primera vez que participo de una actividad de paro” pero “era como acompañar a los docentes en la lucha”, señala un estudiante avanzado de Antropología Social, 31 años. “Las consignas eran nuestras”, agregó. Una compañera -queriendo sumar al comentario- agrega que “claro, te vas adueñando del lugar del docente”. Rápidamente P. amplía su postura “No, como estudiante te atraviesa el paro. El paro es por el financiamiento y el financiamiento es prender la luz en el aula” (Registro de campo, mayo 2018).

Por otro lado, los intercambios de los estudiantes ponderan el modo en que “las pintadas también son palabritas textuales de las entrevistas de nuestro grupo, que nosotros trajimos” y que “nos las dijo una docente en la entrada de la escuela [señala en dirección al edificio] y la recuperamos [porque] es lo mismo que estábamos diciendo, pero para el caso de la universidad”, agregó M, 43 años y de la carrera de Comunicación. (Registro de campo, mayo 2018).

“Una de las profesoras decía que era difícil conmovier a la gente porque nuestros problemas [universitarios] les parecen lejanos” Y yo me preguntaba si ella era cercana a los problemas de la gente (...) Como nosotras habíamos visto, eran los mismo [problemas]”

La integralidad del campo de “lo educativo” fue uno de los sentidos novedosos que emerge de esta práctica. Ser parte del conflicto que acontece, verse implicado en el espacio público como un actor educativo -no sólo siendo solidario con un reclamo ajeno- condujo a la producción de consignas que hacían uso tanto de los modos en que se siente y ve el conflicto como de los modos en que se significó la educación en las entrevistas. La construcción de una mirada estructural de los problemas educativos y las diversas posibilidades de vincularlo a otros sentidos parecen ser dos emergentes del evento analizado. “Justo habíamos registrado eso. A nosotros nos gustó encontrar lazos con otros problemas que son más grandes (...), estuvo bueno que a alguien se le ocurrió poner ‘vienen por todo’ y guiños de

lo internacional que lo plantearon ellos” (Registro de campo, mayo 2018).

Algunas reflexiones finales

La perspectiva relacional desde la que Elías (1976) propone pensar la constitución de los sujetos y grupos sociales y los procesos de identificación y diferenciación social en su complejidad nos conduce a analizar los modos y mecanismos de constitución de un “nosotros” y un “ellos” al interior de una figuración social. En nuestro análisis, donde cuentan tanto las posiciones ocupadas por los sujetos y sus relaciones como las visiones y perspectivas en torno a la educación y la investigación, nos hemos preocupado por dar cuenta de las diversas construcciones de sentido, discursos y narrativas que los actores producen acerca de los aportes de la investigación a la conformación del sujeto docente, cuestión que puede abordarse desde una perspectiva figuracional.

El recorrido realizado por las representaciones y rasgos principales de la relación que estudiantes establecen entre docencia e investigación da cuenta de construcciones arraigadas que remiten a la concepción moderna de la educación así como de importantes emergentes que resultan de la implementación de algunos modos de intervenir. La peculiaridad estructural de todo proceso de figuración es la interdependencia e interjuego que acontece en una trama dinámica en la que se producen cambiantes “oscilaciones de la balanza de poder” entre construcciones. En este sentido, resulta particularmente interesante algunos indicadores de los procesos de deslizamientos de sentidos y resignificaciones de las posiciones de los sujetos, de las implicaciones en la tarea y de la visión que se construye de la tarea docente.

Los logros se concentran asociados a visualizar lo producido por la investigación como un medio para “tener la palabra” y “tomarla entre pares”, involucrarse en “el hacer”, que, además, se define “por hacerlo con otros” y “desde la disciplina”. Así, las experiencias pedagógicas que suponen una narrativa propia en la que es posible inscribir los resultados de una investigación y el desarrollo de los contenidos de la materia, ofrecen importantes avances en la tarea de construir una mirada más compleja y con una pertenencia mayor respecto de aquello que se analiza. Más aún, se pone en evidencia la

ajenidad con la que se transitan textos y conceptualizaciones -aunque con procedencia experta- lejanas.

Sin embargo, los deslizamientos lejos de enraizarse y amarrarse a una nueva visión, se circunscriben a manifestaciones que, leídas en la actividad en la que se gestan, se asumen potentes y vigorosas más en el largo plazo son tenues y frágiles y, por ello, no logran reconfigurar otras prácticas. En este marco, y para tomar sólo un ejemplo, aún cuando se problematiza el mandato fundacional de la modernidad occidental, permanece un habitus académico que nunca logra prescindir de una jerarquización del *saber experto* frente a los saberes de la práctica educativa.

En este punto, nos preguntamos cómo generar procesos de reflexividad que colaboren y profundicen con las fisuras coyunturales que se han podido hacer evidentes en estas páginas. En este sentido, nos preguntamos ¿la reflexión sobre la cosmovisión moderna puede prescindir de problematizar el proceso de construcción del sujeto moderno? Se abren así interrogantes acerca de la incidencia de las imágenes hegemónicas de educación y de los educadores en el proceso de construcción de sentidos asumidos socialmente y, tan importante como aquello, en las propias historias de los sujetos.

Nos preguntamos entonces, cómo es que tales historias subyacen a la circulación de sentidos acerca del trabajo docente, cuestión que reenvía nuestros interrogantes al plano de la construcción de la subjetividad de los sujetos.

Puntadas de cierre - Reflexiones sobre la experiencia de investigación-formación docente. (Siempre provisorio, parcial y con líneas de hilván para seguir cosiendo).

A. Umpierrez y R. Sosa

• Ser investigadores de la práctica docente y pensarnos como sujetos pedagógicos transformadores significa adquirir un compromiso con lo que sucede en las escuelas y en su territorio para comprender necesariamente su identidad, sus códigos, su cotidianidad y sus problemáticas, comprender para intervenir y transformar. (...) (L.L. P 2017 Pág. 10)

La historia acumulada de las carreras universitarias que nos ocupan y reflexionar acerca de quiénes son los sujetos que la eligen nos aportan un panorama de acción que colabora en delimitar las intervenciones posibles en torno del desafío de formar un docente que piense la transformación social como una dimensión (y no una opción) de su rol profesional.

La enseñanza, la reflexión sobre esos procesos, el rediseño de las propuestas y la búsqueda intencionada de conocer qué buscan, qué traen y qué se llevan de una primer materia de formación docente en una unidad académica de una Universidad regional, localizada en una ciudad de rango intermedio, son algunas de las premisas con las que iniciamos este proyecto de investigación.

Sus resultados habrán de permitirnos algunos insumos para pensar cómo avanzar, cómo apuntalar una formación que

desafíe los límites de un sistema educativo nacional y provincial permanentemente amenazado por el avance en la sociedad de las derechas, que despliegan discursos y visiones que penetran el sentido común y logran que grandes sectores vayan en contra de sus propios intereses (Apple 1996).

El mapa que a continuación presentamos se compone de los avances y pendientes en la tarea de acercarnos a las matrices de significados compartidos por los estudiantes universitarios de profesorado respecto de los sentidos de la educación y la escolaridad.

En este marco, cobra importancia el escrutinio del proceso de trabajo que trasciende las dos décadas y que contempla tres procesos simultáneos. Primero, el procedimiento de reflexividad que interpela (y es interpelado por) la puesta en práctica de la propuesta formativa y que se materializa en los apuntes e informes internos de cátedra y que algunos dieron lugar a dispositivos pedagógicos durante el período 2015-2018. Luego, los debates con colegas de diversas disciplinas a raíz de la producción académica en clave de comunicación pública del conocimiento producido que estructura tanto el conjunto de publicaciones y presentaciones de trabajos académicos cuanto la producción en el marco de la formación de posgrado. Finalmente, la revisión de los aportes en materia de investigación que ha realizado el Grupo de Investigación IFIPRACD (que integramos desde su fundación en el año 2000) y que da lugar a la posterior conformación del Núcleo de Actividades Científicas IFIPRAC-Ed. Allí, los diferentes proyectos contribuyeron a problematizar la formación de docentes y la educación (escolarizada y más allá de la escuela) y, al mismo tiempo, colaboraron en forjar intereses particulares que, anudados a una producción colectiva, configuraron un área de interés específica que nos conduce a esta publicación.

En materia de los supuestos respecto los modos en que se significan los diferentes temas identificados como de relevancia social, entre ellos la educación y el trabajo hemos podido arribar a que los estudiantes universitarios de profesorado recurren mayoritariamente a una lectura de los escenarios sociales en clave de su disciplina, lectura en la que el campo educativo no logra configurarse como específico. Respecto de supuestos en relación a la tarea docente, hemos identificado una construcción que apela a un docente cuya tarea se advierte individual y de la que se pondera su carácter profesional. Con la misma matriz de significados, hay estudiantes

que en nombre del saber profesional, se reconoce una capacidad de agencia que permite diseñar caminos de acción caracterizados por una comprensión desde la complejidad. Otros (y en su relación al Estado), adjudican a la tarea docente una apuesta que es meramente instrumental y el docente solo ejecuta aquello que se le prescribe. Ambos convergen en visualizar una actividad solitaria. A este respecto, corresponde profundizar en las marcas que el neoliberalismo ha dejado en la subjetividad de los estudiantes, cuestión que nos conduce a interrogarnos acerca de cómo tensar e incidir en esos sentidos construidos y sedimentados a lo largo de la vida de esos jóvenes que deciden ser profesores.

Por último, indagamos acerca de cómo se significa la investigación y su relación con la tarea docente. En este punto, son los procesos de deslizamientos de sentidos y resignificaciones respecto de las representaciones y rasgos principales de la relación entre docencia e investigación. Mientras que la investigación, por un lado, se asocia a un medio para “tener la palabra” y “participar del hacer” por parte de los docentes en formación y los docentes en general, por otro, esto no logran reconfigurar prácticas que remiten a un habitus académico estructurado por la jerarquización del saber experto frente a los saberes de la práctica educativa.

Producto de esta perspectiva, hemos trabajado en profundidad en tres ejes que consideramos indisociables de la formación docente. La primera, radica en visualizar las prácticas educativas más allá del aula de una institución educativa. En este marco, ensanchar el campo de intervención hasta encontrarnos con la ciudad y sus tramas y, de este modo, abarcar los entrecruces en los que se construye esa práctica. En consonancia con aquello, se pretende poner en la agenda del docente en formación la construcción de su propio campo de intervención que trascienda la disciplina que enseña buscando nutrir con estas discusiones otras que lo encuentran en disquisiciones propias del trabajo del docente, del aporte profesional y su mirada político ideológica.

El punto de llegada de este proyecto de investigación es la puesta en foco de la formación de docentes en la universidad que, nuevamente, nos convoca a revisar no sólo qué se enseña sino a quiénes, cómo y con qué propósitos se enseña. En esta línea interesa entonces reconocer que los estudiantes que llegan a los profesorados traen recorridos y experiencias diversas que devienen en formas de

leer e intervenir en el mundo. Una propuesta de formación que se defina por la capacidad de desafiar el orden dominante e intervenir desde espacios educativos en pos de una sociedad más justa e inclusiva, habrá de asumir la tarea de develar los supuestos construidos a lo largo de su vida y por su tránsito en la escolaridad (incluida la misma universidad).

En efecto, los resultados hasta aquí expuestos exhortan a profundizar los procesos de reflexividad acerca de la incidencia de las imágenes hegemónicas de educación y de los educadores en el proceso de construcción de sentidos asumidos socialmente. En este punto, es que los indicios que resultan de esta pesquisa nos conducen a la incursión en la investigación biográfica en el campo de las prácticas pedagógicas.

Consecuencia de ello, nuestra propuesta de trabajo desde la asignatura habrá de construirse a partir de continuidades y rupturas. Respecto de las primeras, persistiremos en el énfasis en la ampliación de los sentidos de la formación docente frecuentemente circunscripta a la mera transmisión de contenidos disciplinares. Asimismo, se presume continuar con la promoción de procesos de reflexividad aunque ahora atendiendo a las biografías escolares con la pretensión de hacer evidentes los múltiples atravesamientos que como sujetos sociohistóricos nos conforman y construyen nuestros modos de leer el mundo. Contribuir en la tarea de develar esa historia hecha cuerpo habrá de incidir, sostenemos, tanto en la formación docente como en el curso de la tarea docente en pleno ejercicio.

El corpus de material que compone esta investigación nos ha dado evidencias acerca del modo en que lo que cada quien ha transitado, sus experiencias de vida, sus adscripciones socioculturales inciden en sus tomas de posición, sus lecturas y sus reflexiones. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de revisar y ampliar la mirada hacia las biografías entendiendo que la carrera de grado habrá de aspirar a no transitar indemne por esa formación.

Así, los resultados del proyecto “Formación de docentes en territorio: prácticas e intervención social” reenvía nuestros interrogantes al plano de la construcción de la subjetividad de los sujetos. En este marco, el modo en que se han incorporado experiencias pedagógicas que conduzcan a elaborar algunos indicios acerca de su lectura social respecto de la tarea docente, el reconocimiento del espacio de inserción socio-laboral así como sus percepciones acerca de la

implicancia de la educación en la transformación/sostén de las tramas sociales. Apuntamos a hacer posible el ingreso al develamiento del sentido común, un articulador entre la realidad y el sujeto en la construcción del conocimiento social, para facilitar la construcción de saberes que permitan asumir el lugar de intelectual crítico, dispuesto a tener en su norte la intervención para la transformación social.



Tercera parte



La presentación de los hallazgos corresponde al proyecto de Investigación “Formación de docentes en territorio: biografías, prácticas e intervención social” desarrollado durante el ciclo 2019/21. Dicha producción se inscribe en el Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas “Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-ED) radicado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina y está acreditado en la Secretaría de Políticas Universitarias para el Programa Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación.

La recuperación crítica de los resultados del proyecto anterior configura un objetivo general que busca avanzar en la descripción y análisis del proceso de formación docente de los estudiantes universitarios, focalizando en aquellas tensiones y articulaciones entre sus biografías escolares y sus primeras experiencias pedagógicas.

Con esa guía, se traza un trayecto compuesto de cuatro secciones que presentan, los hitos que presentan tales biografías escolares (capítulo 7 “La escuela es el otro. Hitos y marcas en las biografías escolares y la elección de la formación docente”), las experiencias de formación y sus aprendizajes (capítulo 8 “Transitar experiencias formativas: «encontrándose a sí mismo en esos espacios de intervención») y los avances y pendientes que emergen de las producciones analíticas de la construcción social de la escuela (capítulo 9 “La construcción social de la escuela: obstáculos y estrategias para la acción”). Finalmente, son compartidas las consideraciones finales (capítulo 10 “La integralidad como meta. Hallazgos, preguntas e interpelaciones”) en las que convergen los resultados de las pesquisas y las expectativas de mejora de la propuesta de formación.



La escuela es el otro. Hitos y marcas en las biografías escolares y la elección de la formación docente

Rosana Sosa

La consideración de las historias de vida en la formación inicial ha abonado un debate que tiene ya varias décadas y son numerosos los trabajos que hacen contribuciones acerca de sus potencialidades para el caso de los docentes en formación.

La incorporación de la construcción de narrativas a nuestra propuesta formativa, como se dijo, está motivada por entender que éstas son ventajosas tanto para promover la reflexión de los estudiantes sobre la forma en que están desarrollando su trayectoria de formación y construyendo su identidad como trabajadores de la educación, cuanto para la identificación de situaciones que pueden influir positivamente en este desarrollo profesional.

En segundo lugar, hacemos un reconocimiento acerca del modo en que los dispositivos de formación –por la centralidad que ocupa la transmisión de saberes teóricos y la reproducción de estos– recuperan insuficientemente los saberes de la experiencia de los docentes en formación, de sus trayectorias escolares, así como de sus memorias de formación como alumnos del sistema educativo, prescindiendo con ello de la importancia de las subjetividades en la construcción del ser docente.

En efecto, escribir, analizar de modo reflexivo y comentar las autobiografías escolares configura un proceso aleatorio del posicionamiento como protagonista de la propia formación. Estas tareas –que convergen en lo que los brasileños Conceicao Passeggi y Elizeu Clementino de Souza han denominado un “narrar reflexionando”

(Passeggi y De Souza, 2009: 199)– componen en quien relata un proceder que se define por la “objetivación de su escritura subjetiva o una subjetivación del discurso objetivo”. Por ello, los autores sostienen que la escritura de carácter autobiográfico desarrolla un proceso de invención y de expansión de sí, en “la reflexión sobre sí mismo, con el otro y con el mundo” (Ob. Cit.).

En este sentido, el proceso de construcción de la autobiografía convoca los recuerdos del pasado y, con ello, permite que el narrador asuma un rol de mando de la historia vivida y configure una mirada de conjunto de su propia vida, tanto aquella que ha sido experimentada hasta ahora como aquella que se expande hacia el futuro por venir.

En este punto, resulta importante incorporar los aportes de sociólogo alemán Fritz Schütze en relación tanto a considerar los eventos externos que se producen en el individuo cuanto los cambios que son generados en la persona internamente a raíz de tener que enfrentar, reaccionar y moldear tales eventos externos, dando cuenta con ello la importancia de la historia de vida para la estructura de la identidad (Schütze, 2007, p. 8-9).

Los relatos autobiográficos son entendidos como trayectorias de formación de los estudiantes, esto es experiencias de formación con múltiples facetas de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas: acontecimiento que están situados en un tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones, que suceden siempre en un cuerpo situado, las formas en que son experimentadas, sentidas y vividas por alguien en particular (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 45).

En este contexto y orientados por los supuestos enunciados las preguntas que orientan nuestro recorrido se compone de ¿Cuáles y cómo son las experiencias formativas a lo largo de su trayectoria de formación? ¿En qué medida éstas configuran modelos y trayectorias de formación? ¿Cuáles son sus creencias y concepciones acerca de ser un profesor?

La construcción de dispositivos que indaguen y valoren el principio de reflexividad como propulsor de la formación centrada en la investigación autobiográfica, evidenciando el lugar del sujeto al formarse, ya que el trabajo con la narrativa de formación implica que el autor-actor entienda, a través de la reflexión y la concientización del transcurso de su vida, su proceso de formación.

Argumentativamente el texto está organizado desde lo particular a lo general. Primero, son reconstruidas las recurrencias que emergen del itinerario de recuerdos de los estudiantes universitarios para mostrar cómo, a partir del entrecruzamiento entre las trayectorias individuales y las lógicas del sistema educativo, los sujetos gestionan una imagen hegemónica de escuela. A partir de allí, son problematizados los modos en el que los sentidos asociados a la escolaridad hegemónica operan sobre los recuerdos e inciden en la conformación de las formas de ser y pensarse docente. Por último, se exponen las reflexiones en torno a los dos objetivos planteados, entendiendo a las mismas como nuevas aperturas y puntos de partida para pensar y proyectar nuevas experiencias pedagógicas.

Consideraciones metodológicas

El corpus de este trabajo se compone de 23 autobiografías escritas de estudiantes que cursan durante el período 2019 y 2021 la materia Introducción a las problemáticas educativas en el marco de los profesorados de Antropología Social y Comunicación Social. La escritura se organiza mediante una sucesión de tres instancias que proponen consignas abiertas referidas a la identificación de los momentos vividos en la escuela, la descripción de los docentes más recordados, los significados que tiene “venir a la universidad” y “ser docente”. Las sucesivas instancias buscan ampliar, desarrollar o profundizar en datos de contexto temporal, geográficos e historia institucional.

La utilización de la perspectiva cualitativa encuentra su argumento en la posibilidad que ésta ofrece de acercarnos a los relatos de los estudiantes universitarios, de los modos de comprender aquello que está siendo la formación docente en un constructo más amplio que supone el proceso de escolarización. La formulación de la problemática de interés requiere del análisis de las biografías escolares de los estudiantes universitarios, siendo las unidades de estudio las narrativas mientras que las unidades de análisis a partir de las cuales se organiza la recolección de la información son los estudiantes de profesorados.

Las unidades de análisis son incorporadas mediante un muestreo intencional que combina momentos de relevamiento y de análisis de información empírica de acuerdo al “muestreo teórico”

(Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) que, a su vez, orienta el trabajo con el marco conceptual, los antecedentes y la búsqueda de fuentes secundarias de información. La indagación en las biografías escolares se basa en el relevamiento de “relatos de vivencias” o referencias a la escuela vivida (Rockwell y Ezpeleta 1995, Rockwell 2007, 2017, 2018) obtenidos a través de la producción de escritos autobiográficos y observación participante. El análisis se compone a partir de procedimientos de lectura y relectura de registros y relatos buscando captar un primer sentido global, la construcción de una “líneas de tiempo” que identifique los ciclos vitales, hitos de cada biografía escolar y la construcción de categorías que conduzcan a una clave de lectura.

El conjunto de las autobiografías analizadas conducen a preguntarnos: ¿cuáles son las evocaciones que enuncian acerca del propio proceso de escolaridad de los estudiantes de profesorado? ¿Qué los acerca y qué los aleja de la escuela a raíz de sus vivencias en ella? Empecemos por un análisis de los sentidos que se manifiestan como recuerdos.

Recuerdos que marcan: la *escuela vivida*

El análisis y la sistematización del trabajo de campo llevaron a seleccionar del material de campo –a partir de la ponderación de recurrencias de las autobiografías– algunos “casos paradigmáticos” asociados a la escuela vivida que habrán de leerse en clave de nuestras preguntas de investigación.

En este marco, se atiende a la producción social de una imagen de escuela hegemónica en la mirada del alumno del sistema educativo y en segundo lugar, comprender la producción imaginaria que contribuye a delinear una figura de sí que indudablemente conforma “moldes” de docentes, en términos de herencia y de proyección, a los que estos estudiantes universitarios apelan en el proceso de narración de la biografía.



Caso 1. “Era nuestro último año, (...) fue nuestra Fiesta de Fin de Curso y se le ocurre a nuestra profesora de música hacer un circo. Nos reunimos en nuestra aula, con la profe y con nuestra maestra de

séptimo, una maestra con tanta dedicación, con tanto empuje (...) nos quedó grabado para siempre. Y realizamos “EL CIRCO”. Mi personaje fue ser el mago del espectáculo, pero no cualquier mago, mi personaje era “MAGO CHINO”. Fue todo un proceso, el hacer mis trucos, el vestuario, mis compañeras partners, también vestidas de geishas. Entre otros personajes, estaba la mujer barbuda, lo hizo Mónica una compañera gordita que estaba bárbara, el domador donde compañeros se hicieron trajes de animales y hacían piruetas. Mi madre me confeccionó una túnica negra a la cual le hicimos dragones y bordados como arabescos en lentejuela en las mangas y de calzado eras medias blancas de vestir y unas ojotas forradas de la misma tela y bordada con lentejuelas haciendo compose con el vestuario. Lo mismo que mis compañeras (...). La verdad este es y será mi mejor recuerdo alegre (lastima no tengo foto de ese momento) pero queda en mi corazón el compartir, el poder saber que estas maestras dieron por nosotros esa enseñanza (...)” (Autobiografía 3, hombre, 55 años, abril 2020).

La elocuencia del fragmento radica en la convergencia de tres recurrencias en las biografías escolares: la propuesta de una tarea extraordinaria que logra nuclear una participación ampliada, que incluye a todos los estudiantes, a más de un docente y a las familias. En segundo lugar, hay certeza al adjudicársela a una profesora que “se le ocurrió” y en la que se destacan algunos atributos (en este caso “dedicación” y el “empuje”). En tercer orden, se refiere a la existencia de “todo un proceso” que conduce a pensar en los largos plazos, aludiendo tanto a su duración cuanto a su complejidad. Esto constituye “mi mejor recuerdo alegre” asociado a la escuela primaria.

Caso 2. “Hay una anécdota que siempre les cuento a mis alumnos cuando hacemos la presentación en el inicio del año, y es una situación que me marcó de manera negativa. Quinto grado de primaria, clase de Lengua. Tarea para casa: inventar un cuento, etcétera, etcétera. Llego a casa y me siento a escribir. Escribo, escribo, escribo. Me gusta cómo quedó, “voy a levantar la mano para leerlo en clase”, pienso. Al día siguiente soy la primera en pedir la palabra. Lo leo, entusiasmada y segura. Tras el punto final, la maestra me dice: “¿Eso lo escribiste vos?” con obvia cara de desconfianza. Quedo muda, asiento con la cabeza. “No puede ser, es muy bueno ese texto para tu edad”. La señora me ubica en el escritorio para escribir otro cuento, bajo su mirada, para saber si soy capaz o no. No recuerdo

• cómo terminó la historia, pero sé que no he vuelto a escribir ficción”
• (Autobiografía 18, mujer, 42 años, abril 2021).

La consigna se recuerda como “inventar un cuento”, lo cual es una fuerte persuasión del docente para la producción propia del estudiante y, tratándose de la escritura de una historia, a la imaginación y la creatividad. Sin embargo, el correlato de la anécdota revela una trama vincular que se define por la desconfianza y la sospecha y que conduce, de modo recurrente, a caracterizar a la escuela con una atmósfera que se vive como hostil y se sufre como adversa.

Así, este segmento biográfico sintetiza a una multiplicidad de eventos del material de campo con los que los estudiantes aluden a marcas “poco felices” de su escolaridad. El aula como escenario, una consigna pedagógica como disparador de la tarea y unos roles tradicionales bien definidos en la escena: el docente que propone, los alumnos que responden y son evaluados por quien es el interlocutor. El modo en que este proceso se tramita genera, en repetidas biografías, marcas que -por angustiantes y dolorosas- permanecerán en el recuerdo por largo tiempo.

• **Caso 3.** “En 2003 cuando me vine a vivir a Olavarría -lo que para muchos suele ser un cambio al que se resisten al no querer separarse de sus compañeros con los que compartía desde jardín- en mi caso fue un momento muy feliz. Tuvo un papel importante la maestra al organizar una despedida y una carta de todos. Fue muy lindo sentirse acompañada, querida y un poco más segura para el cambio de ciudad y escuela (Autobiografía 20, mujer, 26 años, abril 2021).

Como en el Caso 1, la escuela aquí vuelve asociar la “despedida” con un evento festivo y en clave de alegría para el que se va. En este caso, es una despedida individual y el recuerdo se construye en torno de la docente que se involucra en el proceso de tramitar esa interrupción del vínculo. Los buenos deseos con el futuro en otro espacio y con otras personas van acompañados de esquelas que se construyen en el tránsito por este espacio y estas personas. Y esto lo hace un momento feliz.

El detalle de construir un momento en clave vincular, la construcción de un acompañamiento colectivo aunque liderado por el docente y la incidencia en vivencias que a priori pueden ser asociadas a la incertidumbre y la pérdida y luego son recordadas como certezas de acompañamiento y buenos deseos confluyen en una docente que es “empática” con el sentir de los estudiantes.

Caso 4. “No estoy resentido, pero me percaté de mi infortunio, muchos años después de haber terminado mi colegio primario: el no haber podido izar nunca mi bandera nacional, la de Manuel Belgrano. Siempre elegían a los más aplicados, a los más inteligentes, a los del promedio elevado, nos explicaban y nos convencían de las gratificaciones de ser un buen estudiante. Creía entonces, inocentemente, que se trataba de “suertudos”. (..) [Terminé mi secundaria] en el programa del Plan FINES⁴³, (...) Tan buenas fueron las notas, que me enteré, por boca de otros, que había sido elegido como abanderado, para la fiesta de graduación. No fui, cuando me preguntaron por mi ausencia, inventé una excusa. No me creí lo de las notas o tal vez inconscientemente continuaba y continúo enojado con la Política Educativa. Todos los niños que van a la Escuela, deberían izar la bandera nacional (al menos que ellos no se opongan), por lo menos una vez en el año y si fuera posible todos los años” (Autobiografía 11 hombre, 52 años, abril 2020)”.

La anécdota nos pone frente a lo que es una de las labores liminares de la escuela: la construcción de la identidad nacional mediante diversos eventos que buscan construir una apropiación identitaria del Estado Nación. Inicialmente el Caso 4 parece sintetizar en un alumno que anhela ser protagonista del ritual que materializa la pertenencia a la nacionalidad aprehendida. Sin embargo, el relato desnuda la reiterada exclusión de este rito justificada por criterios “externos” a la nacionalidad: el desempeño académico como criterio de selección. En este caso, la tensión que se genera en el alumno

43 El Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) se lleva adelante desde el año 2008 en todas las jurisdicciones de Argentina y busca que los/as jóvenes y adultos/as puedan finalizar su educación primaria y secundaria. Este dispositivo de reingreso se articula con las ofertas históricas del nivel, como las Escuelas de Educación Secundaria, los Bachilleratos de Adultos y los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS). (Resolución 917/2008. Ministerio de Educación de la Nación y Resolución 444/12 que instrumenta su implementación en la provincia de Buenos Aires Dirección Gral. de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires).

parece tener más que ver con los criterios sino con su condición de ocultos. La culminación de la escolaridad en un programa para adultos permite corroborar este criterio que en esta oportunidad lo selecciona, aunque sigue en su condición de oculto.

Por último presentaremos dos casos que muestran eventos que comparten ser habilitados desde el espacio de Educación Física y se diferencian porque las propuestas son generadoras de experiencias vividas notablemente antagónicas.

• **Caso 5.** “Personalmente no recuerdo haber sufrido bullying de parte de compañerxs, pero sí era testigo de situaciones de incomodidad, especialmente en la materia de Educación Física. La metodología que aplicaba el profesor era dividir el curso entre las que estaban “capacitadas” para competir en un torneo y las que no. Me parecía una estrategia muy cruel y el nivel de exigencia para la competencia era desmedida. Lo pude analizar con el tiempo en charlas posteriores con mis amigas”, (Autobiografía 9, mujer, 30 años, abril 2020).

• **Caso 6.** “En aquella escuelita de concentración rural, (...) es que después de varios días de lluvia, el transporte no podía ingresar a los caminos rurales, por lo que con los pocos estudiantes que éramos (ya de por sí la matrícula no superaba los 15 alumnos por grado) la docente organizaban torneos de dos horas con todo el alumnado de los diferentes ciclos, en el espacio de Educación Física. El mismo era un momento que recuerdo porque nos permitía socializar con todos los compañeritos, de diversas edades y lugares, ya que era muy común la presencia de hijos de trabajadores golondrina” (Autobiografía 1, mujer, 26 años, mayo 2021).

Sendas experiencias logran crear –mediante la idea de torneo– espacios pedagógicos de integración y confluencia de estudiantes que desbordan los límites del aula. Sin embargo, cada una materializa experiencias disímiles según sea tributaria de una propuesta de competencia o de socialización. En el primer caso, y atendiendo a un criterio de competencias individuales, configura un recuerdo negativo asociado a los resultados vinculados a la segregación de quienes no cumplen con el estándar fijado a priori. Asociado a esto,

marcaremos dos elementos más. El primero es que quien narra el relato ha logrado permanecer indemne al criterio seleccionador

El segundo punto, radica en la referencia que se hace hacia el final del relato y que asegura que “lo pude analizar con el tiempo en charlas posteriores con mis amigas”. Este indicador permite poner sobre la mesa dos puntos: en primer lugar los acontecimientos escolares como motivo de reflexión colectiva y posterior luego, la posibilidad de desnaturalizar situaciones que en algún momento fueron tomadas como dadas.

Compartidas las primeras imágenes que logran sintetizar las emociones que refieren a “la escuela”, nos disponemos a un análisis de las autobiografías que nos permita acercarnos a hitos o marcas a través de los cuales poder acercarnos a indicadores y señales de la escuela vivida y, luego, la elección de ser docente.

“Pasé por varias instituciones”

Las narrativas de la escolaridad con que los estudiantes universitarios referencian, en una primera instancia, su tránsito por la escuela conduce a una prolija enumeración y distinción entre niveles educativos que hacen foco en la terminalidad de unos y la continuidad de otros. Así, los mojones que se identifican son “la primaria”, “la secundaria” y “ahora la universidad”.

La procedencia de las narrativas analizadas es múltiple. Incluye una franja de los 26 a los 68 años, instituciones de gestión pública y privada, predominantemente urbanas aunque también casos de escuelas rurales, religiosas y laicas.

La enumeración, la sucesión y la continuidad son las tres características preponderantes del relato inicial y espontáneo que recurrentemente sintetiza “la escolaridad” de los estudiantes universitarios. Este prolijo encadenamiento suma, solo en algunos casos, un pasaje por el nivel inicial del que se evocan juegos, diversión y buenos recuerdos.

La identificación del nivel educativo suele ir acompañada con el nombre y el número de la institución. Algunas referencias a su ubicación geográfica o la distancia que separa de sus lugares de residencia completan las referencias que permiten “contarle a otro” el pasaje por “las instituciones” que constituye la escolaridad. Sólo

en los casos que hay hechos “extra educativos” y en referencia a circunstancias referidas a la vida de los padres (divorcios, traslados laborales o mudanzas, entre otros) que motivan un cambio de lugar de estudio, los relatos enfatizan acerca de la continuidad que sólo se interrumpe cuando se ha completado el nivel.

En este marco, “la primaria” aparece más asociada a “las normas”, “los límites”, “los reglamentos”, cuestiones que colaboran en caracterizar el ambiente que recuerdan que, por extraño a todo lo conocido, configura un parteaguas en la vida de la niñez respecto del nivel inicial o, simplemente, a la vida hogareña y/o barrial. Las situaciones normadas, reguladas y metódicas contrastan con la recreación, la calidez y la sensación de espontaneidad que estructuraba la vida previa al ingreso a la escuela.

Por ello, el pasaje se relata como abrupto e inesperado, cargado de episodios de “sufrimiento”, “angustia” e “intranquilidad” con los que se grafica un pasaje que ha sido vivido con sensaciones de malestar.

La llegada a “la secundaria”

Las evocaciones que se hacen de la escolaridad primaria también contrastan con las que aluden a “la secundaria” donde vuelven a subrayarse las vivencias definidas por el bienestar, los eventos alegres y las evocaciones festivas. Las anécdotas vuelven a ser protagonizadas junto a pares -“los amigos”-, priman las vivencias colectivas y se ponderan los lazos y relaciones vinculares como preponderantes en la escolaridad secundaria.

En este marco, la escuela vivida que las biografías de los estudiantes universitarios enuncian hace confluír en dos recurrencias. En primer lugar, la ajenidad con que se habita la escuela en el momento de ingresar y los complejos mecanismos que se hacen necesarios para adaptarse a un ambiente definido por la “hostilidad” y la “incomprensión”. Aun cuando hay episodios en los que se pone en evidencia las gratificaciones (“la familiaridad de estar con algunos amigos del barrio y las largas conversaciones en los recreos”, Autobiografía 21, hombre, 41 años, abril 2021), las alegrías (“los campamentos (...), las competencias deportivas y experiencias en proyectos, como por ejemplo la visita al Hogar de Ancianos en la que compartimos merienda y montamos un teatro de títeres”, (Autobiografía 9, mujer, 30

años, abril 2020) y los momentos de descubrimiento y revelaciones (“me asombraba todo lo que saben los docentes y escucharlos hablar sobre temas que desconozco y quiero aprender”, (Autobiografía 17, mujer, 43 años, abril 2020) las primeras sensaciones que dicen haberse percibido resultan la marca más presente en la memoria vital de estos sujetos. Episodios que “hoy pueden ser leídos como bullying”, sucesos de microviolencias y relatos en los que los sujetos son obligados a exhibirse cuando el impulso es el anonimato son los indicios más reiterados para caracterizar a la escuela (Bastaba pasar al frente, delante del pizarrón y en diagonal al escritorio de la señorita para que yo empiece a angustiarme, Autobiografía 5, mujer, 36 años, abril 2020).

En este marco, resultan significativas las menciones que relatan la circulación por la ciudad a raíz de “ir a la escuela” o cuando “me llevaban a la escuela”. Allí las sensaciones están emparentadas a la aventura y la incertidumbre. Más aún aquellos que refieren a “regresar de la escuela” en tanto que es la vuelta a barrio y a la casa propia. “La situación más feliz que recuerdo, era cuando sonaba el timbre, nos poníamos en fila y salíamos de la Escuela apurados para regresar, cada uno a su casa. Más felicidad que esa no puedo recordar” (Autobiografía 11 hombre, 52 años, abril 2020)”.

¿Son todos recuerdos desfavorables los que inspira la escuela? No. En ese contexto de malestar, los hitos se construyen en torno de los sujetos que “tienen empatía” y se muestran “atentos”, “alerta” y “preocupados” por generar situaciones que alivien o acompañen en el tránsito por lo que, de hecho, se asume como adverso y/o “chocante” para las niñeces. Así, la condición de “empático” es la cualidad distintiva con la que reiteradamente se define a las personas adultas y, por tanto, constituye un criterio de diferenciación entre quienes la poseen (maestra que se llamaba Cecilia que siempre cuando los otros compañeros me pegaban o me cargaban por ser pobre ella me defendía”, (Autobiografía 17, mujer, 43 años, abril 2020). y quienes carecen de ella. “[la angustia] no solo era por el coro de insultos del grupito del fondo, los que siempre molestaban y “cargaban” a toda la clase, sino porque, increíblemente la docente apoyaba esos agravios, los observaba insultarme y se reía con este grupo de chicos” (Autobiografía 5, mujer, 36 años, abril 2020).

En este sentido, la **ajenidad** con el espacio de la escuela por habitar parece mermar a medida van avanzando la escolaridad hasta

llegar al último año donde los eventos de alegría se multiplican y los relatos de la finalización se construyen con un fuerte componente de nostalgia y congoja. La diferencia más notoria radica en que los sujetos se narran como parte de un grupo de pares y se piensa como interlocutor de los adultos. Situación que, aunque en los inicios renueva el episodio de lo desconocido, continúa y se profundiza en la secundaria que definitivamente se asocia a un tránsito acompañado “me dieron la posibilidad de conocer y cruzarme con docentes que supieron explicarme de buena manera los contenidos que yo no entendía” (Autobiografía 16, mujer, 23 años, abril 2021).

En este sentido, los relatos comienzan a estructurarse en torno de una noción de **pertenencia** que algunos casos se circunscribe al propio grupo (“Me conecta con las amistades, las salidas, los amigos que aportaron a quien soy hoy como persona y que marcaron aspectos positivos en mi vida”, Autobiografía 26, mujer, 26 años, abril 2021) y en otros logra inscribirse en la escuela (un momento feliz fue cuando realizo mi presentación de distintivos con la escuela, un 21 de septiembre, en el “festejo del día de la Primavera”, que íbamos como “San Antonio”, Autobiografía 19, mujer, 21 años, abril 2021). Un momento no tan agradable, se remonta aún más a. Los amigos, “las amistades que aún conservo”, son los indicios de un tránsito disímil.

La relación entre pares que se incrementa en la escuela secundaria parece ser trascendente para generar experiencias que, aun cuando son escolares, configuran sensaciones que se materializan en el “estar en la escuela” (y no solo “ir a” de años anteriores. Visualizado como lugar de encuentro, espacio en el que se comparte, la escuela se suma como un ámbito más en el que se comparte con “los amigos”.

La importancia de estas relaciones vinculares aparece confirmado aun cuando son percibidas como negativas “hice algunos “amigos” y “descarrilé”, comencé a fumar y a caminar por la cornisa. Me caí, me levanté, me volví a caer y mi padre decidió que lo mejor, era un buen trabajo. A pesar de todo terminé mi ciclo básico”, (Autobiografía 11 hombre, 52 años, abril 2020)”.

Ahora bien, debiéramos preguntarnos entonces ¿La escuela cambió? ¿Es el nivel secundario el que propicia otras experiencias educativas que inciden en cambiar cierta imagen nítidamente conformada y predominantemente compartida? No. Continúan los episodios de exhibición no querida, represalias consideradas injustas,

situaciones de autoritarismo que sigue siendo adjudicándose a la escuela casi de modo estructural.

¿Qué cambió? Los relatos se definen por sucesos de denuncia, de malestar expresado en la misma institución, de enfrentamiento del problema. También cambió que se hace de un modo colectivo, lugar en el que se tiene pertenencia y en el que convergen “los de la misma postura”, sin importar si son pares o adultos.

Aquí, nuevamente se identifican sujetos con nombre, disciplina, rol en la institución y caracterizaciones que se construyen con atributos “empáticos”. La “hostilidad” no ha desaparecido y los seres que acompañan son pocos y son los distintos. Eso los hace objeto de caracterizaciones, datos que colaboran en entender que no se trata de un episodio aislado y que no aunque son pocos, no son los únicos.

En esta tarea aparecen eventos que remiten tanto a sensaciones desagradables como agradables. Entre las primeras, se destacan recurrencias que se asocian a “pasar al frente”, “dar oral”, “leer en voz alta para todos” y que se recuerdan por su condición de exposición no deseada y su vivencia de imposición, obligatoriedad y exigencia.

Respecto de las segundas, remiten a emprendimientos colectivos siempre asociados a una tarea que, por novedosa, se recuerda movilizante y por distinta se define por su implicación. Siempre se la vincula con la iniciativa de alguien, a la que se le adjudica “ese tipo de cosas” que generaban eventos de intercambio e implicación que se narran como discordantes respecto al continuum ya desarrollado. Salidas del espacio de la escuela, actividades de largas dedicaciones o propuestas que involucran un afuera (del aula o de la institución) parecen evocar pero sin dissociarse de su promotor/a. “experiencias en proyectos, como por ejemplo, la elaboración de tallarines caseros en el marco de la materia Gestión de emprendimientos, (Autobiografía 9, mujer, 30 años, abril 2020).

Analizamos con detenimiento esto en tanto que, y aquí enunciamos la tercera recurrencia, los modelos docentes (tanto los deseados o indeseados) son inescindibles de estos episodios que ofician de hitos más de estos sujetos que son visualizados como “creadores” de experiencias que irrumpen en “la escuela”. (“Una clase de historia en tercer año, en la que nos organizamos para preparar el acto del 12 de octubre (...) La profesora, Claudia, joven y con pocos años de experiencia, decidió que el discurso para el acto, y el acto en sí mismo, debían ser una crítica al concepto de “descubrimiento” de América,

y en su lugar hablar de la colonización, el papel de la iglesia, etc. Para nosotros fue una idea revolucionaria, estábamos felices, sentimos que estábamos haciendo historia; para la profesora, fue el final de su trabajo en la institución, fue sancionada e invitada a renunciar. (..) fue la experiencia de enfrentarse a lo instituido, de ser críticos, siempre lo voy a agradecer”, (Autobiografía 18, mujer, 42 años, abril 2021).

Por último, ingresamos al análisis de los componentes que tiene para los estudiantes el nivel educativo que ocupa su presente -la universidad- y, con ella, la carrera docente que encuadra la materia en la que esta investigación acontece. A diferencia de los anteriores niveles educativos, los sentidos que aquí se convocan son en términos de expectativas y deseos habida cuenta que se trata de una filiación reciente con la educación superior.

A continuación, nos proponemos describir sintéticamente tres de los principales sentidos registrados en las biografías escolares con que se asocia a la universidad, focalizando en aquellos aspectos en los que nos es posible advertir el modo en que es posible objetivar aquellas sensaciones cercanas al malestar con la escuela y que, creemos aquí, tienen relación con el proyecto de ser docente. La universidad es, por tanto, una elección, una conquista y una disputa.

a) La elección. Ya se “han finalizado mis estudios “obligatorios” sintetiza M. de 21 años y esa es la primera marca que tiene el inicio de la carrera universitaria: se está eligiendo hacer algo no obligatorio. Una segunda huella está asociada a la idea de la iniciativa propia (“Para mi ser docente tiene un gran significado desde chica, siempre jugué a ser maestra”, (Autobiografía 12, mujer, 21 años, abril 2021), los gustos personales (“elegí separarme de mis amigas, quienes en su mayoría querían formarse en cuestiones administrativas, y me anoté en cuarto año un bachiller con orientación docente. Así descubrí la Psicología, la Filosofía, la Sociología (...)", Autobiografía 18, mujer, 42 años, abril 2021).

Las referencias componen una narrativa que tienen un carácter inédito en los relatos de la escolaridad: configuran un entramado de sentidos asociados a la elección que no está presente en ninguno de los niveles educativos anteriores. Aun en los casos en los que ha requerido una revisión en la elección de carrera, ésta se enuncia como propia (“Es lo que yo elegí”, “lo empiezo porque quiero”).

b) La conquista. De las 23 autobiografías analizadas, 17 narran el inicio de otras carreras terciarias o universitarias y la interrupción de ellas por motivos que atienden a cuestiones de la vida personal (embarazos, separaciones, mudanzas, limitaciones económicas o no adaptarse a la ciudad en la que se dicta la carrera elegida) y otras vinculada con la propia carrera (“[inicié esa carrera sólo para] llevarle el apunte de mis padres” (Autobiografía 4, mujer, 26 años, abril 2020).

Los relatos acuden a mencionar obstáculos que impidieron la continuidad. En este marco, el intersticio que se construye para esta oportunidad está vinculado a la idea de oportunidad para la que se ha tenido que trabajar. El reto se presenta en, al menos, dos dimensiones. La primera, asociada a las dificultades que mayoritariamente explican anteriores intentos que han sido interrumpidos. Reincidir en el proyecto se asocia con cierta voluntad de reafirmar la decisión de iniciar los estudios superiores y ratificar la oportunidad de hacerlo en la universidad.

Sin embargo, a poco de expresarlo, se evidencia que la incertidumbre aparece asociada a la continuidad del proyecto iniciado. “Permanecer en la facultad para mí será todo un desafío, como también lo fue llegar” (Autobiografía 4, mujer, 26 años, abril 2020).

En este punto, subrayaremos que tanto los logros cuanto las imposibilidades son presentados como eventos individuales que se explican por eventualidades y se definen por su providencia. No hay una referencia a las condiciones estructurales que están incidiendo en sus realidades socioeconómicas y este sería un aspecto a considerar para el trabajo en la formación docente. Pese a esto, advertimos la configuración del tercer sentido identificado: la universidad como espacio de disputa de sentidos acerca de la escuela y la escolaridad.

c) La disputa. “El acceso a la universidad implica una búsqueda, un desarmar y rearmar”, (Autobiografía 18, mujer, 42 años, abril 2021). “Es preguntarme, preguntarnos, investigar, proponer”. Resulta evidente, en la descripción de la llegada a la universidad y de los recorridos en ella -en algunos más incipientes que otros- son visualizados como oportunidades para proyectar, donde la interfaz entre lo vivido y lo soñado es clave.

Este posicionamiento es vital para mensurar los detalles asociados al “malestar” que la escuela vivida ha generado en sus historias.

Los contrastes con los momentos gratos, por su parte, también adquieren otra dimensión.

La decisión de ser docente pareciera ser tributario de un marcado afán por discutir la escuela que parece revelar dos aspectos importantes. El primero y más evidente aparece asociado a la evidente implicación que los estudiantes tienen con la problemática educativa, en general, y la cuestión docente, en particular. Luego, señalaremos cierta disposición por la reflexividad y la mirada crítica respecto de las falencias y las virtudes que tiene la intervención de la escuela. ¿Es la formación docente la que ofrece este espacio de disputa por la escuela? ¿Es la universidad el actor y el marco en el que este proyecto cobra sentido?

Arribar a estas preguntas nos invitan a pensar y proyectar experiencias pedagógicas que oficien de interpeladoras para estos sentidos construidos por los estudiantes y permitan otros puntos de partida para continuar.

Sin embargo, y respecto a este último sentido con que se asocia a la universidad, es preciso profundizarlo en clave de la conformación del ser docente que subyace a esta descripción.

“El guardapolvo blanco impoluto y el salón de actos que se caía a pedazos”

El relato autobiográfico es interpelado como una acción cognitiva mediante la cual se logra delinear la figura de sí aunque sin prescindir de “moldes” heredados socio históricamente que ofician como referencias y a partir de los cuales el ser humano re(crea) su recorrido y su proyecto en lenguajes verbales, mientras va construyendo, en la narrativa como relato autopoyético, una figura de sí. Por otro lado, interesa la reflexión posterior de la autobiografía que, al decir de la francesa Christine Delory-Momberger, lejos de formar al sujeto “en alguna materia en particular, lo prepara y dispone para la formabilidad” (Delory-Momberger 2009, 12), poniendo relevancia con ello a la capacidad de tomar conciencia de sí como aprendiz, de desarrollar una sabiduría para observar lo que aprende y cómo aprende y hacer balances acerca de qué hacer con lo que se ha aprendido.

La expresión precedente que acude al contraste de impolutas vestimentas en andrajosos edificios es el modo elegido por una

estudiante de 26 años que inicia su segundo intento de carrera universitaria. (Autobiografía 1, mujer, 26 años, mayo 2021). La narrativa que construye es capaz de una enumeración más profusa que recurre a prácticas del sistema educativo (“tomar asistencia”) como una práctica que define a la escuela per se y, al mismo tiempo en que acontecen realidades particulares como “la ausencia de mis compañeros por falta de derechos básicos como vestirse”.

Si bien las evidencias de tal contraste hacen de la escuela una materia para el análisis y la reflexión, es otro el elemento que hemos de resaltar en tanto que, según entendemos, guarda relación con dos componentes de la escuela vivida ya analizados: la sensación de hostilidad que constituye un recuerdo presente en la memoria del alumno y el impulso de “desarmarla” para “comprenderla”.

Advertidos los contrastes, las autobiografías de los estudiantes ponen en evidencia el modo en que la escuela manufactura una convivencia -si no armónica- sin mayores sobresaltos entre lo que se vive como opuesto. En este marco, podemos hipotetizar que la contrariedad que genera la escuela no está dada por la existencia de ambos elementos que contrastan que remiten a universos distintos sino que estos convivan en una aparente armonía. La pretensión de armonía, primero, y la legitimación de ella, luego, configura un procedimiento que se define por la naturalización y a la que se reacciona con el rechazo.

En este punto, cobra singularidad la referencia a la “empatía” a la que hacían referencia los estudiantes en sus biografías. ¿Será que tener empatía no se circunscribe a “Ponerse en el lugar de alguien que está sufriendo” e incluye además cierta anticipación que no naturalice el cimbronazo que significa ingresar al mundo que propone la escuela a quien la desconoce? ¿Será que esto es decisivo sobre todo cuando los alumnos no tienen un grupo de pertenencia? Sin dudas, la incorporación de esta dimensión a la intervención docente y, por tanto, de la formación docente es un arista.

Naturalizar la intervención de la escuela, por un lado, y colaborar con cierto ocultamiento de los criterios con los que actúa la institución parecen guardar relación con la defraudación y el descontento que estructuran las primeras sensaciones narradas por las autobiografías.

Reflexiones finales

Los distintos itinerarios transitados y narrados por los estudiantes universitarios a lo largo de sus narrativas nos llevan a abrir una serie de preguntas acerca de la elección de ser docente. Así, a lo largo de este capítulo, hemos intentado comprender la relación entre la escuela vivida por los estudiantes universitarios -por medio de una indagación en sus autobiografías- y la elección de la formación docente.

Resulta de ello, un interesante proceso de trabajo que se bifurca en dos dimensiones: una, que estructura el recorrido de la asignatura y del que emergen diversos aprendizajes producto del encuentro con los estudiantes. Otro, y del que nos ocuparemos aquí con detenimiento, que nos acerca las representaciones y sentidos asociados a la escuela hegemónica que encubren y opacan las relaciones sociales constitutivas del proceso de escolarización de quienes quieren ser docentes.

La narrativa que estos actores construyen y practican se produce sobre la base de imágenes “positivas” y “negativas” que asocian a la escuela y que, inicialmente, se narran como parte de sus historias individuales y que, más tarde y producto de la propuesta de trabajo, son vinculadas a procesos histórico-estructurales del sistema educativo argentino. A este respecto, podría inferirse -a partir del análisis- que al proceso de implicación con la carrera docente le corresponde uno de extrañamiento y reflexividad que es concomitante con procesos de “apropiación de la escuela”.

En efecto, la identificación de los hitos que marcan las biografías escolares de los estudiantes universitarios nos ha conducido a identificar un proceso de apropiación de la escuela que se inicia con el ingreso al sistema educativo y que se conforma por varias facetas, siendo una de ellas la elección por la formación docente. Dicho proceso, como se ha podido ver, va de la ‘ajenidad con la escuela’ a la ‘pertenencia con la escuela’. La primera, remite a la llegada obligada a un espacio no solo desconocido sino, por momentos, rechazado y resistido. En este punto, los relatos enuncian que la imposición, la obligatoriedad y la exigencia con que se presenta iniciar la escolaridad acrecientan esta distancia inicial que provoca el “ir a la escuela”, una institución, que es tan extraña como cotidiana. La segunda, remite a la conformación de un grupo de pertenencia,

mayoritariamente conformado por pares, que se va construyendo a medida va terminando los estudios primarios y se profundiza hasta consolidarse en el cursado del nivel secundario. La particularidad radica en que si bien el grupo se conforma en la escuela, éste es “el” grupo de pertenencia, siendo la escuela el escenario de esta vivencia trascendente. Por ello, la escuela es el otro. Son los pares con los que se construye una trama vincular que habrá de trascender el espacio y el tiempo de la escuela.

La narrativa de la *escuela vivida* se construye con una sucesión de personajes que no han pasado desapercibidos: los docentes. Estos, provistos de características personales abundantemente detalladas, son visualizados como los hacedores de momentos que profundizan el malestar original, lo atemperan modestamente o lo revierten hasta transformarlos en exactamente lo opuesto. También por ello, la escuela es el otro: los docentes cuyo accionar se describe mediante las experiencias pedagógicas que dichos actores han generado y las marcas que en los estudiantes han dejado.

El modo en que se construye la narrativa de lo que hemos denominado “proceso de apropiación de la escuela” permite distinguir la operatoria de dos mecanismos a través de los cuales acontece la escolaridad de los estudiantes en cuestión. Uno, a través del cual la escuela busca revelar, exhibir y enseñar aspectos desconocidos por los entonces alumnos y que, por ello, se vive como cautivante y conmovedor. Otro, a través del cual la escuela busca homogeneizar, imponer, avanzar y que, por tanto, se vive como intempestivo, avasallante y brusco. Ambos mecanismos se perciben constitutivos de la escuela y es la tensión entre ellos lo que estructura su relación. Mientras que el primero expande los mundos posibles e imaginados hasta ese momento de una experiencia pedagógica rupturista, el segundo oprime y violenta porque impone unas reglas que son extrañas, se perciben absurdas y –en tanto nadie lo explica– se juzgan infundadas.

En el marco en el que la utilización de contrastes –en términos de héroes y villanos– se vuelve recurrente en las autobiografías de los estudiantes de profesorado y los actores educativos (mayoritariamente docentes) nos conduce a interpretar la existencia de una tensión entre ambos mecanismos y algunos hitos en los que cobra relevancia los sujetos y los modos concretos y tangibles en los que la tensión, aunque circunstancialmente, se resuelve.

Así, las experiencias pedagógicas disímiles que son narradas son tributarias de modos singulares de resolver la tensión y, por tanto, con un fuerte protagonismo de los docentes. Más precisamente, refieren a lo que es sintetizado en la expresión “empatía” que funciona como una referencia nativa de investigación y consiste en cierta “capacidad” personal de lectura de la situación, del sentir de los involucrados pero, fundamentalmente, del proceder hegemónico de la escuela. Esto, sobre lo que abundaremos más adelante, resultan lecturas ortodoxas y apegadas a cierto proceder tradicional de la transmisión de saberes y cierta experticia para construir intervenciones desde la consideración de las características e intereses de los estudiantes, dando por resultado una práctica definida por la heterodoxia.

En este sentido es que concluimos en que para los estudiantes de los profesorados “la escuela es el otro” en tanto que el modo en que el otro (me) considera es determinante para el tipo de experiencia pedagógica compartida. Este criterio atiende tanto las experiencias pasadas y narradas en la autobiografía de sus vivencias como alumnos cuanto las imágenes que proyectan y configuran un docente que se elige ser.

Sin embargo, la interpelación a sus modelos parece inescindible de una instancia de problematización y desnaturalización de “la escuela” como constructo. En este punto, las autobiografías manifiestan un interés, una necesidad y una elección de “desarmar la escuela para entenderla”. Dicha misión, que en las autobiografías de los estudiantes aparece inscripta en el proceso de formación docente y vinculada a la universidad como institución formadora, ofrece un incipiente y potencial indicio para las proyecciones del trabajo en el campo de la identidad profesional de los docentes.

Transitar experiencias formativas: “encontrándose a sí mismo en esos espacios de intervención”

Analía Umpierrez

Tal como se presentó en el capítulo “La integralidad de la tarea docente: propuestas que amplían oportunidades a las primeras experiencias pedagógicas”, desde la cátedra y en cada cursada se han desarrollado a lo largo de su existencia numerosas y variadas propuestas para promover y acompañar procesos de intervención social y educativa de los estudiantes universitarios durante su formación docente de grado.

En este capítulo haremos un repaso por algunos de los proyectos y acciones desarrolladas entre 2015 y 2021, dando cuenta de algunas aristas del impacto y de los procesos que se generaron y que promovieron reflexividad en los estudiantes que cursaron IPE durante este período.

Un aspecto relevante a tener en cuenta es que estos espacios se articulan con proyectos en marcha e investigaciones en curso bajo la responsabilidad de las docentes a cargo de la materia. Son espacios que podríamos reconocer como de “enlace” entre las trayectorias laborales de las docentes a cargo de la cátedra y las propuestas de ingreso y participación en temas de agenda, propuestas formativas y emergentes que se incorporan a los procesos formativos.

Desde el punto de vista de las profesoras y como trasfondo, se identifica una práctica docente situada en la Universidad pública, desde la integralidad de la tarea docente, que incluye y entrelaza docencia, investigación, extensión y se suman en este caso responsabilidades

de gestión. Desde esa posición, se busca provocar el encuentro de los grupos de clase con el territorio no ya desde una perspectiva extractivista de datos sino como parte del mismo, reconociéndose allí como docentes (en formación y posible ámbito de trabajo) que provoque la emergencia de las contradicciones que como sujetos sociales portamos. Y en esa revisión de cada quien consigo mismo y en el entramado social, poder generar procesos de reflexividad que anticipen escenas que probablemente encontrarán en sus prácticas docentes y como enseñantes, para tener más y mejores recursos conceptuales para analizar y tomar decisiones reflexionadas.

Desde el punto de vista de las y los estudiantes, pretendemos recuperar sus voces y sus reflexiones, que den cuenta al menos en parte, de este proceso intencionado aunque siempre posible de tomar caminos inesperados. Sabemos que las prácticas de enseñanza direccionan pero no generan respuestas unívocas ni necesariamente las que se proponen.

Nos interesa aquí, además de mostrar algunos resultados producidos desde el diseño metodológico de la cátedra, identificar algunas de las propuestas que en estos años de trabajo de los proyectos propuestos y que buscaron promover prácticas y acciones en territorio de las que participaron estudiantes universitarios durante su formación docente.

Referidos al diseño metodológico de la cátedra - Foro de estudiantes ⁴⁴

El Foro es una dinámica que promueve el diálogo entre pares permitiendo exponer de modo breve pero condensado resultados, perspectivas de análisis, interrogantes y en virtud de la instancia de trabajo en la que se llegaba, se convocó a los grupos de estudiantes en su calidad de “expertos” en la temática, reforzando la idea de autoría de sus trabajos y reflexiones.

Esta propuesta se desarrolló como última actividad de la cursada y como instrumento de evaluación durante el período 2015 a 2019. Se buscó una forma en la que los resultados producidos por cada

44 Si bien con anterioridad se organizaron jornadas de intercambio entre los grupos de trabajo, es a partir del año 2015 que se formaliza e institucionaliza el formato Foro y se incorpora esta instancia al programa de la materia.

grupo pudieran ser puestos en común, con énfasis en el intercambio de esos producidos, a partir de la permanencia en campo, el relevamiento y el análisis realizados a posteriori y en vinculación con el recorrido curricular.

Señalaremos tres tipos de foros que se han realizado:

- 2015 y 2016 - en conjunto con la cátedra Comunicación Institucional
- 2017 a 2019 - grupos de trabajo de IPE
- 2021 - Jornada de retroalimentación con grupo colaborador.

Período 2015/2016

- Antes de hacer un planteo con algún detalle, cabe aquí hacer mención que las docentes a cargo también participamos de otro proyecto de investigación en paralelo que nos llevó a analizar a la educación como servicio urbano y como derecho ciudadano en la ciudad de Olavarría⁴⁵. Tomando ese foco y articulado con las intenciones de promover la formación de docentes críticos, las propuestas de trabajo de campo que se llevaron adelante en las cursadas 2009 a 2016 buscaron analizar sentidos y procesos educativos en el marco de una política de gestión territorial municipal (modelo que se discontinuó mayormente en 2016 con el cambio de bandera política en la ciudad, la provincia y la nación)⁴⁶.

Esta tarea –desde otro marco disciplinar– se propuso también a estudiantes de la cátedra Comunicación Institucional⁴⁷.

En 2015 se identifica que sería muy valioso como espacio de encuentro, de intercambio y de formación la posibilidad de comunicar y debatir resultados e interrogantes no abordados o resueltos, entre los grupos de ambas materias. El trabajo de articulación entre el marco teórico y el trabajo situado en el territorio convergen en el común denominador de analizar los procesos (comunicacionales y

45 Proyecto de Investigación Plurianual PIP 2015-2017 - Director Ariel Gravano. El proyecto se propone investigar las realidades cotidianas de ciudades del centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en función de las relaciones entre el sistema de consumos colectivos, que hacen a la ciudad en su valor de uso, con las tramas de poder local y los imaginarios identitarios emblemáticos de esas localidades de rango medio, desde un enfoque cualitativo antropológico.

46 Puede verse Sosa y Umpierrez (2016) "Gestión social de territorios y escuelas de inclusión obligada: un protagonismo ríspido" en Gravano: Ciudades Vividas Café de las ciudades, Bs. As. Argentina, pp. 193-217

47 Materia correspondiente al Ciclo Intermedio de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social, plan 1996.

educacionales respectivamente) en relación a la gestión territorial municipal.

La riqueza del encuentro consistió en *poner a consideración de los asistentes los resultados del trabajo de indagación en territorio, de mano de cada equipo de trabajo; *construir experiencia en la presentación de resultados científicos en un contexto de intercambio con pares, que supera el grupo de clase y *entablar diálogos entre las carreras, tomando como eje el tema común (la gestión territorial municipal) desde las miradas específicas. Este último punto aportó de modo transversal a revisar los criterios y miradas de la investigación en Ciencias Sociales, muchas veces reclusa a un campo cercado que no divisa la complejidad como clave de abordaje.

Además de los resultados que expuso cada grupo en el plenario, vale la pena señalar que estas propuestas fueron valoradas por permitir “conocer más desde adentro” (...) “conocer los barrios, conocer otras realidades”. Este reconocimiento se asocia a otro que señala a la propuesta formativa “es más profunda, no se centra solo en lo teórico”. Lo que se advierte es que mayoritariamente el estudiantado transita por la academia sin conectar esa formación con las problemáticas sociales de su entorno o con su propia vida. Y esta propuesta cubre un aspecto hasta este momento no transitado: “asumir la formación desde la autonomía”; “toma de posición”; “intereses de cada uno encontrándose a sí mismo en esos espacios de intervención”, a través de la cursada y el trabajo en territorio les es posible reconocerse como “docente en formación, si lo ves como proyecto de vida, cambia la perspectiva, no es cursar una materia más”.

Estas valoraciones muestran de algún modo algo previsible pero no necesariamente tangible durante la formación: autoperibirse dentro del campo educativo, ser parte y proyectarse allí como docente.

Período 2017/2020

-Para los cierres de las cursadas 2017 a 2020 el Foro se realizó con la misma dinámica y propuesta de exposición e intercambio con la participación de los grupos de estudiantes IPE. En este tramo la propuesta de realizar un foro se mantuvo, se hizo abierto a la comunidad académica ampliando la posibilidad de participar en una actividad de cátedra a quienes así lo quisieran. Los espacios de encuentro generaron una situación diferente, en la que los estudiantes tomaron

de lleno la palabra y pudieron hacer una primera experiencia en muchos casos, como autores de sus planteos.

A modo de síntesis y como recurrencias se señalan algunos aspectos vertidos en los debates que se dieron en los foros:

Ejes para pensar “lo crítico” en la docencia - Uno de los registros⁴⁸ recurrentes que se reconoce es cierta claridad y convicción respecto de la posición que requiere tomar quien se desempeñe como docente: “tener claridad política como obligación, no estar ajenos a lo que sucede afuera de la escuela, porque lo que sucede afuera lo vemos adentro de la escuela, es algo que vimos muy claro en la salida de campo” (foro 2018) Aquí amerita pensar el término “claridad política como obligación”, que insta a asumirse como actor político y a la educación como práctica política.

A partir de reconocer que es la articulación teoría/práctica la que permite llevar adelante una práctica docente crítica, se identifican al menos en dos planos de análisis: que por un lado “lleve (al docente) a pensar su práctica. Pensar que el estudiante tiene una historia, tiene experiencias, tiene cosas para decir”; “es decir que el docente reflexione sobre qué, para qué y a quienes enseña y por otro lado aporte a “formar pensamiento crítico/formar para comprender, problematizar el contenido; (proponer) situaciones reales para transformar la realidad”. A esta idea de docente crítico se le asocia además la categoría de “transformador” que implica tener claro que debe “involucrarse, sino lo crítico podría ser solo en una enunciación”.

Se reconoce la necesidad de pensar en un docente crítico y transformador que no se da sin pensar en “otra escuela”, que no sea mera ficción “entras al aula, acá se detiene el tiempo, el docente es quien da “la luz”, “el estudiante está vacío y al salir vuelve a la vida real”. Este planteo exige por tanto que se interrogue acerca de - Qué se enseña en la escuela; -Cuál es la finalidad; - Por qué los estudiantes no se interesan, - cómo hacer que tenga otro sentido, - que articule la educación y el trabajo.

Se reconoce además, que las condiciones de trabajo del docente no favorecen la práctica docente crítica. Por un lado se naturaliza

48 Para la realización de este apartado se toman registros en audio que fueron realizados con el consentimiento de los grupos durante los espacios de intercambio en los foros, por lo que no se identifica a cada estudiante en particular.

que el docente para trabajar tiene que “buscarse los recursos” (materiales didácticos, tecnológicos, etc). Este planteo expone la precarización laboral de los docentes y los sentidos sociales compartidos de asumir la docencia como vocación (llamado de Dios). Por otro lado, se identifica la tensión que se conforma en el puesto de trabajo entre ser “profesional” o “trabajador”. Así, una estudiante refiere: “No nos pensarnos como individuos, el día de mañana como docentes nos (poder) pensarnos como colectivo, a pesar que el docente está expuesto a competencia por cargos (...) además de que las materias están separadas [por disciplinas]”.

Esta individualización de la tarea en el puesto de trabajo se advierte como desafío y se lleva el debate al plano institucional y el proyecto que la escuela despliegue. Una estudiante señala⁴⁹:

“Salirse de la reproducción de un modo o un sistema. Vienen formados (los docentes) de una manera y al llegar a la escuela la realidad “los choca” y ahí quedan. El proyecto que quieren llevar adelante en el grupo y la realidad son muy diferentes (...) Se buscan paliativos, no trabajan en relación a lo que necesitan los chicos... ¿Es repensar la práctica? ¿O será que no es tan fácil correrse de lo que es el proyecto institucional? ¿Hasta dónde puede correrse? (...), es llamativo que chocan con la realidad y ahí quedan boyando...”

En relación a este último tópico se identifican variadas aristas que convocan a la intervención reflexionada. Ante la reiteración de prácticas excluyentes que devienen en diferenciación y selectividad entre quienes asisten a escuelas “del centro” o “de periferia” de la ciudad, se señala: “es necesario *que se desnaturalice lo injusto* porque se acepta que allí “las cosas son así”, y la preocupación es cómo salir de ese lugar, qué es lo que provoca esa naturalización” y de qué modo en escuelas reales, esas a las que llegaron para conocer y analizar, podrían hacer otra cosa. Esto último se advierte más como necesidad que como certeza. Se presentan inquietudes respecto a cómo no caer en la reproducción de una forma de ocupar ese puesto de trabajo. Vinculado a esto, se advierte como relevante “la necesidad de democratizar la vida de las escuelas (...) El sentido democrático

49 Refiere a la situación que observaron en una institución que complementa la obligatoriedad escolar, recibiendo a niños de sectores sociales vulnerados a contra turno.

es lo otro, qué piensa el nene, la portera, el kiosquero, qué piensa la maestra, todos...”. Este planteo amplía la mirada y descentra al “docente sol” como quien sabe y define el deber ser de la escolaridad. Aquí se asoma la necesidad de incluir de modo pleno a la comunidad (al menos educativa) en el diseño y en la direccionalidad de las propuestas que la escuela asuma, en pos de formar en ciudadanía.

Un comentario por parte del equipo docente en el intercambio que vale rescatar aquí es que ninguno de los trabajos atendió o al menos reparó en la tensión público/privado. Esto se hace explícito ya que la inmersión en campo les había permitido transitar por espacios educativos dependientes de la Nación, de la provincia de Buenos Aires de gestión pública y de gestión privada; e instituciones de gestión municipal. Esta “ausencia” podría poner en evidencia la naturalización que la sociedad en su conjunto hizo del vaciamiento de sentidos de la escolaridad pública en la década del ‘90 del siglo pasado y el lugar creciente que fue conquistando la escolaridad de gestión privada apropiándose de los valores que distintivos de “educación de calidad”, permeando el sentido común incluso de quienes estaban enfocados en el análisis de estos aspectos.

Período 2021. Mapeo de saberes Laborales - Prácticas socioeducativas (2021) Jornada de retroalimentación con participantes del territorio

El advenimiento de una situación tan inesperada como la pandemia por Covid 19 y las sucesivas cepas que circularon y circulan por el mundo -y siguen generando zozobra e incertezas al momento de la escritura de este capítulo-, impactó de lleno en las propuestas educativas y en particular en aquellas que se articulan con trabajo en el territorio, con permanencia a lo largo del período de clases. Durante el ciclo lectivo 2020 no se logró generar una propuesta equivalente al trabajo de campo que se venía haciendo históricamente. Para el ciclo lectivo 2021, fue posible diseñar un plan de trabajo que sostuviera esa inmersión en el campo, valiéndonos de los trabajos en marcha en el territorio y la incorporación de tecnologías y conectividad. Los límites impuestos a la presencialidad y a la posibilidad de ingresar al campo, fue reconvertida en una pieza de alta complejidad, ya que requirió de amplia colaboración de actores sociales del territorio seleccionado y sostén a lo largo de la cursada. El trabajo de

campo propuesto para el ciclo lectivo 2021, último año de vigencia del proyecto de investigación en cuestión, articuló con varios programas y proyectos de trabajo a la vez que se inscribió como práctica socioeducativa⁵⁰ de reciente puesta en marcha por parte de la Facultad de Ciencias Sociales, generando así un recorrido asociado a la investigación para quienes optan por la formación docente.

La propuesta concreta consistió en sumar a quienes cursaron la materia a llevar adelante un plan de trabajo vinculado al proyecto Fortalecimiento III Secat UNICEN “Vida cotidiana y acceso a derechos en la cárcel. Trazas de sentidos”⁵¹. Aquí se enlaza con la posibilidad de ingresar a la cárcel en tiempos de aislamiento, a través de la conectividad disponible y con la participación activa de estudiantes detenidos en unidades penitenciarias de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires a través del Programa Educación en Contextos de Encierro (PECE) de la Facultad de Ciencias Sociales que fueron parte activa en la tarea de relevamiento, y con la participación del Programa Economía Social Solidaria y Popular (PESSyP).

El Foro, que estaba planificado desde la enunciación del programa de la cátedra vigente fue materializado en una Jornada de retroalimentación⁵². Allí las estudiantes que llegaron a completar la materia, pusieron a consideración de los y las estudiantes detenidos/as las conclusiones que habían podido alcanzar y se generaron intercambios que dejaron de manifiesto otros aspectos no anticipados. Como resultados de estos espacios identificamos ciertas valoraciones y reflexiones que permiten reconstruir el impacto de estas experiencias vividas y reflexionadas por parte de los grupos de estudiantes de la cursada pero que asumen otra dimensión al compartir espacios de paridad con estudiantes de la facultad alojados/as en las unidades penales. Una de las reflexiones en medio del trabajo

50 Las Prácticas Socioeducativas han sido aprobadas por Resolución de Consejo Superior N° 7381/18 y Resolución de Consejo Académico N° 235/19 y puestas en marcha en 2020 en la Facultad de Ciencias Sociales. Promueven la articulación de las carreras de grado con trayectorias formativas en vinculación con problemas sociales concretos. Ver más información en www.soc.unicen.edu.ar

51 Fortalecimiento III- 2020/21.

52 La consigna de trabajo para ese momento fue: “Cada estudiante deberá seleccionar y presentar una síntesis del trabajo de campo en uno de los ejes (a), (b) o (c). Se espera que se pueda compartir con los estudiantes detenidos 1) los resultados provisorios del relevamiento, 2) algunas de las ideas que se van pensando al respecto, 3) Algunos interrogantes para estimular la participación y el intercambio. De esta tarea se obtendrán insumos para ser recuperados en la instancia escrita posterior”. Seguimos aquí a Sirvent (2018).

fue la manera de nombrarlos: “ni presos ni internos, son compañeros”. Además de generar oportunidades de realizar un trabajo con inmersión en un campo no conocido, permitió ampliar el reconocimiento entre pares (estudiantes universitarios) que habitan la tensión centro - periferia entre asistir a la sede de la Universidad o cursar la carrera en un centro universitario en la cárcel.

La propuesta de retroalimentación vino a responder una de las situaciones críticas identificadas en cohortes anteriores: por un lado, la demanda de “devolución” a los actores y actoras del territorio. Dar cuenta de lo relevado y su análisis. Y por otro lado, poner a consideración esos análisis teniendo la escucha atenta para identificar aspectos novedosos, no considerados o bien que contrastan con aquello a lo que se arribó.

Para quienes cursaron la cátedra en 2021 fue una caja de resonancia respecto de problemáticas sociales más amplias como las temáticas de género; el acceso a derechos; la relación entre la detención, las personas privadas de libertad y la sociedad. Y en términos personales lograr vincular la propuesta de investigación desarrollada con sus propias biografías: “aunque venía del trabajo social, nunca sentí interés por este campo y me sorprendió, me interesa como campo de trabajo⁵³”; “(...) participo de un programa que acompaña ingresantes de la FACSO y me doy cuenta qué necesario sería hacerlo con compañeros en la cárcel”; “elegí venir a esta Facultad entre otras cosas, por el programa educación en contextos de encierro, me interesa mucho por otras experiencias de mi vida personal”⁵⁴.

Retroalimentación: mapeo de sentidos que aportan a avanzar en el relevamiento de representaciones

En XV Semana de la Ciencia y la Tecnología, convocada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (MINCyT) y en el marco de las actividades organizadas desde la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNICEN se propuso desde el Proyecto en marcha el taller “Construyendo(nos) docentes”. Esta

53 Estudiante del profesorado de Antropología Social, graduada de Técnica en Trabajo Social.

54 Estudiante graduada de un profesorado terciario, profesora en escuelas secundarias.

actividad puede identificarse como continuidad de los Foros de estudiantes y pensada como espacio de recuperación de los procesos transitados durante el paso por IPE y el tramo de formación que hubieren podido hacer hasta ese momento. Se convocó a estudiantes que acreditaron su cursada de IPE en los años 2016, 2017 y 2018⁵⁵. En la convocatoria se enunciaba:

• A lo largo de las distintas cursadas de IPE, accedemos a miradas singulares de los sentires y pensares acerca del mundo educativo de la ciudad de Olavarría. Año a año, cada trabajo se constituye una hebra que se suma a una gran madeja de sentidos, significados, conquistas, deseos rescatados y reflexionados por cada uno de nosotros: estudiantes y docentes. Por ello, los invitamos a al menos a un integrante del grupo el 3 de septiembre de un encuentro destinado a difundir y divulgar la producción de conocimiento que se realiza en el marco de IPE y discutir entre todos los posibles impactos de éste en la comunidad.

Esta jornada aportó en dos sentidos:- reunir a la cátedra y estudiantes de diferentes cohortes y dialogar colocando en el centro el proceso de reflexividad necesaria que demanda la formación docente crítica y en vinculación con los desafíos que para los docentes que se desprenden del trabajo realizado en su cursada. Y con propósito de indagación del equipo - Realizar un mapeo de sentidos construido a partir de las cuatro categorías medulares que organizaron el relevamiento del proyecto en marcha: Educación – escolaridad – trama social – investigación/tarea docente. El relevamiento da cuenta de las ideas y perspectivas de un grupo del estudiantado, no reunió a la totalidad de los estudiantes que cursaron la materia.

En la primera parte del encuentro y con eje en la consigna: *¿Cuál es el principal desafío para los docentes que se desprende del trabajo realizado?* Se proponía regresar al trabajo final de cátedra y desde allí buscar algunas líneas de análisis que permitieran pensar (y pensarse) en la complejidad que implica la tarea docente y de enseñanza.

Desde este intercambio se registraron ejes de análisis que dieron cuenta de reconocimientos, ciertas tensiones y vacíos. Se plantearon

55 Se convocó a los estudiantes buscando que participaran desde los grupos conformados para la producción del trabajo final de la cursada.

varios ejes que atraviesan la práctica. Por momentos se ubicaron como estudiantes y revisaron las acciones de investigación que se diseñan y desarrollan desde la academia. En otros momentos se ubicaron.

A lo largo del encuentro los posicionamientos para el análisis pivotaron entre su condición de estudiantes y mirando desde allí y también a la institución formadora; y por otro lado, analizando la tarea situada en las instituciones educativas de los barrios de la ciudad, ubicándose en el puesto de trabajo de los docentes y desde ahí analizaron las tensiones que atraviesan las prácticas docentes. Estos estudiantes, docentes en formación, dan cuenta de ese clivaje, de la “conflictividad, en la tensión que implica una transición” (Edelstein y Coria, 1995:33) de estudiantes a docentes, que impacta en sus subjetividades en este formarse como docentes.

Se identifica que la práctica docente no está anclada exclusivamente en el aula sino que se reconoce a la institución educadora (puede o no ser una escuela, aunque mayormente refieren a escuelas) y al barrio con sus instituciones como “actores con quienes dialogar” y como relevante “analizar sus discursos” para “generar acciones que tengan un resultado positivo”. Este es un aspecto relevante, ya que se sale de la idea de aula o escuela “isla”, para entender que es la complejidad social la que atraviesa la práctica y es parte del ámbito de intervención de los docentes. Por otro lado, emerge al menos como intención, buscar comprender desde el lugar del otro esa realidad y ya no asignar una mirada hegemónica y prescriptiva respecto del deber ser de la educación y la escolaridad. Queda en tensión aún qué se supone que son “resultados positivos” y cuánto se aleja o acerca al modelo dominante en la relación docente/comunidad; docente/estudiante.

Mirando ya al interior de las instituciones, se plantea como necesidad “no caer en la reproducción”; “el día a día de la escuela no puede opacar la necesidad de planificar más a largo plazo”; esta situación se analiza como una tensión que los docentes encuentran en las escuelas concretas que muchas veces los coloca en el dilema de decidir “entre educar o asistir a sus estudiantes”. Allí se coloca como herramienta relevante al proyecto institucional, “aunque no siempre está disponible”. Identificar “qué se quiere lograr, qué proponer” a partir del “diálogo con los actores del barrio” es primordial, e “incorporarlos en las acciones”.

Uno de los aspectos que emergieron fue la consideración del diseño curricular y el curriculum en la acción (Sacristán 1991) de la formación docente. Este eje se identificó de modo colateral y a partir de analizar el tipo de vínculos que se entablan desde las propuestas de trabajo de las cátedras con ciertos sectores de la ciudad y las organizaciones del territorio por las que se transita. Una preocupación de los estudiantes, asociada al pedido de los actores en el territorio es ¿qué pasa con los resultados? ¿hay instancias de “devolución” a quienes fueron parte como actores sociales del territorio? Entre quienes participan en la jornada hay acuerdo respecto de la necesidad de que las carreras tuvieran una mayor articulación entre cátedras, entre líneas de intervención. Además, emerge como alternativa que los procesos de “diagnóstico” que se propone desde la academia tuvieran mayor carácter de “participativo”.

En la segunda parte del Taller se trabajó focalizando en las cuatro categorías medulares que organizaron el relevamiento del proyecto en marcha: Educación – escolaridad – trama social – investigación/tarea docente, buscando recuperar las representaciones y alcances de esos términos para quienes estaban presentes y las relaciones que pudieran entablarse. A lo largo del intercambio, las categorías se fueron articulando de modo tal que pudieron referenciar ciertas aproximaciones o definiciones con alguna de las otras categorías propuestas.

Es compartida la idea de que “la educación es un derecho” que debería “alcanzar a todos”. En este punto se reconoce que no puede “escindirse de la escolaridad” ya que “es el Estado la herramienta que necesitamos”; “la escolaridad institucionalizada”.

Un aspecto interesante surge cuando se interroga “en esa discusión de la escolaridad y la educación me pregunto ¿la trama social está adentro o afuera?” Este planteo permite poner en la superficie una condición poco explícita y naturalizada desde perspectivas positivistas de la formación y en particular de la investigación. Colocar el objeto de investigación “fuera” de la realidad parecería que le da mayor objetividad. Reconocer que nuestro objeto es parte de una trama social no solo lo ubica en tensión sino que nos coloca también como parte de esa trama. Al menos en términos de enunciación, en este grupo emergió este aspecto que da cuenta de un avance hacia un posicionamiento epistemológico más próximo a la dialéctica.

La tarea docente y su vinculación con la investigación hizo emerger ideas que ya habían sido relevadas en el foro de ese año, vinculadas a la necesidad de interrogar la realidad; la responsabilidad con que se asume la tarea y si en verdad se decide tomarla de manera responsable comprometida y crítica; se hace énfasis en el compromiso y toma de posicionamiento político por parte de los docentes.

Estudiantes toman la posta: propuesta de intervención territorial a posteriori de la cursada. Actividades Estudiantiles de Extensión/convocatoria 2018. Proyecto: “Los Sentidos de lo Público: Territorio, Educación y Universidad”⁵⁶

La iniciativa de llevar adelante esta propuesta presentada y seleccionada en una convocatoria de la Universidad,

se origina a partir de las observaciones realizadas desde la cátedra Introducción a las Problemáticas Educativas 2018 y los replanteos que como estudiantes nos hacemos del rol que debe cumplir la Universidad como institución al momento de producir no sólo conocimiento sino acción junto con la comunidad y el vínculo a construir con el territorio en el que está “inserta” (Informe final, página 1. Marzo 2019).

Se desarrolló a partir de la lectura realizada en el período de cursada y se proyectó como continuidad una propuesta de intervención barrial enunciada en el trabajo final del grupo.

Articulaciones con otras propuestas de investigación/ gestión

Tal como se presentó en el capítulo “La integralidad de la tarea docente: propuestas que amplían oportunidades a las primeras experiencias pedagógicas”, quienes estamos a cargo de IPE además llevamos adelante proyectos y programas en territorios diversos. Son esos espacios los que nos permiten un ir y venir y dar carnadura a

⁵⁶ Estudiante responsable: María Florencia Vásquez. Reunió a estudiantes de los profesorados de Comunicación Social y Antropología Social y de la Escuela Provincial de Artes Visuales.

las propuestas de trabajo docente, ya que colocan en primer plano la vida real, las problemáticas sociales que demandan intervenciones reflexionadas y de las que entendemos quienes están en formación se pueden valer para darle densidad y conectar teoría y práctica durante su tránsito por la universidad. Como parte de esas propuestas y que se asociaron a los proyectos de investigación anclados en el NACT IFIPRAC.ed se realizaron actividades de carácter científico, formativos y de comunicación de la ciencia que de manera somera presentamos aquí.

-Encuentro de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos EITICE - Este espacio surge como una iniciativa de universidades de la región⁵⁷, con el propósito de promover la investigación sobre el tema en estas instituciones, en el entendido de la responsabilidad particular que tiene la educación superior en el desarrollo de la investigación en los países latinoamericanos, siendo su principal referente. Se convoca en cada edición a tesistas de grado y posgrado e investigadores que desarrollan sus indagaciones en temas vinculados al encarcelamiento y al acceso a derechos educativos en cárceles.

El primer Encuentro se realizó en 2017 en UNICEN⁵⁸ y posteriores fueron realizadas en Chile (II EITICE, 2018), Uruguay (III EITICE 2019) y en formato virtual (IV EITICE 2021). A partir de esta propuesta se inicia un intercambio con investigadores e investigadoras del cono sur, que se amplía al conjunto de docentes y estudiantes de la UNICEN interesados en la temática. Con estas actividades se habilita una puerta de entrada a otros espacios de trabajo e investigación, no contemplados en el diseño curricular de la formación de grado.

En la IV edición se presenta un trabajo en colaboración de estudiantes y docentes de la cátedra IPE como resultado del trabajo de inmersión en el campo y su análisis en el ciclo lectivo 2021⁵⁹.

57 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina; Universidad de Playa Ancha, Chile y Universidad Federal Fluminense de Rio de Janeiro, Brasil. A posteriori del II Encuentro del año de 2018 se suma la Universidad de la República, Uruguay.

58 Res CS UNICEN 4641/17) y contó con el apoyo económico de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación

59 Barraza, Soria, Camila; Groppa, Cecilia; Milán, Micaela; Sosa, Rosana; Umpierrez, Analía. "Mapeo de saberes laborales en contextos de privación de libertad: oportunidad para pensar la formación docente". Ponencia presentada en IV EITICE Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en

Jornadas de formación e intercambio

- “Mirando al trasluz” y “Mirando al trasluz II: la formación y la práctica”

En 2017 se desarrolló la primer Jornada de Trabajo⁶⁰ del ciclo, destinada al intercambio académico de experiencias de intervenciones educativas en espacios de privación de la libertad. Las mismas fueron organizadas conjuntamente por el Proyecto de investigación “Formación docente, estudiantes y trama social” (línea que se encuadra en el NACT IFIPRAC-ed). y por el Programa Educación en Contexto de Encierro. En la primera edición se abordaron casos de Brasil y Argentina y participó como invitado Sergio Grossi, doctorando por la Universidad de Padova (Italia) y la UFFRJ (Br).

En 2018, se llevó adelante la II edición, del mismo tenor que la anterior. En este encuentro el intercambio académico de experiencias de intervenciones educativas en espacios de privación de la libertad fue sobre casos de Italia y Argentina destinada a la comunidad académica de UNICEN. Participó como docente visitante invitado el Dr Luca Decembrotto de la Universidad de Bologna, Italia.

- Conversatorio con el Prof. Dr. Elionaldo Juliao

En 2019 se recibió la visita del Prof de la Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro (UFFRJ, Brasil), docente investigador en temáticas de educación de jóvenes y adultos, con especial referencia a las marginalidades y la privación de libertad, quien tomó como eje de su presentación el diseño curricular de la enseñanza obligatoria y las prácticas docentes en contextos de privación de libertad en Brasil. Este encuentro fue abierto a la comunidad de la ciudad de Olavarría y permitió el diálogo con docentes y estudiantes de formación docente de diferentes instituciones para intercambiar sobre la experiencia en Argentina.

Temáticas de Cárceles y Acceso a derechos Educativos. 7 y 8 de octubre de 2021

60 Noviembre 2017 (RES CA 315/17)

Algunas reflexiones de cierre

En una investigación precedente⁶¹ que indagaba aspectos que subyacían a la elección de las carreras universitarias de profesores de la FACSO, UNICEN y las representaciones que trasuntaba respecto de la tarea y de los docentes ocupando su puesto. Allí se señalaba que

“Se ubica al docente centrado en la enseñanza de su disciplina (...) circunscrito al aula. (...) Se advierte una circularidad en el plano de las representaciones de los estudiantes: la docencia transita de la vocación a la profesión y de ahí a la condición de trabajador asalariado, de modo circular, alternadamente, según el momento o el lugar desde el que se lo analice. (...) La profesión se recupera ya que se forman en la Universidad y esa marca los diferencia socialmente puesto que se auto perciben como científicos sociales” (Umpierrez 2014:150).

Esa investigación se enfocó en quienes estaban ingresando a las carreras de profesorado de la FACSO. Pasados unos años, fuimos haciendo nuevas preguntas que condujeron a interrogarnos acerca de lo que el tránsito por la materia IPE generaba, qué supuestos circulaban en ese recorrido y de qué modos podían generarse procesos de formación que condujeran a los propósitos enunciados: formar docentes críticos y transformativos.

A lo largo del recorrido de este capítulo se presentaron propuestas y procesos que buscaron promover y acompañar en la formación de docentes, la emergencia de tiempos y espacios en los que fuera eje central la articulación teoría/práctica, enfocada en la intervención social y educativa de los estudiantes universitarios durante su cursada. Se pretendió dar cuenta del impacto y de los procesos

61 Se hace referencia a la tesis de Maestría *El acceso a una carrera universitaria de profesorado en una Universidad regional: entre elecciones y oportunidades de un campo ocupacional, determinaciones y autonomías, sujetos y contextos* (Umpierrez 2009) en la que se buscó indagar las condiciones y relaciones existentes entre el acceso a una carrera universitaria de profesorado de una universidad regional de la Provincia de Buenos Aires, en una de sus sedes, Olavarría y las elecciones que hacen los sujetos al respecto. En esta elección se estarían tensando y condensando aspectos del plano subjetivo a la vez que del entorno social, colocando para muchos a la ciudad como horizonte de lo posible. Se buscó reconstruir la relación que se da entre un colectivo de actores sociales, estudiantes de una carrera de profesorado universitario, el campo social transitado por ellos y sus familias y las condiciones que construyen la identidad local.

que se generaron y qué tipo de reflexiones y reconocimientos surgen desde el estudiantado en vinculación con los propósitos de la cátedra pero además, con el tipo de docente que la institución promueve o enuncia promover.

En el ingreso a la carrera, se reconoce a la Universidad como espacio primigenio destinado a la investigación pero difícilmente se asocia desde el inicio este accionar vinculado a la tarea docente. Es a partir de la inmersión en el campo y a las sucesivas capas de labor propuestas, - y de recursividad que va del marco teórico al campo y los procesos de reflexividad que devuelven preguntas al cuerpo teórico y nuevamente al campo-, donde pueden emerger las contradicciones y hacen regresar e interrogar (e interrogarse) acerca de para qué investigar, qué vínculos se entablan con los actores y actoras del territorio y qué impacto tiene en el camino de formarse docentes. Es allí donde la investigación se va constituyendo como parte intrínseca de la tarea docente.

El encuentro con espacios educativos concretos (del sistema educativo, en sus marcadas diferencias entre escuelas céntricas y de periferia, de gestión estatal y privadas; dependiente de organizaciones barriales; municipales, en contextos de privación de libertad, entre otros), pone a la vista situaciones que tensionan y que dificultan los procesos de trabajo docente permitiendo advertir que “[tal como] vienen formados (los docentes) (...) al llegar a la escuela la realidad “los choca”, y ahí quedan (...) boyando”. Este vínculo con las instituciones enciende alarmas que les pone en situación de alerta respecto de “no reproducir” lo que se viene haciendo, para eso es “necesario que se desnaturalice lo injusto”; “se reflexiones sobre la práctica”; “se dialogue” y se “haga partícipes” a los “actores sociales del barrio”.

Estos procesos de inmersión desde la investigación y los procesos de reflexión e intercambio colectivo aportan a construir algunas herramientas teórico-metodológicas que instan a asumir la necesidad de toma de posición ético-política, sentirse parte de un colectivo (más allá de la individualización que el sistema educativo, en especial el secundario, insta) y proyectarse como trabajadores de la educación con compromiso social y con capacidad para la toma de decisiones reflexionadas.

La construcción social de la escuela: obstáculos y estrategias para la acción

Rosana Sosa

El hilo conductor del presente capítulo está planteado en base a la tesis que hemos ido construyendo a lo largo del trabajo: la conformación de los sentidos asociados a la escolarización de los estudiantes de profesorado es un producto –diverso, imperfecto y en construcción– del cruce de dos fuerzas que están en tensión permanente.

La primera es la que hemos denominado la escuela vivida y que, proceso de construcción reflexiva mediante, hemos instado a los estudiantes a reconstruirla mediante las narrativas autobiográficas.

La segunda línea fuerza está asociada a la incursión en la lectura institucional de la escuela a luz de las diferentes propuestas y dispositivos pedagógicos puestos en acción en la formación inicial y que, para este trabajo, hemos focalizado en el espacio compartido de la materia IPE.

Ambas fuerzas, comparten la intencionalidad de desnaturalizar la educación como práctica social y, por tanto, dan origen a líneas dilemáticas y sentidos encontrados y generadores de disrupciones que, al ser incorporadas a las narrativas, obligan a reacomodamientos y ajustes producto de cierta movilidad en los sentidos dominantes acerca de la educación y la docencia. En tal sentido, el interés por dichos movimientos radica en ponderar la capacidad de la formación inicial para tensionar y dar lugar a otros modos de significar que, posiblemente, contribuyan a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputen sentidos en el campo de la educación y la formación de los docentes.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se describe la propuesta que conduce a la lectura por parte de los estudiantes de experiencias educativas y, con ello, la puesta en acción la antedicha emergencia de sentidos. Luego, se desarrolla una reflexión en torno a la identificación de un obstáculo epistemológico en el proceso de lectura y su relación con las concepciones y racionalidades hegemónicas. Finalmente, se elabora una reflexión a partir de estos resultados de investigación y la proyección de algunos modos de tensionar la producción de sentidos que implica la construcción social de la escuela.

La construcción social de la escuela

Para este capítulo se consideraron veinte trabajos de avances parciales y finales y registros de campo en diferentes instancias de intercambio. Los mismos corresponden a la producción de los estudiantes de profesorado que reflexionan acerca de la construcción social de la escuela en base a experiencias educativas narradas desde la voz y los dichos de sus protagonistas. Siendo ésta su característica común, los trabajos presentan una diferencia: unos (que corresponde al año 2019 y 2021) suponen un relevamiento de campo en instituciones educativas realizado por los estudiantes en el que se combinan los registros de fuentes primarias y secundarias y, otros, son producciones que se circunscriben al análisis de fuentes secundarias (en particular materiales audiovisuales de carácter documental). Referimos a las particularidades asociadas al contexto de pandemia y las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio que imperaron durante el año 2020, cuestiones que condujeron a prescindir del relevamiento y posterior estudio de fuentes primarias.

El abordaje y análisis de las experiencias educativas que estructuran la lectura social e institucional encuadrada por la propuesta pedagógica que presenta la materia se apoya tanto en el enfoque dialéctico como en la sistematización de experiencias. El primero busca interpelar las experiencias educativas seleccionadas por su condición de práctica social y su construcción social, histórica y estructural. El segundo promueve un abordaje de la producción y reproducción de sentidos educativos a partir de la praxis de los propios actores que conduce a la ponderación y reconstrucción de

saberes apropiados, producidos y transmitidos. Dicho proceso es consecuente con una intencionalidad de ponderar un status de la práctica (Jara, 1994:22) que procura dar cuenta del carácter inescindible de los procesos de acción-saber-conocimiento y, por tanto, hacer inteligibles para los sujetos implicados su capilaridad, sus relaciones, flujos y el acumulado social que los sostiene.

La tarea de problematizar los significados y las construcciones colectivas que acontecen en este marco supone un encuadre teórico-metodológico que, en nuestro caso, aspira a reconstruir el carácter dinámico con que define a los procesos sociales que son analizados. En este punto, y focalizando en la trama significacional que se construyen en el escenario de la cultura, indagamos en las diversas instancias de la vida cotidiana en la que los sujetos que las protagonizan son partícipes de una disputa permanente de sentidos social e históricamente construidos.

Entender el proceso de construcción de significados acerca de los objetos y las prácticas en tanto mundo que nos rodea, implica advertir el entrecruzamiento de las experiencias personales de los sujetos y los contextos en los que él se produce. En este marco, pretendemos darle relevancia tanto al conocimiento que es construido por cada sujeto a partir de sus propias experiencias como a los pensamientos, valores, tradiciones que forman parte del mundo de la cultura. Si bien destacamos la participación activa y protagónica que tienen los sujetos particulares en esta tarea, también advertimos que ésta se entrecruza con un mundo y una trama cultural que le preexiste en tanto que se trata de significados transmitidos, aprehendidos, en definitiva, heredados.

La propuesta radica en ingresar a los estudiantes a una mirada genealógica respecto del modo en que la educación, en tanto práctica social y, por tanto, histórica, construye sentidos y significados en la trama sociopolítica a la que pertenece. Resulta aquí vital la recuperación de los estudios históricos, comunicacionales y culturales de la Escuela de Birmingham.

Los Estudios Culturales, en tanto proyecto, consagran como objeto de estudio y análisis a las condiciones de producción de los materiales de la cultura y no su estabilidad o permanencia, pero también, las condiciones de las prácticas tanto teóricas como de intervención. En este sentido, el análisis se centra en la capacidad transformadora de las prácticas involucradas en las instituciones, al acceso

a la participación y el cambio de las condiciones de existencia. Se trata de rescatar todo el proceso social material y específicamente la producción cultural como social y material.

En particular, la concepción de la cultura de Raymond Williams pensada como entramado compuesto por representaciones simbólicas, prácticas e instituciones que se producen, reproducen y circulan en sociedad. Williams propone una estructura conceptual “como vía para analizar las formas dinámicas” que caracterizan a las sociedades complejas, en las cuales es posible distinguir un conjunto existente (estable) de relaciones e intereses, de dominación y subordinación y algunos de esos conjuntos como dinámicos en los que emergen formas residuales y emergentes. (Williams, 1982).

En este punto se advierte la influencia de aportes teórico-conceptuales de Antonio Gramsci han sido de gran valor para poder pensar la acción histórica. A partir del concepto de hegemonía, los Estudios Culturales introducen las nociones de “mediación” y de “articulación” que han de permitirnos visualizar relaciones inestables, variables entre prácticas y reconstituir procesos. Mediación en tanto modo de relación material concreto, como proceso interno de los materiales que no se basa en los opuestos sino en la diferenciación. Articulación, por su parte, como vínculo variable entre las prácticas y las diferentes tramas de relaciones bajo la forma de una continua lucha entre posiciones específicas de fuerzas (Hall, 1984, 91). Se impugna con ello la posibilidad de pensar las prácticas y las condiciones por fuera de las relaciones pero, además, nos impide entenderlos como previos o preexistentes unos con respecto a otros. Este concepto es operativo en el nivel de acción histórica y supone la noción de agenciamiento como posibilidad de acción histórica de los sujetos respecto a las condiciones.

Desde esta matriz conceptual la educación, en general, y el colectivo que forman los actores educativos, en particular, se aborda en términos de escenario constituido como tal a partir de la lucha y el conflicto que, asumido como la lógica misma de su funcionamiento, no impide distinguir relaciones e intereses estables en términos de dominación y subordinación.

El análisis del proceso de construcción social de la escuela es, al mismo tiempo, una indagación que se origina en el interés por conocer para poder moverse en ella y, tan importante como ello, para

generar espacios que, desde elementos emergentes, se consoliden como verdaderos intentos de transformación.

La disputa de sentidos como clave de lectura

“Si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza, no hay educación, sólo hay adiestramiento instrumental” es, tal vez, una de las citas más recurrentes en los trabajos finales de los estudiantes de profesorado. A veces como introducción y apertura de los trabajos, otras como punto de llegada y remate de las reflexiones, el decir de Paulo Freire citado en uno de los textos de la bibliografía obligatoria (Cabaluz Ducase 2015, 7) es convocado una y otra vez.

La selección de la cita bibliográfica y la perspectiva que ésta supone da cuenta de la comprensión, en sentido amplio, de la intencionalidad tanto de una consigna con la que se propone el trabajo de lectura de las experiencias educativas cuanto de la propuesta que la encuadra que buscan la integración, la articulación y el acabado provisorio del cierre de una materia.

Así, la desnaturalización de la idea de escuela y de la escolaridad como mero intento de homogeneización permite visualizar la especificidad de este proceso en experiencias pedagógicas. Abordar la escolaridad como una construcción social habilita la comprensión de la diversidad de intervenciones de los diferentes actores de la educación tanto en la reproducción de un sentido hegemónico cuanto en la generación de nuevos sentidos que disputan, resisten y pugnan con aquella construcción.

Sin embargo, y atendido a los propósitos de mejora de la propuesta docente que sustenta esta pesquisa, centraremos nuestro análisis en el desarrollo de los trabajos, ámbito en el que acontecen ciertos reacomodamientos que alternan entre abreviar en las imágenes iniciales -vinculadas a las autobiografías y analizadas en los capítulos precedentes- y los sentidos emergentes que recuperan y construyen a partir del análisis y problematización de experiencias de otros.

El examen del material de campo nos permite identificar en las producciones de los estudiantes dos configuraciones de sentidos que, en su análisis, evidencian ciertos deslizamientos respecto de los sentidos dominantes de la escolarización. El primero -que los denominaremos sentidos divergentes- se compone de intervenciones

en el sistema educativo formal (aunque disidente en algún aspecto de su cosmovisión) que son ponderados en las producciones estudiantiles por su capacidad emergente mediante operaciones analíticas de comparación y diferenciación. El segundo –que llamaremos sentidos alternativos– involucra a experiencias externas al sistema formal de educación que los jóvenes los examinan mediante el contraste y la oposición. Veamos cada uno.

Respecto del primero, la construcción social de la escuela que no prescinde de los intereses y visiones de los estudiantes (más bien las tiene como punto de partida) es una construcción que rápidamente se diferencia del afán por homogeneizar que se visualiza como estructurante de la escuela moderna.

En este marco, se ponderan dos atributos. Primeramente, se destaca la creación de un espacio destinado a la reflexión colectiva que busca y promueve el repaso de aquello que los estudiantes “creen”, “piensan” y “sostienen” de la temática en cuestión. Luego, el estímulo para la “toma de la palabra” por parte de los estudiantes y, a partir de allí, el intercambio entre pares sobre el asunto. Tales particularidades configuran a las experiencias como reformistas frente a una propuesta moderna que, por sus objetivos asociados a la imposición de visiones y a la reproducción de contenidos, se asocia con una educación “más democrática” que converge en un reconocimiento por parte de la escuela de “las realidades de los adolescentes”.

Una enumeración de propósitos (“el proyecto lleva a reflexionar a los jóvenes sobre sus realidades que viven diariamente” (...) [distinto a] cuando la escuela buscaba borrar las identidades”, Trabajo 04, junio 2020), o de resultados (“los alumnos al pasar los días fueron tomando un rol más comprometido dentro del proyecto (...) y se fueron desprendiendo varios temas de interés común [que no estaban previstos y eran de su interés], Trabajo 06, junio 2020). En este punto, se remarca el carácter interactivo de la propuesta porque “la participación va cambiando y volviéndose más reflexiva; se pasa de debates más “superficiales” como sobre la utilización de las “malas palabras” dentro el ámbito escolar, a las palabras como expresiones culturales de un grupo social” (Trabajo 04, junio 2020).

Finalmente, se remarca que el diseño mismo de la actividad analizada se define por “una nueva forma de ver las situaciones que se tienen normalizadas (...) planteando la importancia de poder evidenciar las distintas visiones de la realidad, como ellos mismos

dicen, para los que no ven o para los que no quieren ver” (Trabajo 05, junio 2020).

Ahora bien, un punto de quiebre en estas reflexiones y que nos permiten ingresar al análisis de los matices involucrados en estos contrastes es la identificación del origen de esta “nueva realidad” está asociado con que “todas estas actividades fueron posibles debido a la elección del proyecto por parte de la profesora” (Trabajo 04, junio 2020).

En el mismo plano, cuando se indaga en los sentidos que subyacen a que los estudiantes tienen la palabra, ésta se percibe dada “por el/la docente”. Aquí vuelven a convocarse características personales de la docente que atienden a cuestiones de orden actitudinal más que procedimental. Tal como se recordará, estas cuestiones también servían de explicación en el caso de las biografías escolares que los propios estudiantes recuperaban a través de recuerdos. El carácter innovador o disruptivo de una experiencia era, en realidad, producto de la apuesta individual de un actor y respondía más a sus cualidades personales que a una estrategia profesional.

Se desprenden de ello dos cuestiones que interesa analizar. Por un lado, y aun cuando se destaca la capacidad de agenciamiento del docente en la tarea de imaginar, proyectar y poner en acción una propuesta educativa en su espacio y con sus estudiantes, ésta aparece circunscripta a la coyuntura temporal o la iniciativa personal. Por otro, no se hacen explícitas las instancias de diálogo que esta “nueva” intervención genera con un escenario más amplio en el que se inscribe que, por definición, se asume “tradicional” y “moderno”.

En este sentido, soslayar las instancias de lucha por el sentido contribuye a configurar una lectura de la divergencia más asociada a los trucos fantásticos que dan los magos en sus rutinas artísticas que a un verdadero proceso de transformación cultural que requiere de sucesivos intentos –no siempre exitosos– porque aspira a modificaciones estructurales. En este punto, habrá de insistir en reubicar la mirada en los procesos de negociación que se dan, en los grises que se pintan y, en definitiva, en la lucha que se invoca a través del decir de Freire pero que aún no es posible hacerlo tangible.

Un recorrido similar es el que se hace cuando lo que se subraya es la condición alternativa de una experiencia analizada, segundo atributo remarcado. “Las clases en ámbitos rurales intentan concientizar a los estudiantes del derecho al agua y a la tierra, dos

productos que el capitalismo los convierte en privado y los acorrala permanentemente” (Trabajo 06, julio 2020) El análisis refiere al caso de una experiencia educativa de una escuela de agroecología de un movimiento campesino. En este marco, se agrega “Con este tipo de formación, actúa en la cuestión política y social, se logra un despertar de la conciencia, en donde las actividades culturales de los estudiantes hacen parte del proceso de formación” (Trabajo 06, julio 2020). Más aún, la escuela se percibe portadora de un doble propósito ya que “sirve para formar militantes, para que luego puedan utilizar los conocimientos y mejorar la propia producción (...)”.

La interacción entre docentes y estudiantes recurre a descripciones que dan cuenta de una concepción “diferente” (“El docente valora como una de las mejores clase de sus vida cuando sus alumnos les enseñaron a sembrar papas, (...) una postura democrática de los docentes, que sin dudas tendría que ser tomada como ejemplo para construir una escuela para todos”, Trabajo 06, julio 2020) que conduce a un “estar en la escuela” también distinto (“otra mirada del sistema educativo en relación a que no solo se trata de un espacio donde se divide, se domina o se impone, sino también puede ser visto como un lugar de transformación”, Trabajo 01, julio 2019).

En este marco, las experiencias son valoradas por su condición contestataria y/o alternativa al modelo de escuela “tradicional” y asociada al sistema educativo formal. Por otro lado, se destaca una ponderación de lo que se identifica como una capacidad para identificar el origen de la propuesta con una tarea diagnóstica de problemáticas que se viven “urgentes” en el territorio por otro (“los temas que tienen relevancia en la comunidad (...) problemáticas [que] refieren a la apropiación de tierras y el conocimiento de sus derechos (..) para así luego poder luchar por sus derechos y el reconocimiento estatal” Trabajo 06, julio 2019), parecen ser justificativos del desarrollo de la experiencia.

A diferencia de las anteriores –denominadas aquí sentidos disidentes– donde la escena era protagonizada por un/a docente “distinto”, en estas experiencias requieren de extensas contextualizaciones que remiten a las organizaciones, movimientos, sindicatos en las que se inscriben las mismas. Así, mediante descripciones densas de cierto contexto de surgimiento, se inscribe su carácter alternativo en una lectura compleja de los propósitos de las organizaciones, la construcción histórica de éstos y los territorios en los

que se inscriben sus desarrollos. Aun cuando se acude a la referencia de individuos estos aparecen mencionados como “militantes” o “integrantes” de un espacio colectivo del que la propuesta educativa es solo una de las diversas dimensiones de la dimensión territorial de la intervención. En este marco, el formato de las actividades analizadas (“el proceso de aprendizaje no es vertical, esto quiere decir del educador a los educandos, sino que también hay una reciprocidad, todos aprenden de todos”, Trabajo 04, julio 2020), los resultados obtenidos que se enuncian (“erigen sus valores comunitarios y entienden al quehacer pedagógico como una práctica social transversal”. Trabajo 06, julio 2020) y las metas que se perciben perseguidas (“Esta idea de educación integral tiene como objetivo la formación de sujetos con un pensamiento comunitario, holístico. Trabajo 03, julio 2020) son particularidades de una complejidad abarcadora de la que se da cuenta con sobrada experticia.

Sin embargo, esta complejidad muy difícilmente se extiende hasta abarcar las conexiones -posibles o reales- entre la organización “alternativa” y el resto de la comunidad, en particular las propuestas educativas dominantes. Así, en un sentido similar a la divergente, las tensiones que suponen las articulaciones y negociaciones aparecen opacadas ya no por la irrupción de un distinto sino porque hay una inscripción y una cosmovisión que explica la alternativa. El hallazgo de “otro modo posible” entonces queda asociado más a cierta rareza o exotismo que a una experiencia que interpela y se conduce por transformación social.

Así, las posibilidades reales de construir alternativas se circunscriben a ser un (individuo) distinto en un sistema educativo que oprime o bien salir de éste para inscribirse en otro sistema cuya cosmovisión sea trasformativa y alternativa. En ambos casos, aun cuando se logren modificaciones y cambios, se prescinde de pensar y proyectar la transformación social.

La sucesión de producciones e intercambios a lo largo de la cursada ofrecen indicios de importantes movimientos que ensanchan el campo de lo que es entendido como propio del rol del educador y, asociado con ello, respecto de los desafíos que asume la educación.

Las ideas de lucha de sentidos que, evidentemente, penetran en los estudiantes de profesorados y promueven complejas reflexiones en sus distintas producciones y definiciones acerca del papel que deben jugar en este proceso aunque, entendemos, se hacen

necesarias algunas consideraciones tendientes a profundizar la propuesta de enseñanza de IPE. Por un lado, se hace necesario identificar y analizar algunos indicios que nos revelan la presencia de construcciones arraigadas. Por otro, ensayaremos algunos caminos para propiciar un ensanchamiento del campo de lo que es decible y entendible respecto de los desafíos que asume la tarea de educar.

Los obstáculos epistemológicos como emergentes: sus implicancias en la praxis

El epistemólogo Gastón Bachelard ha afirmado que “se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización” (Bachelard, 1991: 15). En este punto, es que resulta interesante el análisis de los modos en que oficia la trama de conocimientos que, habiéndose construidos en el marco de la experiencia escolar común, offician de velo y tienden a dificultar (cuando no impedir) la aprehensión de nuevos esquemas de pensamiento y/o acción.

En un sentido similar, la tarea de construir conocimientos acerca de la construcción social de la escuela de la que es tributaria la propuesta de la materia procura conducir al abandono tanto de la ingenuidad como de cierta pretendida neutralidad con la que se aborda inicialmente la escuela. Sin embargo, las referencias que hacen las producciones de los estudiantes de profesorados siguen siendo una representación a desnaturalizar y problematizar desde los propios procesos socio-históricos referidos por ellos. El desafío consiste entonces en generar acciones que asuman que dichos obstáculos -lejos de ser una entidad rígida y compacta- se caracterizan por la porosidad con la que aparecen y desaparecen dialécticamente.

En esta operatoria, ha sido frecuente visualizar que los trabajos presenten como recurrencia la apelación a oposiciones dicotómicas entre “el docente sol” y “el docente crítico”. Tal como nos advierte Bachelard, “al tratar de desentrañar un obstáculo nos encontraremos con otro opuesto” (p. 23) y, en este caso, aparece vinculado con cierto “esencialismo” en el análisis que conduce a una mirada que se detiene en las cualidades intrínsecas descuidando con ello su conformación dialéctica y, por tanto, no exenta de contradicciones.

Aquello que parece diferenciar “las tradicionales” de “las alternativas” oficia de obstáculo en tanto que aun cuando le confiere a los docentes amplios alcances de agenciamiento, al mismo tiempo, opaca el proceso de construcción articulada colectivamente imprescindible para ejercer transformaciones sociales en lugar de reformas coyunturales y de escaso alcance e impacto.

Del mismo modo, cuando se oponen las experiencias “tradicionales” y las “alternativas”, en la medida en que se incurre en explicarla por las intervenciones de visionarios al que adjudican un “teatro de operaciones” recortado de la trama social, limitan con ello la capacidad de incidencia y transformación.

Esta cuestión nos conduce a considerar el concepto de “estructura de sentimientos” –entendida como el campo de lo que públicamente es decible en un periodo de tiempo– con el que Raymond Williams (1980) advierte sobre el devenir de un proceso social a través del lenguaje. En particular, interesa recuperar cómo ciertas figuras semánticas, en sus cambios y mutaciones, ponen en evidencia el dinamismo propio de la cultura y, con especial interés, cómo éste es vivido por la sociedad (Williams: 1980:50-51).

La noción de “trabajadores de la educación” con que los sindicatos de gran parte de los países latinoamericanos han introducido en el espacio público les ha permitido dar cuenta de su pertenencia a un colectivo más amplio en el que converge la participación de los docentes en la emergencia de alternativas asociadas a la educación.

En este sentido, la figura semántica de trabajadores de la educación configura un intersticio en el que es posible “reordenar” las imágenes de “docente” y amplificar sus espacios de intervención que, educación moderna mediante, suele circunscribirse al aula. Consecuencia de ello, la enunciación a la que acuden estos sindicatos convoca unos sentidos que supone un reconocimiento en dos planos. Los modos en que el docente está ligado por un lado, a su fuerza de trabajo, y, por otro, a su proceso productivo. Así, el reconocimiento de la docencia como una actividad que abreva en la formación y en la práctica docente y produce conocimiento sobre el propio trabajo supone, además, desprenderse tanto del carácter misional con que se ha perfilado a las/os maestras/os como la idea de servicio que ha estructurado la avanzada neoliberal.

Por otro lado, la concepción de trabajo que es el principio de interacción de los docentes con el lugar de trabajo y con las comunidades

con quienes se interrelaciona. Y, en segundo orden, le permite reconocerse como sujeto histórico y, por ello, parte de la tarea de superar la fragmentación del proceso de trabajo, las condiciones de opresión y alienación en que dicho trabajo deviene en el marco de las condiciones materiales del capitalismo salvaje.

Ambos reconocimientos operan en la definición del propio rol del docente –que es inescindible de su colectivo– al mismo tiempo que en la articulación de procesos de unidad con otras organizaciones que les son afines en la lucha por sus derechos y por otros derechos sociales, es la construcción de formas de transformación de la realidad concreta y de la sociedad.

La amplificación de sentidos de lo que supone el ejercicio de la docencia con que nos interpelan los sindicatos docentes logra incorporar ideas que incluyan pero que no circunscriban a la tarea docente en el aula. Nos preguntamos entonces si no es de este modo en que habremos de penetrar en la capilaridad de sentidos que son convocados a la hora de entender la construcción social de la escuela.

Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo, hemos intentado comprender la relación entre los sentidos arraigados y, por tanto, dominantes –cuya reconstrucción nos ha ocupado en capítulos anteriores– y aquellas resignificaciones que acontecen en el transcurso de los primeros pasos en el proceso de formación docente, en particular aquellos que conducen a los estudiantes a revisar la construcción social de la escuela. Importa, en tal caso, el proceso de acomodamiento que sucede en materia de representaciones y sentidos asociados producto de la resignificación de las categorías para pensar la escuela, la educación, la docencia, entre otros sentidos.

Consecuencia de ello, hemos podido acercarnos a la alta valoración que los estudiantes de profesorado tienen acerca de la capacidad de agenciamiento del docente para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación de una narrativa divergente y de puesta en acto una educación plural. Esta construcción se conforma de una multiplicidad de sentidos emergentes entre los que se priorizan aquellos que conducen a la apertura de espacios de participación real y de involucramiento de la voz y la acción de los estudiantes,

cuestión que se visualiza como determinante para contrarrestar las lógicas de control que se perciben como estructurantes del modelo moderno. Coadyuvan para ello, la memoria reconstruida y reflexionada en el marco de la construcción de autobiografías y el examen analítico y criterioso de las experiencias educativas escrutadas mediante fuentes primarias y secundarias.

En consonancia con las referencias que provienen de las autobiografías, el protagonismo del docente no solo se percibe como una pieza fundamental y excluyente de la transformación de la educación y se lo inviste de características actitudinales –la más de las veces– y procedimentales –atendiendo a su formación y a su disciplina–. Tal enunciación redundante en indicios que se buscan (y encuentran) en experiencias disonantes a la lógica burocrática y centralizada del Estado y en experiencias alternativas que se inscriben en modalidades organizativas alternativas consolidadas y ajenas a las reglas de juego dominantes con normas y criterios propios. A pesar de registrar un origen marcadamente diferente y diferenciado ambas experiencias encuentran su punto en común en el análisis de los estudiantes al incurrir en la opacidad de los modos en que dichas experiencias se articulan con la trama social más amplia en la que se inscriben, de la que son parte y con la que se supone en disputa.

Como resultado de ello, nos enfrentamos al proceso de producción de una narrativa pedagógica que encubre la disputa de sentidos que es imprescindible poner en acción en el campo de la educación y la formación. Así, la articulación horizontal y de co-construcción de conocimiento que se ponen en juego en el territorio del aula, en relación con el contenido disciplinar a enseñar y con el protagonismo –antes acotado– de la figura del docente, dan lugar a respuestas de carácter individual y solitario y expresan un modo de concebir la disputa de sentidos que prescinde de la articulación dialéctica entre procesos sociales estructurales e institucionales y apelan a los imaginarios que están en la base de las concepciones y racionalidades hegemónicas.

Cierto “esencialismo” se hace tangible cuando, frente a experiencias transformadoras, se las imprime de características y sentidos que conducen a definir las como “dominantes” y a otras como “alternativas”. Se muestra con ello, producto del avance del análisis, que el obstáculo del esencialismo desvía un proceso social de lucha

de sentidos en una intervención individual. Como quien propone, pone en acto y es reconocido por sus estudiantes es “un” docente, se naturaliza que su visión rupturista es mérito propio.

Del mismo modo, cuando se trata de una experiencia alternativa, como es una organización la que implementa la propuesta y ésta se articula con una visión socio-política y la sociedad la identifica como insurgente, lo que se naturaliza es que su propuesta “novedosa” responde a la cosmovisión organizacional de la que es parte. Emergen de estos análisis, en cada caso, producciones narrativas que explican las posturas del docente con la empatía (personal) o el compromiso (político).

La inscripción de los mencionados hallazgos en la expectativa de provocar con la propuesta de formación de IPE simultáneos procesos de subjetivación nos conducen a poner en evidencia algunos pendientes en la incidencia de la reconfiguración de posiciones de sujeto en el campo pedagógico y en el reconocimiento para la escuela y el campo pedagógico.

En este marco, y del mismo modo en que reivindicamos la tarea de pensar docentes transformativos acudiendo a las autobiografías y pujando procesos de reflexividad de las construcciones más arraigadas, hacemos lo propio hacia adelante y acudimos a enunciaciones que expandan los sentidos que suponen y definen el ámbito de actuación del docente. En esta tarea, la noción de trabajadores de la educación que proviene del campo sindical latinoamericano nos muestra un camino posible.

La integralidad como meta. Hallazgos, preguntas e interpelaciones

Analia Umpierrez - Rosana Sosa

En este último capítulo se bosquejan a modo de sumario los saberes que han sido construidos en relación con las intencionalidades de la investigación y con los puntos de contacto con otros ámbitos emergentes que han podido proyectarse durante su desarrollo.

Antes de abordarlas, se hace necesario subrayar que la complejidad de las temáticas expuestas y los modos de abordar el análisis e interpretación de los hallazgos no permiten concluir ni clausurar sino identificar y exhibir algunos intersticios que, con su apertura, configuran líneas para futuras indagaciones.

La formación docente, la implicación de la universidad pública en esta tarea y una apuesta a la disputa de sentidos en el campo de la educación conforman un área de trabajo en el que se inscribe nuestro trabajo en materia de docencia, de investigación científica y de extensión universitaria. En este marco, la problemática que se configura en torno de pensar la formación docente y el territorio ha sido abordado en sucesivas instancias que nos han permitido arribar a un panorama que, al tiempo que retroalimenta nuestra propuesta docente, reenvía interrogantes a otros ámbitos y nos vuelve a involucrar en la tarea de hipotetizar, amplificar los sentidos con los que pensamos y actuamos en el desarrollo de la tarea profesional.

En primer término, poner en foco a la cátedra Introducción a las Problemáticas Educativas nos habilita a interrogar la propuesta teórico metodológica como generadora o puesta en revisión de la matriz que pretende construir la formación de grado y colocarla en relación a los supuestos que traen quienes ingresan a las carreras de

profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. La historia acumulada de la cátedra y la reflexiones acerca de quiénes son los sujetos que eligen estudiar un profesorado universitario nos aportan un panorama de acción que colabora en delimitar las intervenciones posibles en torno del desafío de formar un/a docente que piense la transformación social como una dimensión (y no una opción) de su rol profesional y a la investigación como parte consustancial de su tarea.

En segundo orden, el repaso por el recorrido que ha definido el área de investigación del Núcleo y la convergencia con la continuidad en la formación de posgrado y la participación en otros colectivos de investigaciones permitió reconstruir el contexto de surgimiento de una problemática específica y sus consecuentes decisiones de carácter teórico y metodológico. Así, hemos podido mostrar cómo la conformación de un interés por las representaciones de los y las estudiantes que eligen una carrera docente se nutre de discusiones y resultados de las sucesivas instancias de producción compartidas durante las últimas dos décadas con los y las colegas del mencionado NACT, de las disciplinas científicas en las que se inscribe la formación de ambas autoras y la perspectiva teórico política que asumen.

En tercer lugar, poder mostrar la trastienda de los diferentes hilos de la labor como docentes, investigadoras, extensionistas y gestoras de las autoras, permite develar el anclaje de diversas prácticas, debates y articulaciones que retroalimentan las diferentes aristas del trabajo de cátedra, de los proyectos de investigación y de las propias formaciones. Tal vez el mayor valor de este reconocimiento esté en poder exponer la materialización de la mentada integralidad de las tareas desempeñadas en la Universidad, y con ello, los procesos de biografización de las docentes, aspecto que permite dar mayor densidad y profundidad a la tarea emprendida. La tarea de formar docentes pensándose investigadores y con compromiso en la intervención social requiere de formadores que puedan dar cuenta de esa participación en el territorio, como espacio de intervención que requiere reflexividad sobre las prácticas para el regreso a la acción.

En cuarto orden, y a partir del análisis de los textos que conforman parte del corpus del proyecto, nos hemos ocupado de la emergencia de representaciones del docente y de su labor. Aún cuando

se la advierte en relación al Estado, parecería que la tarea es meramente instrumental y el profesor solo ejecuta aquello que se le prescribe. En el caso de advertir y confiar en la capacidad de agencia de los docentes, emerge en su mayoría una perspectiva que lo ubica como profesional individual, es decir, alguien que puede tomar iniciativa porque comprende la complejidad y puede diseñar caminos de acción, pero lo hace de modo solitario. Este hallazgo nos lleva a interrogar sobre las marcas que el neoliberalismo ha dejado en la subjetividad de los estudiantes y de desafiarnos a pensar de qué modo se puede incidir en la formación para tensar esos sentidos construidos y sedimentados a lo largo de la vida de esos jóvenes que deciden ser profesores. Es por ello que se comienza a valorizar el recurso de la investigación biográfica escolar como una línea para dar continuidad y profundidad a la propuesta de trabajo de IPE y a la investigación pensada como acción/intervención reflexionada.

Un quinto nudo de aprendizajes refiere a los deslizamientos de sentidos y resignificaciones de las posiciones de los sujetos, de las implicaciones y las visiones de la tarea docente que se generan a partir de las experiencias educativas estructuradas en la participación en un proceso de investigación. Sin embargo, tales deslizamientos se perciben como construcciones coyunturales que compiten con cierto habitus académico que jerarquiza el *saber experto* frente a los saberes de la práctica educativa. Tales indicios, al tiempo que nos interpelan acerca de cómo generar procesos de reflexividad de mayor profundidad y complejidad, nos conduce a interrogarnos acerca de la subjetividad de los sujetos que eligen ser docentes.

En sexto lugar, los procesos de reflexividad y los hallazgos acumulados nos conducen a las biografías escolares de los y las estudiantes de profesorado tanto como corpus de investigación como dispositivo pedagógico. La pretensión de la inclusión de este eje analítico y didáctico está argumentada en hacer evidentes los múltiples atravesamientos que nos constituyen como sujetos sociohistóricos y nos atraviesan en nuestra lectura del mundo. Dichas evidencias configuran algunos de los interrogantes acerca de la construcción de la subjetividad de los sujetos y los modos en que ésta es contemplada por la formación docente. Los procesos de formación dialogan pero también irrumpen en la historia de los estudiantes y en sus modos de comprender e intervenir en la realidad social. Y es una tarea compleja promover espacios que generen tensiones y permitan

construir la negatividad de los procesos vividos, encarnados como experiencias para hacer emerger miradas críticas sobre su propia vida y su entorno y que impacten en su subjetividad.

Sumamos un séptimo aprendizaje vinculado a la implicación de los y las estudiantes en un proceso de elaboración y reflexividad de sus autobiografías escolares que nos permitió contar con distintos itinerarios transitados y narrados que nos llevan a problematizar su elección de ser docente. Abocados a la comprensión de la relación entre la escuela vivida y la elección de la formación docente, hemos logrado identificar algunos hitos en lo que denominamos el proceso de “apropiación de la escuela” que transcurre de cierta ‘ajenidad con la escuela’ a la ‘pertenencia con la escuela’. En este proceso se destaca el protagonismo de unos actores que invocados en términos de héroes y villanos van configurando la imagen de “el docente”, imagen que cobra significado al momento de la elección de la carrera universitaria. En definitiva, para los y las estudiantes de profesorado la escuela vivida es el otro, el otro con que me encuentro y me habilita o transita conmigo las experiencias educativas. Esta escuela vivida es un hito importante en la subjetividad de los autores de las biografías cuestión que es actualizada con la elección de la carrera docente y la llegada a la universidad. Esto último se anticipa como “otro mojón” que alberga expectativas en torno a problematizar o, en lenguaje nativo, “desarmar para comprender la escuela”.

Asimismo, en el ingreso a la carrera, se reconoce a la Universidad como espacio primigenio destinado a la investigación pero difícilmente se asocia desde el inicio este accionar vinculado a la tarea docente. Es a partir de la inmersión en el campo y a las sucesivas capas de labor propuestas, - y de recursividad que va del marco teórico al campo y los procesos de reflexividad que devuelven preguntas al cuerpo teórico y nuevamente al campo-, donde pueden emerger las contradicciones y hacen regresar e interrogar (e interrogarse) acerca de para qué investigar, qué vínculos se entablan con los actores y actoras del territorio y qué impacto tiene en el camino de formarse docentes. Es allí donde la investigación se va constituyendo como parte intrínseca de la tarea docente. Estos procesos de inmersión desde la investigación y los procesos de reflexión e intercambio colectivo aportan a construir algunas herramientas teórico-metodológicas que instan a asumir la necesidad de toma de posición ético-política, sentirse parte de un colectivo (más

allá de la individualización que el sistema educativo, en especial el secundario, insta) y proyectarse como trabajadores de la educación con compromiso social y con capacidad para la toma de decisiones reflexionadas.

La tarea de comprender cómo se construye la escuela resulta esclarecedora, como noveno aporte, respecto de otros deslizamientos que acontecen en la relación entre los sentidos arraigados y las resignificaciones que acontecen en el transcurso de los primeros pasos en el proceso de formación docente. En esta tarea hemos identificado un obstáculo epistemológico en torno de cierto “esencialismo” que enviste de propiedades innatas a las experiencias educativas analizadas y conduce a clasificaciones y ponderaciones de “tradicionales” o “insurgentes”, cuestión que condena a la opacidad a la articulación dialéctica entre procesos sociales estructurales e institucionales y compromete las posibilidades de la transformación social como una dimensión de la tarea docente. Tal indicio convoca a las autoras a problematizar el modo en que las enunciaciones son habilitaciones de las redes significacionales. En esa clave, se arriba a una problematización de la incorporación en la escena pública de “trabajadores de la educación” como una estrategia discursiva y por tanto teórica y política de disputa de sentidos en el campo de la educación.

Finalmente, y producto de la concurrencia de los sucesivos nudos críticos enumerados aquí, cobra relevancia la vinculación que la cátedra propone con los territorios, en tanto coloca la mirada en la complejidad que conlleva su abordaje y los sentidos de esa tarea. Al hablar de territorio lo hicimos en su carácter de concepto teórico y metodológico que explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico; por lo que nos resultó una categoría relevante a la hora de pensar a las problemáticas educativas y a la investigación como herramienta clave de la formación para la acción.

Ya en esos territorios, en los que se hace un trabajo de campo intensivo, aportan al estudiantado la posibilidad de inmiscuirse, de compenetrarse en otras realidades, indagar “como si” se fuera parte de ese espacio social. Escasamente la propuesta y el dispositivo didáctico logra generar una inmersión de modo democrático y participativo en el que los actores y colectivos sociales sean parte activa

de la propuesta de intervención para la acción. En 2021 los actores del territorio (estudiantes privados de libertad) formaron parte del proceso de relevamiento y de un espacio de retroalimentación compartiendo resultados parciales. Esta modalidad amplió y profundizó el vínculo y la posibilidad de conectar territorio y acción; reflexividad en el proceso de formación de docente desde y en el territorio.

Los procesos que esperamos promover en quienes eligen ser docentes, son complejos y demandan tiempo que, sin dudas, excede un cuatrimestre en el que se extiende una cursada. Es por tanto muy desafiante la construcción de articulaciones con otros espacios y actores que faciliten una propuesta integral, de inmersión en los territorios, abordando problemas reales y generando oportunidades para que se den rupturas epistemológicas en consonancia con los sentidos y propósitos de la formación docente enunciada por las carreras.

El recorrido hecho a lo largo del trabajo en el NACT IFIPRAC-Ed nos habilitó espacios compartidos de indagación, debate y producción de conocimiento enfocados en la formación docente, los graduados y su inserción en sus primeros puestos de trabajo y la mirada sobre estudiantes que cursan la primera materia de la formación docente.

En este transcurrir se sumaron a nuestras trayectorias laborales programas y proyectos que pusieron en el foco de nuestro interés la compleja relación entre Sociedad, Estado, Políticas públicas y acceso a derechos sociales. En este camino surge la necesidad de ampliar el espectro de nuestras búsquedas y definir nuevos horizontes que generan otros interrogantes, nuevos desafíos y oportunidades.



Bibliografía general

- AAVV (2009) Red CIMAS. *Manual de Metodologías Participativas*. Madrid, Red CIMAS
- Alvarez, W., Escobedo, M.; Fernández, T.; García, S.; Medici, E.; Sosa, R.; Umpierrez, A. (2008) “«Somos seres sociales, no una lacra...» Reflexiones sobre «la mirada» de un grupo de estudiantes, en contexto de encierro, con respecto a la educación”. Ponencia presentada en el Pre Foro Memoria e Identidad. Entramado Social y Cultural en América Latina. 11 y 12 de Julio de 2008. Olavarría. PBA. Inédita.
- Apple, M. (1996) *El conocimiento oficial*, España: Paidós.
- Arfuch, L. (comp) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Bachelard, G. (1981) *El nuevo espíritu científico*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Ball, S. J. y Míguez, N. (1989) *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (pp. 19-44). Barcelona: Paidós.
- Boggi, S. (2008) “Ni chicha ni limonada”. Apuntes reflexivos acerca de las nociones de ciudad media y ciudad intermedia. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología social. Posadas, Misiones. Argentina.
- Caffarelli, C. (2008) Lo profesional es político. Prácticas docentes y socialización política en el neoconservadurismo En: Chapato, M.E y Errobidart, A. (comp.) (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de. Cultura Económica.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Chapato, M. E. y Errobidart, E. (comp.) (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Chapato, M. E. y Errobidart, E. (comp.) (2011) *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chapato, M. E. y Errobidart, E. (comp.) (2013) *La educación como práctica sociopolítica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Contreras Domingo, J. (1987) "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza"; en: *Revista de Educación* N° 282. Madrid/MEC.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Da Matta, R. (2011) "El oficio del etnólogo o cómo tener 'Anthropological blues'". En Boivin, M.; Rosato, A.; y Arribas, V. *Constructores de Otredad*. Antropofagia: Buenos Aires.
- Delory-Momberg, Ch. (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Clacso co-ediciones-CABA. Argentina.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ed. Santillana, Bs. As, Argentina
- Edwards, V. (1995) "Las formas del conocimiento en el aula". En Rockwell, E. *La escuela cotidiana* FCE, México.
- Elias, N. (1982) *La sociedad cortesana*, México, FCE.
- Elías, N. (1999) *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE, 1999.
- Elías, N. (1999) *Sociología fundamental*. Gedisa, Barcelona, España.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Bs. As. Argentina.
- Freire P. 1996 *Política y educación* (México: Siglo XXI).
- Frigerio, G. (2003) "Los sentidos del verbo educar" Conferencia publicada en CREFAL, N° 7. México.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid, España.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. Chicago, Aldine.

- Gravano, A. (Comp.) (2005) *Imaginario sociales de la ciudad media. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudios de Antropología urbana* Argentina: FACSO. UNICEN. REUN.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós Buenos Aires.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma: Buenos Aires.
- Hall, E. (1990) El espacio habla. En: *El lenguaje silencioso*. Alianza, México.
- Hall, S. (1981) "La cultura, los medios y el "efecto ideológico" En: Curran, J. *Sociedad y Comunicación de masas*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Hall, S. (1984) "Estudios Culturales: dos paradigmas" Revista *Causas y azarres*, N° 1.
- Heller, A. (1991) *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>
- Iconoclastas. *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires, Tinta Limón, noviembre 2013.
- Krotz, E. (1994) Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, vol. 4, núm. 8, pp. 5-11 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.
- Lins Riveiro, G. (2011) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En Boivin, M.; Rosato, A.; y Arribas. *Constructores de Otredad*. Antropofagia: Buenos Aires.
- Llanos-Hernández, L. (2010) El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado en 11 de febrero de 2022, de <https://tinyurl.com/hernandez2711>
- Martí, J. (1891) Nuestra América. Publicado en La Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en El Partido Liberal, México, el 30 de enero de 1891) narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en I. Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 71-110.

- Mons, A. (1994) *La metáfora social. Imagen, territorio, comunicación*. Nueva Visión, Bs. As. Argentina.
- Passeggi, Ma. y de Souza E. (2010) *Memoria docente, investigación y formación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Clacso co-ediciones. CABA. Argentina.
- Pineau, G. (2010) "La autoformación en el curso de la vida: entre la heteroformación y la ecoformación". Novoa, A. y Finger, M (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formacao*. Paulus, San Pablo.
- Pinkasz, D. (2013) "Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos". En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* Año 4 N°4, ISSN 1853-3744. 117,130.
- Puiggrós, A. (1990) *Historia de la Educación Argentina*. Tomo 1: *Sujetos, disciplina y currículum en el origen del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1994) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana* Bs. As, Rei-Instituto de estudios y acción social- Aique grupo editor.
- Rascovan, S.; Levy, D. y Korinfeld, D. (2014) *Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Editorial Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983. Rockwell, Elsie. 2007. "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social*, 16: 175-212.
- Rockwell, E. (2017). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 173-188.
- Rockwell, E. (2018) "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares" *Cuadernos de Antropología Social*, 47:21-32.
- Santos, B. de S. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. de S. (2018) Introducción a las Epistemologías del Sur En: Meneses M. y Bidaseca K. (Coordinadoras) *Epistemologías del sur*, 1a ed. - CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES.
- Schlemenson, S. (1999) "Caracterización del sentido primario y su relación con la significación secundaria" en Frigerio, Poggi, Korinfeld,

- Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Centro de estudios multidisciplinarios. Novedades Educativas. Bs As. Argentina.
- Silva, A. (2006) *Imaginario urbanos*. Arango editores. 5ta reedición. Bogotá, Colombia.
- Sirvent, M. (2018) De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 12-29.
- Sosa, R. (2005) Propuesta Docente. Convocatoria a Concursos ordinarios. Área Pedagógica. Cátedra: Introducción a las Problemáticas Educativas Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN.
- Sosa, R. (2007) Estrategias de construcción de la identidad profesional y laboral. El caso de los graduados del profesorado universitario de la Facso-Unicen Ponencia presentada en I Jornadas de Investigación en Educación "Sujetos, prácticas y alternativas". Mar del Plata.
- Sosa, R. (2008) El primer trabajo: un momento de identificaciones y diferenciaciones para ser parte del colectivo docente. En: Chapato, M.E y Errobidart, A. (comp.) (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sosa, R. (2011) Lo nuevo que nunca termina de nacer y lo viejo que nunca termina de morir. la formación docente en las universidades. En: Chapato y Errobidart (comp.) (2011) *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sosa, R. (2012). La construcción de 'otra economía': los sentidos de educar en una experiencia de finanzas solidarias. *Otra Economía*, 6(11), 198-210.
- Sosa, R. (2013) Explorar la trama institucional local: dinámicas, prácticas, visiones y sentidos. Presentación analítica de la Primera Etapa del proceso de investigación. En: Chapato y Errobidart (comp.) (2013) *La educación como práctica sociopolítica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sosa, R. (2014) Sentidos del trabajo en el campo de la educación. Los actores educativos y la disputa de sentidos en el marco de la escuela. *Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa 2014, 5 (8).
- Sosa R. Informes "Quiénes son los ingresantes" FACSO-UNICEN, Corresponden a los años 2003, 2004, 2005, 2006. Inéditos.

- Sosa, R y Umpierrez, A. (2014) "Políticas Públicas en Territorios. Tramas de Sentidos." En: Silvia Grinberg; Lucas Ban; Sandra Roldán. 1º ed. – Río Gallegos Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2014. E-Book. ISBN 978-987-3714-03-0. 1.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus, Editorial Universidad de Antioquía. Colombia.
- Suárez, D. (2003) "Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90", *Novedades Educativas*, año 15, núm.155 (Buenos Aires-México), noviembre, pp. 44-49.
- Suárez, D. 2007, "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: I. Sverdlick, comp., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 71-110.
- Suárez, D. (2008) "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía", en R. Elisalde y M. Ampudia (comps.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos Libros, pp.193-214.
- Suárez, D. (2011) "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación", en A. Alliaud y D. H. Suárez (comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, col. Narrativas, (auto) biografías y educación, núm. 3, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 211-136.
- Suárez, D. "Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.19 no.62 México jul./sep. 2014
- Suárez, D. y Argnani, A. (2011) "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas", *Revista da FAEEDBA. Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre, pp. 43-56.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República", *Cuadernos de Extensión N°1 - Integralidad, tensiones y perspectivas*. (S/F) UDELAR. Montevideo, Uruguay.

- Umpierrez A. (2009) *El acceso a una carrera universitaria de profesorado en una universidad regional: entre elecciones y oportunidades de un campo ocupacional, determinaciones y autonomías, sujetos y contextos*. Tesis para obtener el grado de Maestría. Facultad de Ciencias Humanas. UNICEN. Inédita.
- Umpierrez, A. “La formación de docentes: desnaturalizar las prácticas educativas para promover prácticas transformativas” en *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653 Número 39/2 del 25-6-06 - <http://www.rieoei.org/experiencias128.htm>
- Umpierrez, A. y Alvarez, W. (2010) Pensar y hacer desde la universidad. Los sentidos y las prácticas (educativas) en contextos de encierro. La experiencia de trabajo en el Centro Universitario Manuel Belgrano (CUMB), con sede en la Unidad Penal Nro. 38 de la Pcia. de Buenos Aires. *Newsletter* N°15. FACSO UNICEN. Disponible en: http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/n15/umpierrez_alvarez.html
- Umpierrez, A. (comp.) 2020 Acceso a derechos: Educación, arte y cultura en la cárcel. REUN-UNICEN. Tandil, Pcia.Bs. As. Argentina.
- Umpierrez, A. y Sosa, R. (2008 B) “La investigación en contextos escolares, puerta de entrada a la formación crítica de docentes”. Quinto Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros que hacen Investigación e Innovación desde su escuela y comunidad. Venezuela, 06 al 13 Julio, de 2008. Inédita.
- Umpierrez, A. y Sosa, R. (2008 C) “La formación de docentes: una mirada desde la Universidad” *Revista Novedades Educativas*. Revista Novedades Educativas N° 215 Noviembre 2008 - ISSN 0328-3534 Págs. 12-15.
- Umpierrez, A. y Sosa, R. “La formación docente crítica: *Su dimensión didáctica*” Ponencia presentada en 1ª Jornadas nacionales en didácticas específicas “*La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas* Buenos Aires, 3, 4 y 5 de noviembre 2005. Inédita.
- Umpierrez, A. y Sosa, R. “La Práctica... ¿se inicia en la residencia?” Ponencia presentada en Iª Jornadas Nacionales sobre Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Ciudad de Córdoba - 14, 15 y 16 de Noviembre de 2002. Inédita.
- Umpierrez, A. y Sosa, R. “La Universidad como ámbito de formación docente. Prácticas y reflexiones desde una propuesta didáctica”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. 7 al 9 de Septiembre de 2009 – Universidad de Buenos Aires. Inédita.

- Umpierrez, A. y Sosa, R. "Pateando el tablero (con una propuesta de transformación)" VIII Encuentro Nacional de la Red DHIE. III Encuentro Nacional de Colectivos Escolares y Redes de Educadores que hacen Investigación desde la Escuela. Olavarría, 26 y 27 de septiembre de 2008. Inédita.
- Umpierrez, A. (2008) Actores de instituciones. Campo de juego en la construcción de identidades docentes. En: Chapato, M.E y Errobidart, A. (comp.) (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Umpierrez, A. (2010) "Estudiar un profesorado universitario como acceso a un campo socio-laboral". KAIROS. *Revista de Temas Sociales*. ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 14. N° 26. Noviembre de 2010.
- Umpierrez, A. (2011) La elección de una carrera de profesorado, de "puerta de salida" a "puerta de entrada" a un campo sociolaboral. En: Chapato y Errobidart (comp.) (2011) *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Umpierrez, A. (2014) Serie Investigaciones "Estudiar un profesorado en una universidad regional, en un ciudad intermedia" -Vol. 3 N° 3 - Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN, Tandil. Pp. 131- 153.
- Williams, R. (1982) *Cultura, Sociología de la Comunicación y del Arte*, Editorial Paidós Buenos Aires.
- Williams, R. (1977) *Marxismo y Literatura*, Península, Barcelona, 1980.

Otras fuentes

Ley Nacional de Educación N° 26.206/06