

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES

CARRERA: MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TESIS DE MAESTRÍA

Las prácticas de la enseñanza en contextos de actualización docente
universitaria. Sus continuidades y rupturas

Servicio de Información Documental

Dra. Liliana B. De Boshi

Fac. Humanidades

UNMDP

MAESTRANDA Esp. Epifanía Ortiz Castro

DIRECTOR Dr. Luis Porta

Mar del Plata, 2006

A la memoria de mis padres

Agradecimientos

Agradezco al Dr. Luis Porta por tantas enseñanzas y dedicación; a mi esposo, a mis hijas –propias y por elección- y sus respectivas familias por su paciencia, colaboración y apoyo incondicional; a las informantes cuya participación en este trabajo fue de una gran generosidad; a las colegas que me alentaron siempre; a mis amigas que tanto me esperaron...

Indice

1.	INTRODUCCIÓN.....	3
1.1	Resumen.....	3
1.1.2	Palabras clave.....	3
1.1.3	Summery.....	3
1.1.4	Key words.....	3
1.2	Presentación.....	4
1.3	Marco de referencia.....	7
2	CAPÍTULO I: LA CAPACITACIÓN.....	17
2.	La Capacitación en el contexto de la Globalización.....	17
2.1.	La capacitación docente.....	23
2.2.	La formación en servicio.....	25
2.2.1	La estrategia clásica.....	28
2.2.2	La estrategia moderna.....	29
2.2.3	La estrategia permanente.....	30
3	CAPÍTULO II: LA INVESTIGACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE OFRECIDA POR ADUM.....	36
3.1.	Propósitos de la investigación.....	36
3.2.	Objetivos.....	37
3.2.1.	Objetivo general.....	37
3.2.2.	Objetivos específicos.....	37
3.3.	Metodología y plan de trabajo.....	38
3.4.	Acerca de las técnicas de investigación.....	49
4	CAPÍTULO III: LA FORMACIÓN DOCENTE Y SUS DISCONTINUIDADES.....	58
4.1.	Resultados.....	58
4.2.	Conclusiones.....	78
5	BIBLIOGRAFÍA.....	82
6	ANEXOS	

1.- INTRODUCCIÓN

1.1-Resumen

El tema del presente trabajo es la Actualización de los docentes universitarios. Comienza con una narración de la evolución del tema Capacitación/ Actualización, acotado al ámbito de Mar del Plata. Continúa con la descripción de la situación actual de la Actualización docente universitaria y su huella en las aulas y, a partir de allí, plantea los modos en que fuimos descubriendo categorías teóricas que permitieran aproximarnos a la comprensión de las complejas tramas de acciones e interacciones en las aulas de esta Universidad Nacional. Hay una intencionalidad de focalizar la mirada sobre las "buenas prácticas" recurriendo a la narrativa y tratar así de develar el posible impacto de la Actualización en las prácticas cotidianas.

1.2-Palabras clave

Actualización- buena enseñanza – narrativa- configuraciones didácticas- agenda clásica y nueva de la didáctica

1.3-Summery

The theme of this essay is university professors' training. It starts by a narration of the evolution of the Training topic focused on Mar del Plata environment. It continuous with the description of the current situation of the University teacher training and it states the ways in which we plannned to discover theoretical characteristics which allow us to get closer to the understanding of the complex actions and interactions mesh in the concrete classroom of this National University. There is an intention to focus the view on "good lessons" recurring the narrative and to try to unveil the possible impact of Training on daily practices.

1.4-Key words

Training- good lessons- narrative- didactic configurations- classic and new didactic agenda

1. 2.- PRESENTACIÓN

“...no es exagerado decir que cuando comenzamos a realizar nuestras visitas, en verdad no sabíamos qué buscábamos, por lo menos no con los detalles suficientes para que nuestro conocimiento nos sirviera de guía para nuestras observaciones... Aunque no tenía ninguna idea clara de hacia dónde apuntaba esa meditación, durante esas primeras visitas sentía que lo que yo buscaba a tientas iba mucho más allá de saber qué impresión me producía...”

(Ph. Jackson, 1999)

La apropiación de la racionalidad narrativa en esta tarea de redactar el informe de la presente investigación educativa, con el objeto de especificar un lenguaje que exprese la práctica docente, es el fin último de este trabajo que procura contribuir al mejoramiento de esta práctica en el ámbito universitario.

Recorriendo nuestro propio camino profesional, encontramos que la primera escala sobre temas de capacitación, investigación y perfeccionamiento evoca una propuesta emanada directamente de la Política Educativa de la Provincia de Buenos Aires que se remonta al año 1967. El entonces Director General de Escuelas y Cultura, profesor Jorge Ocón, implementó para los docentes de su jurisdicción -predominantemente de los niveles Inicial y Primaria- (hoy Educación Primaria Básica) un Programa de Perfeccionamiento Docente, de carácter voluntario: los “Seminarios de Perfeccionamiento Docente”. Simultáneamente, se crearon en cada distrito escolar los Centros de Investigación Educativa (C.I.E.), cuya función fue la de concentrar todos los aspectos administrativos y técnicos necesarios para desarrollar el mencionado Programa. Además, para completar el soporte adecuado a las instancias de “*perfeccionamiento*”, se creó en el C.I.E del Distrito de General Pueyrredon una biblioteca pedagógica a cargo de una bibliotecaria *ad hoc*, a fin de satisfacer las demandas de fuentes de información or

parte de los "seminaristas".

Para la implementación de esta propuesta, se convocó a docentes titulares, pertenecientes a las diferentes ramas (Inicial, Primaria, Psicología, etc.) que tuvieran título terciario y/o universitario para hacerse cargo de comisiones de seminaristas, con el rol de "asesor pedagógico". Este programa estaba organizado en tres años: un Pre-seminario, cuyo contenido se refería a Metodología de la Investigación, siendo su aprobación condición para poder iniciar -en un segundo año- el Seminario propiamente dicho; los temas de éste estaban referidos a Didáctica, Psicología y las Áreas Disciplinarias (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, etc.). Las clases se desarrollaban una vez por semana, con trabajos prácticos por Unidad; la aprobación se realizaba al concluir el ciclo lectivo, con la defensa de un trabajo de investigación sobre la propia práctica o problemáticas emergentes del contexto escolar al que pertenecía el seminarista, ante un tribunal integrado por la asesora pedagógica e Inspectoras de enseñanza, quienes, por otra parte, eran las responsables de estos seminarios ante la Dirección General de Escuelas y Cultura. La matrícula de estos Seminarios se incrementó año a año y, en general, en nuestro Distrito -General Pueyrredon- tuvieron un muy buen nivel, según la evaluación de los mismos asistentes.

Una experiencia que podría haberse enriquecido dejó de funcionar gradualmente debido a la inestabilidad política y, finalmente, al golpe militar del '76. Con el advenimiento de la democracia, se reabren los CIE, pero la falta de interés de las autoridades y de recursos, desdibujó completamente sus propósitos originales; hoy, es el ámbito de trabajo de docentes con "tareas pasivas", con algún que otro curso de actualización breve, a cargo de algún experto, pero sin trascendencia efectiva sobre los docentes y sus prácticas.

En 1983, la democracia argentina trajo una bocanada de esperanzas para la educación, y también el retorno de muchos especialistas que se habían exiliado a causa del golpe militar. Desde la Política Educativa, se lanza el Segundo Congreso Pedagógico que convocó a todo el pueblo -no sólo a docentes y especialistas-, a debatir sobre educación. Sin embargo, la intencionalidad de

amplia participación democrática y de las bases se vio distorsionada por la puja de intereses ideológicos. Hay acuerdos en considerarlo como uno de los antecedentes de importancia para la sanción de la Ley Federal de Educación, N° 24.195. Era la primera vez, en nuestro país, que un instrumento jurídico que abarcaba todo el sistema educativo tuviera lineamientos hasta para la educación no formal y, particularmente, una explicitación detallada de la Capacitación Docente, entre cuyos objetivos planteaba *“Transformar el sistema educativo argentino”*.

En esta Ley Federal de Educación N° 24195¹ se diferencia por un lado, la Formación de grado (Art.19a) definida por el Consejo Federal de Cultura y Educación como *“la instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente”*. Por otro, aparece el Perfeccionamiento docente en actividad (art.19b.) que, según el mismo organismo expresa, consiste en la actualización y profundización de contenidos curriculares, metodológicos e institucionales: una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y, por lo tanto un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente. Por último, está la Capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones (Art. 19b), para roles y funciones diferentes de aquellas para las cuales se formó inicialmente y que demanda el sistema y adaptarse así a los cambios curriculares requeridos².

En el año 2006, a trece años de la sanción de la Ley, nuestra experiencia personal, el contacto diario con nuestros compañeros de tarea, la información a partir de los textos a los que tuvimos acceso, cursos de posgrado que realizamos y el encuentro personal con algunos investigadores, nos permite decir que esta propuesta jurídico-política nos condujo a nuevas frustraciones, debido a su intencionalidad extra-pedagógica³ y, además, porque implementó en forma

¹ Desde ahora en adelante LFE.

² Art. 46 i de la LFE.

³ Gentili P. (1997: 82) “Las administraciones neoliberales han destacado cada vez con más énfasis la necesidad de desarrollar ciertos programas de calidad total en educación, apelando para

prescriptiva y compulsiva la Capacitación para el personal en ejercicio de los niveles preuniversitarios.

Simultáneamente, asistimos durante los '90, a la construcción de propuestas contra-hegemónicas⁴ (Apple M., 1996: 46), alternativas de la Política educativa, a la nueva función de los gremios docentes, que tomaron la iniciativa de organizar formas de actualización voluntaria para docentes, realmente comprometidas con el enriquecimiento profesional de éstos. Se hicieron entonces, convenios de coparticipación con Universidades Nacionales. Tal es el caso de la CTERA, desde la Escuela Marina Vilte⁵, que tiene acuerdos con la Universidad del Comahue y, en Mar del Plata, la ADUM⁶, en convenio con la Universidad Nacional de esta ciudad. En estos momentos, la oferta de actualización se está dirigiendo a los Profesores de los niveles Superiores - universitario y no universitario- quienes, paradójicamente, al decir de Jackson P. (2002: 22) *"...son los que, en general, prescinden de asistir a programas sistematizados de actualización permanente"*. Es en este contexto que encuadramos nuestra investigación.

1.3.- Marco de referencia

En la actualidad, los enfoques pedagógicos críticos revalorizan la práctica docente como fuente de conocimiento y sostienen modelos alternativos a los de la agenda didáctica tradicional, reorientando de este modo, la propuesta de actualización. En nuestro caso particular, realizamos un buceo bibliográfico para tener un registro de la información sobre el estado del arte acerca de las "Prácticas de la enseñanza en contextos de actualización docente universitaria".

ello a una serie de estrategias empresariales de control, medición y evaluación de los procesos productivos transferidos al ámbito escolar".

⁴ "Intento colectivo consciente para denominar el mundo de forma diferente, para rehusar con profundidad la aceptación de los significados dominantes y para afirmar positivamente la posibilidad de que sea diferente" (Apple M. 1996: 46) .

⁵ Convenio CTERA - Universidad Nacional del Comahue aprobada por Ordenanzas del Consejo Superior N° 0585/00 y 1121/02.

⁶ ADUM: Agremiación Docente Universitaria de Mar del Plata firmó el Acta Paritaria del Nivel Particular/ 99 por la cual se establecieron pautas generales para la creación de un Programa de Capacitación Docente.

En un primer momento nos resultó sumamente enriquecedor la relectura de la compilación de Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza* donde es posible acercarse a los nuevos aportes de investigación de la didáctica como ciencia de la enseñanza.

Consideramos, así, que la organización de la información más pertinente para orientar nuestra búsqueda debía seguir un trazado que se acercara a los conceptos de buena enseñanza (Fenstermacher, 1989:158), estrategias metodológicas en la nueva agenda de la didáctica tales como las configuraciones didácticas y sus recurrencias (Litwin, 1997: 92), las narrativas (Bruner, 2003:22) y las estrategias de capacitación (Vera, 1990). Por lo tanto, comenzamos con ciertas aproximaciones a los autores señalados con la seguridad de que ese acercamiento, nos llevaría por atajos. En el transcurso del presente trabajo constatamos que ese zigzaguo, fue el que enriqueció el itinerario previsto.

Fenstermacher, G.(1989:149), en su artículo "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" desarrolla su concepción acerca de la enseñanza desde tres perspectivas. En la primera, presenta un análisis del concepto de enseñanza con la finalidad de diferenciar la raíz o el significado genérico del concepto de los significados elaborados que, a menudo, aparecen en los estudios empíricos sobre él. Desde la segunda, utiliza trabajos recientes en el campo de la filosofía de la ciencia para diferenciar la producción de conocimiento del uso del conocimiento, y para establecer el valor de los diferentes métodos de investigación para el estudio de la enseñanza. Y, desde la tercera perspectiva, muestra cómo la investigación sobre la enseñanza puede apuntar a sus fundamentos morales y racionales, favoreciendo con ello la capacidad del profesor para educar.

Este autor contempla que, acerca de la enseñanza como tema a investigar, se pueden tener tanto ideas implícitas (creencias y supuestos) como explícitas (con definición específica o criterios particulares). Además, insiste en que es posible caer en la ingenuidad que caracteriza a la vinculación que establecemos entre enseñanza y aprendizaje. Quienes afirman que existe una relación causal

entre enseñanza y aprendizaje están confundidos debido a la vinculación de dependencia ontológica que aparece entre ambos términos. Sin embargo, expresa que en la empiria se pueden constatar variaciones en la actividad de enseñar, a menudo seguidas por variaciones en las adquisiciones del alumnado. Las diferencias radican en que mientras el aprendizaje puede realizarlo uno mismo, la enseñanza requiere que esté presente una persona más al menos. Aunque se pueda aprender algo sobre moralidad no se aprende moral o inmoralmente: la enseñanza, sin embargo, sí puede ser impartida moral o inmoralmente.

Continuando con el mismo aporte, coincidimos con él al sostener que las tareas del enseñante incluyen instruir al estudiante acerca de los procedimientos y exigencias de su rol de estudiante; seleccionar el material que debe aprender, adecuar ese material al nivel del estudiante, proporcionar la serie más adecuada de oportunidades para que el estudiante tenga acceso al contenido (aquí incluye la motivación), controlar y evaluar el progreso del estudiante y ser para él una de las principales fuentes de conocimientos y habilidades.

Si las condiciones de evaluación se introducen como elaboraciones sobre el concepto genérico de enseñanza, entonces sucederá que la *buena enseñanza* (Fenstermacher: 158) requerirá que el profesor se adapte a la disposición de los alumnos para aprender, y que aliente su interés por el material. En este contexto, la palabra "*buena*" tiene una connotación tanto moral como epistemológica, por lo que buena enseñanza -en el sentido moral- se refiere a las acciones docentes que tienen fundamento en principios morales y, a su vez, provocan en el alumnado "*acciones de principio*" (Fenstermacher, 1989 : 158).

En la investigación didáctica tradicional, en coincidencia con la pretendida mirada aséptica de la investigación y su no contaminación, no ha sido objeto de estudio esta dimensión moral de la actividad docente (Fenstermacher: íd). Pero, es desde el momento en que se acepta que la ciencia está llena de ideología y de compromiso, que se considera posible incluir este relativamente nuevo perfil de la investigación didáctica que en la actualidad está en pleno desarrollo, por ejemplo, en el grupo de investigación de la Facultad de Humanidades de la Universidad

Nacional de Mar del Plata⁷.

Acordamos entonces con Fenstermacher que la tarea de los profesores no es solamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que éste se encuentre y recalcamos, una y otra vez, que no es sólo en la escuela donde se encuentran los saberes. Por lo que resulta muy valioso la contemplación del grado de involucramiento y responsabilidad que vayan desarrollando los profesores en este nuevo mandato para su accionar profesional.

El término “aprendizaje” funciona *“tanto en el sentido de tarea como en el de rendimiento, es fácil mezclar ambos y sostener, por lo tanto, que la tarea de la enseñanza es producir el rendimiento del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido sostener que una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje”* (Fenstermacher, 1989:155), de modo que el profesor instruye al estudiante acerca del modo de adquirir el contenido a partir de sí mismo, de la bibliografía o de otras fuentes y es de esa manera cómo se van adquiriendo contenidos, por lo tanto, aprendiendo.

Es de destacar, además, la afirmación de Jackson (2002: 24) acerca del hecho un tanto desconcertante de que los docentes más prestigiosos de la sociedad, con referencia a los de los institutos superiores no universitarios y a los de las universidades, dedican menos tiempo al estudio formal de la enseñanza que sus menos jerarquizados colegas de las escuelas primarias y secundarias. La posibilidad de algunos docentes de prescindir de una enseñanza formal de la pedagogía no dice nada acerca de lo que realmente necesitan saber los docentes. Hay teorías que expresan que los docentes con poca o ninguna capacitación pueden tener capacidades compensatorias -entusiasmo y empatía- que les permiten contrarrestar sus carencias. *“El argumento esencial de esta línea de razonamiento es, en una palabra, que existen docentes natos con tanta habilidad que se desempeñan instintivamente bien en una situación de enseñanza, o como*

⁷ Proyecto “Buenas prácticas y formación del profesorado en Inglés: aportes a la nueva agenda de la didáctica”, del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) dirigido por Dr. Luis Porta. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata(2003/2005)

expresa Dewey, se comportan de manera tal que compensan cualquier otra cosa que pudieran hacer mal", Jackson (2002: 27).

No resulta menos importante señalar el valor que se le asigna tanto a la experiencia de escolarización casi universal como al sentido común a la hora de rescatar el conocimiento que las experiencias previas aportan a los que desean dedicarse a la docencia desde esos criterios.

Por su parte, Litwin (1997:97), a partir del análisis de las observaciones de las clases y sus dimensiones focalizadas en la *"buena enseñanza"*, pudo reconocer lo que denominó configuraciones didácticas, entendidas como *"... la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento"*⁸. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y generar así procesos de construcción de conocimiento. En este sentido, sin embargo, se han descubierto también configuraciones deficientes, que se definen así por la existencia de un patrón de mala comprensión, por ejemplo, el intento de reducir la complejidad del objeto de estudio, simplificándolo. Asimismo, también se han encontrado buenas configuraciones que, por su reiteración o recurrencia, se convierten en persistentes. Se citan como ejemplos,, las referencias explicitadas en las fuentes en las clases de Historia o el enfoque realizado desde los procedimientos pertinentes al científico, en otras disciplinas.

⁸ Litwin, E. (1997): *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Ed. Paidós Educador.

Litwin (1997: 100) cita a Perkins, D. para identificar la enseñanza comprensiva. Según este autor, la pedagogía de la comprensión debe favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, como la mejor manera de generar la construcción de conocimiento, ya que estos procesos incorporan el modo en que se formulan las explicaciones y justificaciones en el marco de las disciplinas. Debe tender a la resolución de problemas, considerando las imágenes mentales preexistentes, para construir nuevas, atendiendo a las rupturas necesarias; debe favorecer la construcción de ideas potentes y organizarse alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes y ricos en ramificaciones y derivaciones.

Esto no lo garantiza -según Litwin- la organización de la clase según la dimensión de análisis de la agenda clásica del campo de la disciplina (objetivos, contenidos, actividades, evaluación en base a objetivos). La autora descubrió en su investigación cómo docentes expertos redefinen permanentemente los objetivos durante la clase. También en las actividades y ejemplos, según los interrogantes de los alumnos. *"Atender a lo espontáneo"* implica atender al interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorezca procesos de comprensión. La preocupación por enseñar recupera el lugar jerarquizado del contenido académico en las aulas de la universidad, que pareciera haberse desdibujado a partir de algunas corrientes que se han ocupado de las estrategias y las metodologías como si fuera posible separarlas de su relación con los contenidos.

En este camino de encontrar los encuadres de la buena enseñanza, nos orienta G. Bruner, (1997) quien considera la narración como una forma de pensar, como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como una configuración pertinente en el proceso de la enseñanza, particularmente, en la enseñanza de la ciencia. Destaca que el interés de la narración es resolver lo inesperado, aclarar la duda del oyente o replantear y explicar el *"desequilibrio"* que originó el relato de la historia en un primer momento. Esta estrategia de enseñanza tiene dos aspectos: una secuencia de acontecimientos y una valoración implícita de los acontecimientos relatados. Éstos, generalmente, tratan

de agentes humanos más que del mundo de la naturaleza, porque sus actos no son producidos por fuerzas físicas como la gravedad sino por estados intencionales: deseos, creencias, conocimientos, intenciones, compromisos. Entiende Bruner (1997) que es intrínsecamente difícil "explicar" exactamente qué es lo que hacen los agentes humanos, impelidos por estados intencionales, cuando actúan o reaccionan unos a otros como lo hacen, en particular, en las situaciones inesperadas que constituyen los relatos. Esto refuerza la necesidad de la interpretación para entender los relatos. Y hace otra cosa: los relatos son productos de narradores y éstos tienen puntos de vista, incluso si un narrador afirma ser un "testigo ocular de los hechos". En forma contundente, Bruner expresa que el proceso de creación de la ciencia es narrativo ya que consiste en hilar hipótesis sobre la naturaleza, comprobarlas, corregir las hipótesis y aclarar las ideas.

Por su parte, Mc Ewan sostiene que *"las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de esas prácticas asume con frecuencia la forma de un relato"* (en MacIntyre, 1984:208), reconociendo así que las prácticas existen y cambian con el tiempo, siendo su rasgo distintivo el producto de la práctica pasada y los esfuerzos realizados por entenderlas, sin dejar de reconocer lo difícil que resulta separar los elementos formales del relato y argumentación.

Hay una referencia al esfuerzo que se está haciendo en los medios académicos por aplicar la narrativa como medio de comprensión de los fenómenos sociales. En el estudio de la docencia, se hace referencia a las "historias integrales" que no resultan incidentales respecto de las formas, los procedimientos y los objetivos dominantes de determinada tradición filosófica sino que los sustentan y le dan legitimidad. *"Al relatar esas historias llegamos a apreciar el poder que tienen las narrativas sobre la manera en que pensamos la actividad docente; y eso constituye un poderoso avance en el desarrollo de una perspectiva crítica que influya sobre las maneras de comprender la docencia"* (id., 237).

No podemos soslayar que el supuesto enfrentamiento entre narrativa y escritos académicos está determinado por el prurito de demostrar el ideal científico que identifica la objetividad con la distancia entre el científico y su objeto de estudio, aunque resulta, de hecho, bastante difícil no detectar vestigios de relatos en los trabajos académicos en los apartados que no hacen referencia a abstracciones y generalizaciones. No obstante, aparece reiteradamente la inclinación por recuperar la narrativa como base de determinada práctica académica.

Mc Ewan se inclina por la narrativa no sólo como referencial de actos pasados sino como aporte al estudio empírico de la docencia y así utiliza la definición de Paul Ricoeur (1981: 43) de hermenéutica: *“el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos”*. Explica entonces que su historia es de continuidad dentro de una tradición como si fuera el “seguimiento de una huella” que conduce al momento actual y se proyecta al futuro, reforzando así la idea de que las prácticas humanas –y la docencia es una de ellas- tienen lugar en el tiempo y a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la docencia y los procesos de pensamiento de los docentes no son ahistóricos.

De manera que para indagar en la profundidad de las intenciones de los docentes cuando enseñan lo que enseñan, es preciso contar una historia que explore con mayor profundidad los motivos que expliquen las racionalidades que sustentan sus decisiones. Cuando los docentes reflexionan sobre sus actos y tratan de hacerlos inteligibles para ellos y para los demás, intentan realizarlo con el formato de relato.

Según las afirmaciones del autor, no existe método mental básico ni forma esencial del pensamiento que sean propios, distintivos de la docencia, ya que la enseñanza no es la misma cosa siempre y en todas partes; sino que se trata del producto del contexto sociohistórico donde se desarrolla.

Los fundamentos de la postura del autor se basan en que el propósito de la investigación y la teoría no es sólo entender la docencia, sino cambiarla, desde adentro, a través de una *“nueva descripción en la que se explican las*

insuficiencias de los anteriores compromisos teóricos y preteóricos y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica”(id: 250) ensanchando la comprensión, explicando las teorías anteriores para producir mejores consecuencias.

El autor argumenta que ha incluido el concepto de práctica sin apartarse de la clásica oposición con la teoría, sino que pretende demostrar la interacción entre ambas. Como en el pasado el análisis de la práctica educativa estuvo signado por la influencia de las ciencias naturales, en las que la teorización es considerada diferente del fenómeno que se estudia, ha predispuesto a las comunidades a pensar que los conceptos de teoría y práctica pueden ser *“analizados filosóficamente aparte de su historia”*. Carr, (1987:164).

Se afirma así que la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. Historia que tiene personajes, comienzo, medio y fin y se unifica por una serie de eventos organizados. Ese conjunto se denomina trama o argumento. Está intrínsecamente incorporado al accionar humano; la narrativa está constituida por una serie de actos verbales simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo.

Las narrativas “contarle a alguien que ha sucedido algo” han encontrado explicación práctica en dos áreas del campo de la educación. La primer área es la enseñanza de los contenidos como una elección obvia, como estructura organizativa y, es aquí donde los maestros explican el uso de las historias para captar la atención de sus alumnos. Por eso Egan (1988) recomienda a los maestros que utilicen la narrativa como un medio para estructurar el curriculum. Ese modelo alternativo organiza el curriculum con base en opuestos binarios que representan las “principales líneas estructurales a lo largo de las cuales avanza una historia”. La estructura narrativa es también lo que intuitivamente usan los docentes noveles cuando tratan de explicar el curriculum a sus alumnos y de explicárselos a ellos mismos y también los maestros experimentados apelan a la narrativa cuando necesitan transformar el saber en decir.

El segundo ámbito que se aprecia en paulatino ascenso- dentro de la educación donde las narrativas han encontrado aplicación útil- es en el de la

investigación educativa representando cada vez más el objeto de los intereses del investigador, su método de indagación y la forma que elige para estructurar sus propios escritos.

Es probable que no haya una sola materia escolar en la que los relatos no desempeñen un papel: las lecciones suelen incluir una serie de segmentos narrativos (bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, ejemplos). Los relatos tienen preponderancia en nuestras vidas y los que se usan en la escuela tienen valor educativo dado en dos planos: por un lado, equipan a los estudiantes con un conocimiento que les será útil después (valor utilitario) y, por otro lado permiten objetivos educativos más profundos (aunque en un plano más abstracto) que hacen referencia a la inclusión de los valores que se pretenden alcanzar, los rasgos de personalidad deseados, la visión del mundo y de ellos mismos que se pretenden cultiven, etc.

En muchos casos los relatos no sólo contienen un saber sino que son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean.

El valor epistemológico de los relatos está dado, por un lado, porque *"participar de una cultura, es, por definición, tener experiencia de la comunidad establecida por medio de las formulaciones literarias de esa cultura"* (Kuhn, 1974: 5) Quiere decir que una manera de desarrollar nuestro sentimiento de pertenencia a determinada cultura se produce por compartir una serie de historias comunes. Lo anterior da origen a una serie de polémicas acerca de los criterios de selección de relatos para el currículo ya que hay incertidumbre acerca de la función epistemológica de la narración.

Los ejemplos de las objeciones a usar relatos en la escuela tienen que ver con: a) la posibilidad de discrepancia sobre los relatos que son importantes para enseñar, b) la insistencia en la afirmación de que hay otros objetivos educativos a los que es preciso dar prioridad y c) la observación de que desde un punto de vista puramente utilitario, es probable que la mayoría de las personas no necesite recordar mucho acerca de las historias enseñadas. A lo anterior, se debe agregar el lugar postergado o descuidado que ocupan en los Diseños

Curriculares en general, los estudios de orientación humanística que se apoyan fuertemente en la narración.

En defensa de la inclusión de relatos en el currículo, se puede sostener que los relatos hacen algo más por nosotros que otorgarnos información para ser usada más adelante. Los relatos nos modifican de una manera que depende poco del conocimiento por sí mismo: producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, ayudan a crear nuevos apetitos e intereses, alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos, pueden transformarnos, alterarnos como individuos.

CAPÍTULO I LA CAPACITACIÓN

2. La capacitación en el contexto de la globalización

Para analizar nuestro objeto de investigación, la *capacitación*, hacemos nuestras las expresiones de las colegas María Alejandra Díez y Viviana Muga⁹ cuando afirman que el lenguaje constituye la modulación del pensamiento y, como expresa María Saleme (1997) nada en el lenguaje es vacío, cada palabra tiene su significación estricta, no oculta, por lo que es necesario bucear hasta encontrar el significado específico dentro de un marco conceptual, tema considerado imprescindible para la formación.

La capacitación es un... "término polisémico que sufre tergiversaciones neoliberales, nuevas conceptualizaciones implícitas y explícitas, desarticulaciones de enunciados, reciclado en jergas economicistas, usos, miradas; donde muchas veces creemos que hablamos de lo mismo y en general, nos referimos a mundos diferentes. A esto unimos las nomenclaturas que en los diversos países puede tener: perfeccionamiento posterior, formación en curso de empleo, capacitación laboral, reciclaje, perfeccionamiento, etc." (Díez y Muga 2000:19).

Las autoras se refieren al término *reforma educativa* citando a Tomás Tadeu da Silva cuando expresa que "*...la palabra reforma como caso ilustrativo: un término que designaba transformaciones sociales dirigidas a la disminución de los privilegios, jerarquías y desigualdades que, en el contexto de la actual ofensiva*

⁹ Díez, María Alejandra, docente e investigadora de la Universidad Nacional del Litoral y Muga Viviana, docente integrante del equipo de capacitación de AMSAFE.

conservadora, ha pasado a reforzar posiciones de privilegio y desigualdad". (Diez y Muga 2000:20) y agrega..."No es casual que el auge de la Capacitación, se sostiene desde el imperativo de las reformas impuestas desde un discurso hegemónico, fundamentado en el bajo impacto de la formación inicial, la necesidad de actualización periódica en lo disciplinario y didáctico, la disponibilidad de capacitación para nuevos roles, etc. Esta bandera de capacitación, se integra al programa de reformas que desde la década del 80 se ha impulsado en países latinoamericanos".(Id)

La Capacitación es un objeto interesante para ser investigado no sólo porque es emergente de las exigencias de Transformación educativa encuadrada en la Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 y su correlato de la Provincia de Buenos Aires, la Ley 11.612/94, sino porque constituye una necesidad y un derecho de actualización permanente de los docentes por la complejidad intrínseca del hecho educativo y, además, por el contexto histórico de este comienzo de siglo, caracterizado por un proceso de "globalización" acaso el más pregnante y totalizador de los fenómenos sociales. Inmersos en él como protagonistas o como espectadores, ninguna persona escapa a sus beneficios o perjuicios.

Entendemos que la globalización es, simultáneamente, un proceso concreto de índole política, económico-laboral, socio-cultural y una construcción ideológica. Si analizamos cada uno de los sectores en los que está presente, podemos identificar:

❖ En el plano político existen aspectos aparentemente paradójicos:

- a) por un lado, fuerzas centrífugas, tendientes a la integración en grandes bloques, es decir, sistemas regionales/continentales formando macrosistemas: Unión Europea, Mercosur, Nafta, ALCA, etc.
- b) por otro lado, fuerzas centrípetas, que tienden a la desintegración: fidelidad a la propia condición étnica, religiosa, cultural y lingüística. Se trata de una afirmación de lo comarcal y local.

Asistimos a la crisis del Estado Moderno. Las fuerzas combinadas del poder financiero y la supertecnología han hecho cada vez más estrechos los márgenes de decisión política y han debilitado el concepto de Estado-Nación, consolidado desde la Revolución Francesa, reemplazándolo por el de *Mercado*.

Ello nos lleva a una doble ilusión:

- que vivimos en una soberanía nacional
- y que los gobiernos, gobiernan.

En América Latina, las multinacionales controlan a los Estados, a la Política y a los políticos; por ello, el poder de los gobiernos es un espejismo.

❖ El plano Económico-laboral es el que particularmente define el proceso de globalización. El nuevo modelo tecno-productivo se caracteriza por la internacionalización de la producción, la expansión de las redes y circuitos financieros a un nivel transnacional. Uno de los efectos más contundentes es el hecho de que vivimos en un mundo cada vez más interdependiente, lo que no significa que sea más armónico y equitativo.

❖ En el plano laboral, la introducción de las nuevas tecnologías, (vinculadas con la electrónica, la informática y las telecomunicaciones), ha provocado una gran automatización de las estructuras productivas, para las cuales las personas no están preparadas; esto ha provocado el subempleo y el desempleo, además de la aparición de un sector informal cada vez más importante en la economía urbana.

En octubre de 1996, el *Institute for Politics Studies de Washington* publicó un informe sobre *"El ascenso del poder mundial de las corporaciones"*¹⁰, en el que se incluyen entre otras, estas conclusiones:

- De las cien mayores economías del globo, 51(cincuenta y una) son corporaciones y 49 (cuarenta y nueve) son países.

¹⁰ 1996: en *Contrapuntos/96*, México.

- Los doscientos mayores grupos controlan más de un cuarto de la actividad económica mundial.

- Dos tercios del mundo son o excluidos, o marginados, o perjudicados por estas redes de actividad, incluyendo tanto a países ricos como a países sumergidos.

- La tercera parte del comercio mundial está constituida simplemente por transacciones entre diversas unidades de una misma corporación. *"En vez de una aldea global integrada, esas empresas están tejiendo redes de producción, consumo y financiamiento que beneficia, a lo sumo, a un tercio de la población mundial"*, dice el estudio en su "Introducción".

❖ En el plano social, la expansión tan rápida de los medios de comunicación ha creado lo que se denomina *sociedades mediáticas*. A partir de esto, se da el fenómeno de la transnacionalización de la cultura, lo que conduce a la homogeneización y estandarización cultural, que conlleva el peligro de la pérdida de identidad de los pueblos.

En este contexto, se forma un clima social en el que se produce la tentación de ser seducidos por un espíritu individualista o, lo que se ha llamado un darwinismo social: *sálvese quien pueda*.

En el sector social que ocupamos como docentes, no estamos ajenos a una sociedad con las características socio-históricas arriba mencionadas. El rol profesional que ejercemos y por nuestra participación protagónica desde el campo laboral, que nos lleva a que asumamos una actitud de actualización y compromiso para comprender e interpretar los nuevos signos de dicha sociedad.

Esta fuerte perspectiva social en la que debemos actuar como docentes-trabajadores de la educación hace emerger una nueva concepción dentro del campo de la Pedagogía, difundida como Educación Permanente y Educación de Adultos. En este nuevo campo se constituyen los Principios de la Capacitación.

Encontramos antecedentes de estos principios en Francia, en los años '60: la *resistencia* de los franceses a la dominación nazi enciende en éstos el deseo de construir una sociedad más justa, ofreciendo oportunidades y posibilidades

educativas a toda la población; la aparición de los movimientos de *educación popular*, que ofrecen acciones de Capacitación de adultos, con una corta duración, para que puedan desenvolverse en la vida social y política.

Por otra parte, en el mismo período, un informe de la UNESCO¹¹ señala la necesidad de educación de ese grupo etario -los adultos- pero sostiene la imposibilidad de que dicho servicio pueda ser absorbido por el sistema formal de educación, porque...*"los adultos necesitaban respuestas con otra metodología, otro contenido y otros métodos de enseñanza"*.

P. Lengrand, citado por A. Paín, (1996: 24) es el primero que propone la idea de la *Educación Permanente*, a la que identifica con *"... un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones consideradas en una ininterrumpida continuidad de desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y la íntima y orgánica articulación de sus diversos momentos y fases sucesivas"*.

El primer fundamento de la Educación Permanente es el carácter vitalicio del proceso educativo, que abarca la totalidad de la existencia humana incluyendo la vida social en su transcurrir histórico. Además, se apoya en una determinada concepción de la educación como un desenvolvimiento integral del hombre, pero con un cariz crítico, de participación, de construcción y reconstrucción del mundo.

Por esta concepción, la educación involucra los conocimientos, las destrezas y los hábitos, pero los rebasa al convertirse en *"un proceso deseable de la vida en la cual cada hombre y cada sociedad puedan ser sujetos activos de su propio desarrollo y expansión"*. De este modo, la Educación Permanente supone una determinada concepción integral de la educación y ella misma se convierte en una toma de posición frente al mundo, una manera de interpretarlo y de vivirlo.

Por otra parte, Oscar Blake (1987) en su libro *"La Capacitación"*, afirma que han sido los grandes avances del campo tecnológico y la ampliación de los horizontes del conocimiento los que sustentan los principios arriba citados. Agrega además, que es en el siglo XX cuando, a lo largo de la vida de un adulto, se ha

¹¹ Citado por Paín, A. (1996).

generado un cúmulo de conocimientos mayor que en toda la historia de la Humanidad.

De ahí que, en todos los campos del saber, hay una demanda acuciante de conocimientos, habilidades y actitudes que requiere este proceso en términos de cambios permanentes. Por supuesto que el área de las Ciencias Sociales donde se desarrolla el campo específico de las Ciencias de la Educación no ha escapado a esa regla general.

En este sentido, el concepto de *"educación permanente"* involucra ya no la mera transmisión del pasado sino que toma en cuenta el presente; es decir, toma en cuenta la vida social y económica, las necesidades individuales y colectivas de aquellos que ya han cumplido o desarrollado una escolaridad formal. Entonces, no se trata sólo de un alumno sino de un adulto alumno, quien frente a situaciones nuevas se plantea la autoexigencia de nuevos aprendizajes. Se convierte en demandante y, dentro de este marco, la Capacitación para el ámbito de trabajo ocupa un lugar y es parte del proceso de educación de adultos con respecto a su acción en la vida cotidiana. Por ello, la Capacitación ya no es sólo la educación ofrecida sino que es la educación demandada; ya no es la oferta la que lanza el proceso sino que es la demanda la que lo inicia y guía. La noción de Educación permanente nos permite concebir la educación no como un proceso finito, (educación formal: Inicial, Primaria Básica, Secundaria Básica, Polimodal, Universitaria), sino como un proceso abierto, con todas las dificultades que eso implica.

La competencia necesaria del docente-trabajador de la educación ya no es sólo enseñar como docente, sino fundamentalmente, escuchar la demanda para elaborar una respuesta. Tal como señala Blake *"...hay toda una tarea previa a la acción docente, de percepción, de escucha, de negociación y de elaboración para que la acción pueda cumplirse. El trabajo con adultos plantea esa problemática y es esa demanda nueva que interpela todo aquello que nosotros pudimos aprender y desarrollar como docentes"*.

De modo que la Capacitación, y el caso particular de la Capacitación Docente, no podrá dejar de atender a particularidades propias, señaladas por Blacke, tales como: utilidad, decisión, tiempo y oportunidad, y el compromiso con los resultados.

2.1- La Capacitación Docente

Dentro del específico ámbito docente, se acuña el concepto de *Formación Docente Continua*, que incluye:

- la Formación de Grado
- la Capacitación en Servicio.
- Formación de grado

En la Argentina, la Formación inicial para el ejercicio de la docencia se desarrolla en Institutos de Nivel terciario, tanto para la formación del Magisterio para la enseñanza básica como para la formación del profesorado para la enseñanza pos-básica o media. En cambio, en las Universidades, si bien se ofrecen pocos programas para la formación del Magisterio, han tenido una participación cuantitativamente más importante en la formación de la Enseñanza Media, en las distintas áreas o disciplinas.

Sin embargo, la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 lleva a establecer algunas redistribuciones en estos dos circuitos y sus ámbitos institucionales.

En este sentido expresa Ma. Cristina Davini (2001)...“La ley Federal de Educación aprueba una nueva estructura del sistema educativo, extendiendo la escuela básica a nueve años y reduciendo la escuela posbásica a tres años. Su aplicación podría llevar a que los profesores de enseñanza media se hagan cargo de la enseñanza en el último ciclo de la escuela básica (...)” A su vez, el texto de la ley plantea la formación docente de grado como un proceso continuo e integrado, lo que podría eliminar el doble circuito mencionado de Magisterio y Profesorado, de Institutos terciarios y Universidades. Con ello se buscaría establecer un tránsito fluido de alumnos y de docentes entre estas instituciones, con acreditación acumulativa”.

Si bien es cierto que es necesario producir cambios en la formación de los docentes, este problema no se resuelve sólo con una acción reformista externa como pasar del Instituto terciario a la Universidad o de articular estas instituciones entre sí sin considerar las propias dinámicas endógenas: su historia, sus contextos actuales, sus conflictos e intereses particulares, etc.

Dentro de los Institutos formadores, habría que pensar que las instituciones no son "cosas hechas" (Davini, íd.) y que, si bien tienen su pasado, su presente es construido por los sujetos que realizan su vida cotidiana en ellas: profesores, personas concretas y alumnos de carne y hueso y no sujetos epistémicos.

El campo de la formación docente conlleva gran complejidad porque no hay modelos referenciales puros; y los modelos existentes se presentan muy difusos, confrontados entre sí, contradictorios, irreconciliables. Aparecen así posturas dilemáticas en el campo de la formación docente que impulsan a elegir entre:

- una transposición conservadora, más realista o
- una transposición idealista en la que los futuros enseñantes sean la referencia de lo que vendrá, marcando el rumbo de los colegas expertos.

Sostiene Perrenoud¹², que es necesario encontrar un término medio inteligente entre ambas posturas, de tal manera que se pueda conducir la "transposición didáctica" en el complejo campo de la formación docente, hacia una elección - conceptual, ideológica y estratégica- que permita preparar para un futuro más probable y hacia el más deseable también.

En la cadena de *transposición didáctica*, se suceden:

- Saberes y prácticas que circulan en la sociedad
- Currículum formal, objetivos y programas
- Currículum real, contenidos de la enseñanza
- Aprendizajes efectivos y durables de los alumnos

En cada una de las etapas de la cadena de transposición, se van produciendo los "desperdicios, transformaciones y traiciones" (Perrenoud, 1994) de la misma manera en que van surgiendo las emergencias.

¹² Perrenoud, P. (1994): "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible". Mimeo de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Grenoble. Traducción de Diker, Gabriela.

También está presente la variable *tiempo* con sus desajustes, desde que un saber comienza a circular y el momento en que es introducido en el sistema educativo para ser enseñado. Estas transformaciones de los saberes dentro de la cadena de la transposición, son indispensables tanto para su enseñanza como para su evaluación.

Esto mismo ocurre en las instituciones formadoras de docentes, donde desde la consideración de la práctica, -desde una de las posturas epistemológicas como enfoque configurador de la "buena enseñanza"- es que se reconstituyen los saberes y las competencias necesarias. Es a partir de esa práctica que se fijan los objetivos y contenidos del curriculum formal de la formación docente.

A su vez, comienzan las *negociaciones* sobre los contenidos entre formadores - que ya realizaron su propia selección- y alumnos, construyendo así el curriculum real.

Entendemos que la propuesta de Perrenoud está orientada a sostener una ampliación de campos de saberes a transponer a partir de las prácticas, en el sentido de integrar conocimientos científicos y técnicos que, a su vez, se combinen con las culturas de origen de los estudiantes, su habitus, actitudes y un saber ser.

2.2- La formación en servicio

Es preciso que los docentes, en tanto *profesionales*, se afiancen en una formación teórica de alto nivel, sobre la base de saberes de referencia y en un cierto número de esquemas de percepción, de análisis y de decisión que movilicen sus saberes conscientemente.

Ahora bien, a ese ideal de "*profesionalización*" Ph.Perrenoud, (1994:4) del docente es necesario agregar el concepto de "*práctica reflexiva*" (Íd.:5) Su tarea específica no consiste tanto en el ejercicio eficaz del accionar pedagógico sino en la conformidad con los estándares definidos por el sistema educativo. Sus márgenes de libertad y responsabilidad, por lo tanto, son también difusos por la falta de autonomía en su hacer.

Lo anterior requiere una profunda formación permanente que permita construir autónomamente todos los componentes del modelo didáctico, a saber: los modos de gestión de la clase, los trayectos pedagógicos, los métodos de evaluación, etc. La práctica reflexiva exige la capacidad de evaluar permanentemente los actos profesionales y de completar su *"saber y su saber hacer"* (Perrenoud, 1994) sobre la base de la experiencia y los hechos con los que le toca enfrentarse. Es entonces en esta dimensión del docente como *"práctico reflexivo"* (íd.) que se pueden ubicar las acciones de formación permanente en sus versiones de Perfeccionamiento y Capacitación.

Como *práctico reflexivo*, el docente siempre pondrá en duda, comparará y contrastará su formación inicial en las instituciones formadoras para revisar permanentemente todo su desempeño dentro de los contextos en los que le toque actuar. Esta revisión se tiene que constituir, regular y metódicamente hasta instalar en lo que Perrenoud llama la paradoja de *"la rutina del cambio"*.

Ahora bien, en el presente planteo teórico, no podemos dejar de preguntarnos si en las actuales condiciones laborales de los docentes a los que hacemos referencia es posible que con alta dignidad, con calidad profesional y humana puedan formarse permanentemente como *profesionales de la educación*.

La formación para la práctica reflexiva necesita dejar tiempos y espacios del diseño curricular para que se destinen a la preparación y ejercicio de la resolución de problemáticas que capaciten en la propia reflexión, antes que brindarles a los estudiantes todas las respuestas ya elaboradas y, para cambiar la formación, es necesario modificar sustancialmente las características y la materialidad de los puestos de trabajo docente en las aulas.

Es en la fase laboral donde se conforman efectivamente los modos de relación y de acción. El saber apoyado en la experiencia se constituye en un *"... saber de referencia"* que *"es la expresión de lo que el adulto ha tomado del mundo circundante, de los otros y de él mismo"*. (A. Paín, 1996). Es ese saber de referencia el que configura un marco para el aprendizaje ocupacional, da sentido, apoyo e identidad a los docentes y a su trabajo. Por sus características y su menor

evidencia, el saber que otorga la experiencia frecuentemente es dejado de lado en las propuestas formales de la formación (Inicial o en Servicio), pero no por ello está ausente. Se pone en juego en la práctica concreta, actuando como *filtro mediador* de lo que explícitamente se enseñó.

Hay consenso en considerar que los saberes profesionales no se adquieren sin una referencia a todo lo que se aprendió anteriormente, incluyendo saberes explícitos e implícitos, conceptos y también *percepciones y representaciones*

Las investigaciones acerca de las ideas y creencias del profesor constituyen un nuevo enfoque en el estudio de los factores que inciden en la comprensión de los problemas de la enseñanza y tiene sus orígenes en la década del '70. Dichas investigaciones tienen como finalidad *"describir con detalle la vida mental de los docentes... y de explicar cómo y por qué las actividades observables de la vida profesional de los docentes revisten las formas y desempeñan las funciones que las caracterizan"*¹³ (Clark, 2000 : 444)

Desde este enfoque, es interesante destacar el informe de la Sexta Comisión,¹⁴ que presenta al docente como *"profesional reflexivo"*, y a la enseñanza como un *"proceso específicamente humano"*, a partir de considerar que lo que hacen los docentes es concomitante con lo que piensan y está directamente ligado a sus motivaciones; por lo tanto, esto es precisamente lo que impide que su trabajo pueda ser reemplazado por el trabajo mecánico de una máquina. Justamente estas razones son las que validan la necesidad de investigar los procesos psicológicos *"...mediante los cuales los docentes perciben y definen sus responsabilidades y situaciones profesionales"*.

En el caso de la formación en servicio se juega, expresa o tácitamente, una determinada estrategia de cambio educativo, en general, propuesto desde la Política Educativa y dicha formación se define con relación a *la estrategia de cambio* que la Capacitación está destinada a viabilizar, determinando sus formas y

¹³ Clark, Ch. y otro (2000): "Procesos de pensamiento de los docentes" en De La Torre S. y Barrios, O.: *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona, Octaedro.

¹⁴ National Institute of Education: (1975) Conferencia Nacional de Estudios sobre la enseñanza. Informe de la Sexta Comisión.

contenidos y la cantidad de actividades que se estimarán necesarias para su desarrollo.

Tal como están organizadas las instancias de formación permanente hasta el presente, en ellas el docente es considerado y tratado como *"alumno"*. El intercambio, el diálogo, los relatos, las consultas ceden su lugar a las exposiciones, a las transcripciones o a las actuaciones, como si fueran, simplemente alumnos de la escuela tradicional.

Nos resultó sumamente ilustrativa la diferenciación teórica que R. Vera, (1990) realiza de diferentes *estrategias* de cambio educativo, en relación con la Capacitación:

2.3- La estrategia clásica

Es hegemónica de América latina y, particularmente en nuestro país. Ella incluye una separación temporal entre las etapas de formulación, implementación y evaluación de procesos de reforma educativa. Sitúa al perfeccionamiento docente en la etapa de implementación, constituyendo uno de los mecanismos del sistema para llevar a cabo la reforma, a través de los docentes, a sus respectivas aulas y establecimientos. Dicha Capacitación consta de las siguientes fases:

- a. Fase de Formulación de una reforma, total o parcial del sistema educativo
- b. Fase de Perfeccionamiento Docente (o Capacitación)
- c. Fase de aplicación por los docentes.

Esta modalidad asegura que la reforma curricular sea aplicada uniforme y flexiblemente en las bases del sistema educativo.

En materia de métodos y de técnicas, esta Capacitación deberá procurar mantener una coherencia entre la propuesta de cambio y la forma en que será capacitado cada docente para su aplicación. Se trata de una reforma cerrada.

En esta lógica, señala el autor, el rol del docente es el de un mero operador, debido a que se lo subordina a decisiones tomadas en niveles profesionales y no dispone de márgenes de diagnóstico y de decisión, limitándose a aplicar

decisiones y formas de acción definidas por los niveles profesionales y técnicos.

La Capacitación consiste en dar a los docentes entrenamiento para aplicar lo más fielmente posible los métodos y técnicas diseñados para transmitir ciertos y determinados contenidos. Es decir, proporciona a los docentes una formación teórica para que luego la apliquen a la práctica profesional; se pone previamente al sujeto en contacto con un saber acumulado -generalmente referido a Disciplinas específicas- para que luego aquéllos lo traduzcan en acciones pedagógicas.

2.4- La estrategia moderna

Esta estrategia, argumenta R. Vera intenta corregir la "clásica" dotando de mayor eficiencia los procesos de reforma y permite, al mismo tiempo, la participación de los actores involucrados en el sistema. Por otra parte, busca articular las tres etapas y, además, evaluar de modo permanente la reforma a efectos de realizar su constante reformulación como producto de las experiencias a que ella da lugar. En este sentido se trata de una reforma abierta.

Las fases de que consta son:

- a. Propuesta abierta de Reforma (desde el Estado)
- b. Perfeccionamiento participativo
- c. Introducción de innovaciones en el aula.

Intenta ser cualitativamente diferente de la anterior, en tanto propone una articulación operativa, porque intercomunica la propuesta de transformación educativa con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esta lógica, el rol del docente es el de un técnico, debido a que se subordina a decisiones tomadas en niveles profesionales y dispone de menores márgenes de diagnóstico y de decisión.

La Capacitación consiste en calificar a los docentes para la utilización de criterios metodológicos y técnicas; está destinada a lograr la adhesión del docente, al mismo tiempo que éste recrea fielmente las propuestas curriculares. En general, se opera a partir de los problemas de la práctica, bajo el supuesto de que el método o técnica utilizado/a hasta entonces fuera ineficaz; dicho problema puede

ser estandarizado y, entonces, la Capacitación le brindará al docente una o varias técnicas, también estandarizadas, para solucionarlo.

La Capacitación así entendida, puede anticiparse a los problemas que el docente muy probablemente enfrentará y, entonces, podrá ofrecerle *“baterías de soluciones”* (materiales didácticos, instrumentos de diagnóstico, etc.) para que por sí mismo elija en los momentos de enfrentarse con los problemas previstos. Pero se necesita algo más que capacidad para adaptarse a una realidad compleja; mucho depende de las actitudes, valores y estilo de vida, de todas aquellas cualidades normalmente agrupadas bajo el término personalidad, considerando además, que incluso un sólo ambiente puede requerir tendencias en competencia o en conflicto dentro de la constitución de una persona.

Cuando aprende a vivir en la escuela, el alumno/docente aprende a someter sus propios deseos a la voluntad del profesor y a supeditar sus propias acciones al bien común. Aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en las que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. Como los componentes de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: *“así son las cosas”*.

2.5- La estrategia permanente

Esta modalidad de Capacitación no subordina el cambio educativo a la generación de una iniciativa por parte del Estado (R. Vera : 3); por el contrario, le pide a éste que ofrezca condiciones de participación, al mismo tiempo que de coordinación, de manera tal que se pueda compatibilizar la unidad del sistema con la diversidad de innovaciones que sus actores están llamados a generar. Se requieren consensos en la acción de transformaciones entre quienes están involucrados y beneficiados con el cambio.

Sus fases son:

- a. Perfeccionamiento renovador.
- b. Renovación en los establecimientos.

c. Coordinación de las innovaciones (por parte del Estado)

En este esquema, el perfeccionamiento (o Capacitación) *"es una actividad de reflexión crítica de las propias prácticas con el propósito de que los propios docentes las renueven, a partir de sus propias experiencias"*. (R. Vera, 1990).

Esta lógica es una dimensión constitutiva del trabajo docente; debe entenderse como un espacio de encuentro entre docentes que desempeñan funciones en una misma población escolar en el que se generan condiciones permanentes para el cambio educativo. En ella, el rol docente es el de un profesional, porque puede diagnosticar y optar por cauces de acción con gran autonomía, haciéndose personal y colectivamente responsable por las decisiones que se toman o que se delegan.

La Capacitación es entendida como un proceso ininterrumpido de formación teórico-práctica, mediante el cual el docente va acrecentando constantemente su saber, a partir de su propia práctica. Desde el ejercicio de su rol, está en condiciones de comprender los problemas que se le presenten y buscar su propia solución. Se trata de una lógica abocada a la producción de conocimientos y en la generación de alternativas de acción¹⁵.

Es una Capacitación centrada en la conversión de los problemas de la práctica en objetos de investigación docente y de experimentación pedagógica. Por eso, se integra a la práctica cotidiana de los docentes, de manera que dichos problemas son convertidos en objetos de estudio y en campo de intervención pedagógica. De ese modo, se valora el saber acumulado y se recurre a él para buscar apoyo teórico que permita comprender los problemas que se presentan.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos que el modelo asumido por el convenio entre la Universidad de Mar del Plata y ADUM en el contexto de la presente investigación, adopta, preferentemente, esta modalidad de estrategia permanente de Capacitación.

Al ayudar al profesor a formular el razonamiento práctico que sustenta sus

¹⁵ Nos referimos a las configuraciones didácticas.

prácticas docentes, y al presentar las evidencias que influyen sobre las principales premisas, el profesor del profesor -el capacitador- permite a este último ver lo que hasta ese momento no veía. Este proceso de enseñanza, repetido una y otra vez, hace del enseñante un estudiante de sus propias prácticas.

Enseñar a los profesores de esta manera, equivale a exhibir una especie de estilo que forma parte del contenido que debe ser transmitido al estudiante tanto como los hechos, teorías, argumentaciones e ideas del tema que se enseña (Fenstermacher, 1989: 173). Una respuesta diferente es que al enseñarle a un estudiante cierta materia, el propósito no es simplemente convertirlo en un experto o especialista en tal materia. El propósito es poner a disposición del estudiante el conocimiento y la comprensión de la materia, a fin de que él pueda utilizarla para librarse de las fuerzas opresoras del dogmatismo, el estereotipo y los convencionalismos. La materia no se enseña con el fin de preparar al estudiante para que sea un especialista en ella, sino para aumentar su capacidad de comprender su mundo e influir sobre él. Esta es la idea de educación liberal, de educación encaminada a liberar o abrir la mente. Es una educación que requiere algo más que dominio de la materia; requiere el estilo de una persona liberada. Para liberar la mente de otro, el profesor debe no sólo conocer la materia que enseñará sino también enseñar con un estilo que libere.

A modo de comparación entre distintos tipos de Capacitación y con la intencionalidad de marcar las diferencias entre la Actualización y Capacitación Docente llevada a cabo por la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, y la planteada por ADUM, deseamos dejar constancia de las Conclusiones a las que llegamos con la colega Lic. Dora Alicia Pérez en el marco de la Tesina presentada para la aprobación de la Carrera de Investigación Educativa (op. cit.)¹⁶.

El relato del trabajo desarrollado nos muestra que la Capacitación durante el período considerado -1995-1998-, ha recorrido dos vías diferentes, con

¹⁶ Estas conclusiones forman parte del trabajo *"La Capacitación Docente, a diez años de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195"*, perteneciente a la autora en colaboración con la Lic. Dora A. Pérez

resultados distintos: la que se realizó en el Instituto de Formación Docente N° 19 de Mar del Plata y la impuesta por los organismos oficiales, a través del "Círculo E".

La primera tuvo algunos aciertos que se tradujeron en modificaciones en dos de las dimensiones que dan identidad institucional: el currículo en acción y el comportamiento de las cohortes.

La segunda ha producido diversas resistencias y algunos resultados no esperados, que ofrecen un panorama bastante rico para acumular calificativos hacia la oferta oficial, tales como:

- a) descontextualizada, en el sentido de que no contempla las necesidades tanto individuales de los capacitandos como de las instituciones.
- b) inadecuada, en cuanto a los tiempos, ya que se inició a posteriori de la implementación de la Transformación educativa.
- c) desarticulada, porque se desarrolló a partir de Proyectos de Capacitación presentados por las Universidades hacia los Institutos Terciarios, sin considerar que sus modelos epistemológicos son incompatibles; porque los especialistas universitarios no tienen un profundo conocimiento y experiencia, en especial, de los Niveles Inicial y de E.G.B. que son los ámbitos profesionales para los que preparan las Instituciones que analizamos.
- d) no pertinente, ya que demuestra contradicciones con el contenido de la Transformación educativa, el cual expresa la necesidad de realizar *"capacitación en servicio"*, *"respetar la autonomía institucional"*, y ser *"extensiva a todos los docentes en actividad"*. (art. 19, Ley Federal de Educación N° 24.195).

Como corolario de nuestra investigación para la citada Tesina y, a modo de aporte original de propuestas de acción, expresamos que para que la Capacitación sea efectiva y pretenda transformar las prácticas docentes, tienen que confluír diversos factores, a saber:

- e) Decisión política de comprometer a todos los actores del sistema en la Transformación.
- f) Autoconvencimiento de que ellos mismos -los actores- son los que llevarán a cabo la Transformación.
- g) Conocimiento de los supuestos epistemológicos, sociales, culturales, políticos y psicológicos que alimentan la Transformación
- h) Explicitación de dichos supuestos para que sean conocidos, debatidos y consensuados por todos los involucrados
- i) Reconocimiento del modelo epistemológico dialéctico de la Formación docente, como simultáneo a la consideración de la práctica desde las teorías
- j) Ofrecimiento real y factible a todos los docentes de las vías de acceso a la Capacitación, pero omitiendo modelos compulsivos
- k) Sostenimiento de otros ámbitos académicos con mayor participación y compromiso de los docentes involucrados en la capacitación, como son -entre otras- las *Redes de Docentes que Hacen Investigación* (Red DIHE)
- l) Ejercitación en la horizontalidad y paridad de roles con investigadores especializados en el Nivel terciario no universitario y conocedores de la realidad áulica y las características del campo laboral de los docentes capacitandos
- m) Asesoramiento y acompañamiento tutorial desde la inter-visión más que desde la super- visión de la marcha de las innovaciones didácticas
- n) Sostenimiento del modelo de *"reflexión-acción"* en la práctica docente, propuesto (pero no implementado aún) por la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, por el cual el docente no es considerado un técnico o mero reproductor y aplicacionista de lo aprendido en teoría
- o) Consideración de la posibilidad conjunta y solidaria de producción

intelectual

- p) Vigilancia, para que los criterios político-administrativos no invadan a los técnico-pedagógicos
- q) Jerarquización del docente que cumple con las instancias de Capacitación obligatoria o voluntaria, ya sea por acreditación o por otorgamiento de puntajes prometidos
- r) Elaboración de programas sistemáticos, globales, articulados, flexibles, actualizados, sostenidos en el tiempo
- s) Cumplimiento y continuidad de los Programas de Capacitación sin cambios de condiciones sobre la marcha, por ejemplo, la abrupta suspensión del *Circuito E*, en febrero y julio de 1999
- t) Construcción de *"...un sistema más integrado horizontalmente, con capacidad de comunicación directa con los centros del conocimiento y donde la referencia a lo nacional sea visible por sus posiciones pedagógicas transformadoras y no por el miedo a los probables ajustes neoliberales"* (Cardelli, Jorge, Cuadernos de Educación, 2000)

En las lecturas a las que accedimos, nos ha resultado muy interesante además, la utilización de la expresión *"profesor intuitivo"* desarrollado por Atkinson y otros (2002) que consideramos tiene cierta ligazón con los conceptos planteados *ut supra*. La obra¹⁷ está basada en investigaciones que muestran que los profesores, a la hora de tomar decisiones rápidas y sutiles para responder de manera dinámica al complejo entorno del aula, aparentemente lo hacen sin que haya habido deliberación consciente o demasiado razonamiento. Esa respuesta la encuentran en las intuiciones. Éstas son modos de saber, entre los cuales se incluye el conocimiento pero abarca también otras estrategias como sentimientos, corazonadas, maneras de reconocer esquemas complejos. Hay autores que le llaman *"sabiduría práctica"*, diferente del conocimiento técnico-profesional.

Nuestras *"intuiciones"*, entonces es que -al inicio del presente trabajo-

¹⁷ Atkinson T.; Eraut, M.; Claxton G. ,entre otros.

estábamos por emprender un largo y sinuoso camino con nuestra investigación y que *"tanto la razón como la intuición pueden verse como herramientas con ciertas características que las hacen más o menos indicadas para una tarea dada. Los profesores (y los investigadores, agregamos nosotros) han de saber cómo usar ambas, cuándo han de usar cada una de ellas o cuándo y cómo usar las dos al mismo tiempo"* (Atkinson, 2002:329).

Finalizamos este marco con una cita de Bruner (1997): *"El éxito consiste en aprender a pensar con lo que ya has adquirido"*.

CAPÍTULO II

LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

3.1 Propósito de la investigación

El interés de esta investigación está focalizado en la necesidad de explorar y analizar el impacto que produce en las prácticas de enseñanza la actualización que reciben los profesores de la Universidad Nacional de Mar del Plata a través de la Asociación Docente Universitaria Marplatense (ADUM). Esta intencionalidad delimita un recorte asociado a las prácticas de los docentes-cursantes de las instancias de capacitación. Queremos indagar en qué medida continúan resolviendo su trabajo pedagógico a partir de la agenda clásica de la didáctica, o si en cambio, aparece una ruptura a partir de la implementación de otras modalidades de enseñanza.

Nos preguntamos, inicialmente, acerca del impacto de la Actualización realizada por los Docentes de la Universidad de Mar del Plata en el ámbito de los cursos presentados por ADUM. ¿Qué relación/repercusión existe entre este espacio capacitador y las buenas prácticas docentes del Docente del Nivel Superior ? Otras preguntas que nos sitúan en el tema son: ¿Qué relación/repercusión existe entre las buenas prácticas docentes del Docente experto reconocido por el alumnado y la comunidad académica de la Universidad y la Actualización? ¿Qué papel juega la ideología del docente y su vinculación con

la actualización? ¿Resulta útil, instrumental, la Actualización en el sentido de promover "*buenas enseñanzas*"? ¿El docente que no se actualiza, produce "*buenas enseñanzas*"? ¿Cómo se configuran las estrategias de Actualización? ¿Cuáles son algunas buenas prácticas que surgieron de la Actualización? ¿Qué innovaciones se conocieron en estrategias, contenidos, evaluaciones, configuraciones u otros tras las Actualizaciones?

Nuestro muestreo, de carácter intencional, está conformado por cuatro docentes seleccionados de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata que asistieron oportunamente a las convocatorias de los Cursos ofrecidos por ADUM.

3.2 -Objetivos

3.2.1- Objetivo general

Indagar en las prácticas de enseñanza de docentes que han participado en los cursos presentados por ADUM, a los efectos de identificar el impacto de la actualización en las prácticas de enseñanza en docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad de Mar del Plata.

3.2.2- Objetivos específicos

- a. Explorar el modo en que se configuran las estrategias de Actualización en los docentes que asistieron a las propuestas de capacitación
- b. Registrar y analizar algunas prácticas que hayan surgido a partir de la Actualización
- c. Indagar en las vinculaciones entre las prácticas docentes y el contexto de actualización
- d. Discutir sobre el valor de la actualización en el sentido de promover "*buenas enseñanzas*"
- e. Interpretar y valorar el rol que juega la ideología del docente y la vinculación que ésta tiene con los procesos de actualización y capacitación docente

3.3 .- Metodología y Plan de trabajo

Nuestra aspiración consistió en llevar adelante una investigación interpretativa, fundamentada en la metodología cualitativa que tiene como fuente principal de inspiración nuestra propia experiencia profesional, en tanto docentes que hemos participado en innumerables experiencias de actualización, algunas veces como cursantes y otras como docentes a cargo de ellas.

Seleccionamos la metodología cualitativa por ser una forma especializada de conocimiento de la realidad educativa:

“En tanto actividad de conocimiento, supone la concreción de una serie de operaciones lógicas y de procedimientos, aceptados como válidos por la comunidad científica, en un momento histórico dado. Estas operaciones lógicas y procedimentales, lejos de aplicarse mecánicamente, suponen la capacidad del investigador de adoptar decisiones respecto a la realidad que pretende estudiar, de actuar estratégicamente y de elegir entre las múltiples alternativas que la metodología pone a su disposición para poder reconstruir el objeto que se propone estudiar. Con esto, queremos enfatizar el carácter flexible, multifacético y multidireccional del proceso de investigación cualitativa” (Yuni, J.: 2005: 85).

Nos hemos decidido por la etnografía como una de las modalidades de investigación interpretativa que parte del interés del investigador por una situación problemática susceptible de convertir en tema a investigar. A partir de ese momento comenzamos a implementar la *“negociación de acceso”* al ámbito de interés y con los sujetos involucrados en ese ámbito. En esta etapa, se dio a conocer la verdadera intencionalidad y modalidad de la investigación para no crear falsas expectativas. Los *sujetos involucrados* son los que se constituyeron en los informantes clave a los que se dieron a conocer los objetivos y el grado de involucramiento que tendrían en el ámbito.

El carácter de la práctica etnográfica es...*“flexible y requiere de una constante elaboración de la información donde la observación, el análisis y la interpretación se dan de manera simultánea: se observa, se generan nuevas preguntas de investigación, se realizan análisis, se confronta (teoría contra lo documentado empíricamente), se reinterpreta, y así se va construyendo el sentido de la indagación y de los conceptos con los que se inició”* (S. Reynaga Obregón, 2003 : 131).

No fue necesario esperar hasta el final de la recopilación de datos para comenzar con los primeros niveles de análisis sino que los *"regresos a la información"* permitieron que los procesos de recopilación y análisis, se dieran en simultáneo, ampliando así la posibilidad de comprender aún más las interacciones que se fueron generando en un contexto concreto.

Como el estudio del etnógrafo precisa una ubicación en el lugar de los actores investigados para permitirles observar las relaciones sociales en su estado natural, es en ese nivel de la cotidianeidad del aula universitaria donde hemos asentado nuestro trabajo de observación. *"Los estudios etnográficos observan a escala y nivel de lo cotidiano a través de una descripción profunda y detallada, ya que es a este nivel donde los sujetos significan y aprehenden"* (Reynaga Obregón, 2003 : 131).

Se investiga en un campo para entenderlo, para informarnos mejor sobre él y para aprender a actuar con precisión. La investigación sobre la enseñanza nos ayuda a comprender sus fenómenos, a aprender cómo mejorar su realización y a descubrir mejores maneras de preparar a los aspirantes a enseñar. Esa tarea no se realiza aisladamente, sino en comunidades científicas "universidades invisibles" de investigadores que comparten similares concepciones sobre determinados asuntos, métodos, técnicas y formas de exposición.

Estas "comunidades" son conocidas como paradigmas a los que Gage (1963) se refiere como *"modelos, pautas o esquemas. Los paradigmas no son teorías, son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo de la teoría"*. De ese modo, Gage inauguraba una multiplicidad de modelos de la enseñanza extraídos de la psicología y de otras ciencias de la conducta que aún hoy están en vigencia. Sin embargo, Shulman (1989:11) prefiere tomar la definición de Lakatos que emplea el concepto de *programa de investigación* para describir los géneros de indagación que se emplean en el estudio de la enseñanza, antes que el concepto khuniano de *paradigma*.

Shulman afirma que todos los programas de investigación surgen de una

determinada perspectiva, una predisposición desde la convención o la disciplina, que necesariamente ilumina una parte del campo de la enseñanza, al mismo tiempo que ignora el resto. Puede surgir, entonces el peligro para cualquier campo de las ciencias sociales y, en particular, las educacionales, de su potencial corrupción o trivialización al pretender ubicarse en una visión paradigmática única, apartándose del formato khuniano de ciencia normal con referencia a las ciencias naturales.

Es reconocida una saludable tendencia actual a la aparición de modelos y programas de investigación más complejos, que tienen en cuenta una amplia gama de determinantes que influyen sobre la práctica de la enseñanza y sus consecuencias. Estos modelos "híbridos" que mezclan experimentación con etnografía, regresiones múltiples, modelos denominados de proceso-producto con análisis de la mediación estudiantil y estudios con diarios personales, suscitan nuevos desarrollos en la investigación sobre la enseñanza. El riesgo es que lleguen a convertirse en un verdadero caos si no están informados por una comprensión de los tipos de conocimiento producidos por estos diferentes enfoques.

En los estudios sobre la enseñanza, algunos investigadores (Shulman, 1989: 12) confirman el supuesto de que su tarea consiste en relacionar, experimental o descriptivamente, las variaciones observadas por medición en el rendimiento o las actitudes de los alumnos con las variaciones en la conducta observada en los enseñantes. Otros especialistas (Shulman, 1989:12) se centran en formulaciones diferentes, que pueden incluir el discurso en el aula, las cogniciones del maestro, el sentido que los alumnos dan a la instrucción, o la organización social de las aulas a través de las estructuras de trabajo. Una vez comprometido con determinada línea de investigación, el estudioso rara vez se desvía de ella pues ha adoptado un *programa de investigación* (Shulman, 1989: 12).

Una comunidad de estudiosos de tendencia semejante evolucionará intercambiando trabajos, citándose entre sí, utilizando un lenguaje parecido y

compartiendo tanto supuestos como estilos de investigación. A medida que aparecen las respuestas a los interrogantes que se plantean, por lo general sin demasiado debate explícito, se puede inferir que se ha desarrollado una suerte de paradigma. Para fundamentar las expresiones *ut.supra*, Shulman cita a Khun para quien un paradigma es...

"un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual. En una ciencia madura sólo puede dominar un paradigma por vez. Lo comparte esa comunidad y sirve para definir las maneras correctas de formular las preguntas, aquellos rompecabezas comunes que se definen como las tareas de investigación de la ciencia normal. Los miembros de la comunidad reconocen e incorporan a sus trabajos la obra que han estudiado de sus pares, desarrollando así la capacidad de comunicarse entre sí".

Un programa de investigación no sólo define lo que se permite que pueda ser legítimamente estudiado por sus partidarios sino que también especifica lo que necesariamente se excluye de la lista de temas permitidos. Aquí, vale como ejemplo que se haya considerado prescindible el excelente trabajo de Jackson P (1975) *La vida en las aulas*, siendo como es un texto referencial para el estudio de la conceptualización de la enseñanza pero no gozaba, en su momento, de la aceptación de toda la comunidad de investigadores.

Cuando Khun analiza el caso de las Ciencias Sociales, advierte que su comportamiento difiere del de las Ciencias Naturales y la física para las que existe un solo paradigma dominante durante determinado lapso. Los científicos sociales pueden no compartir una concepción común en sus campos por lo que el citado autor llamó entonces "*preparadigmáticas*" a las Ciencias Sociales.

"Estos científicos realizan sus actividades de investigación dentro de un marco de una escuela de pensamiento que define los objetivos, puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas adecuados para sus investigaciones. Estas escuelas de pensamiento operan de manera muy similar a los paradigmas khunianos o a los programas de investigación lakatosianos en la medida que son relativamente aisladas y predeciblemente uniformes. En el campo de las Ciencias Sociales no hay predominio o dominancia de un solo paradigma" (Shulman : 14).

Jackson P (1999), por su lado, afirma que:

"Teniendo en cuenta esta evidente limitación, la pregunta termina siendo: ¿en qué detenerse y en qué reflexionar entre todas las imágenes y todos los sonidos que uno presencia? Al llegar a este punto comienzo a recurrir a lo que dije antes acerca de la importancia de las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y las demás sensaciones de este tipo. En resumen, la regla empírica parece ser: considera lo que te interesa. Sigue tu olfato. Pero para actuar según este consejo es necesario contar con una seguridad y una confianza en uno mismo que no es fácil ni de alcanzar ni de mantener. Además,

¿cómo evitar el error cuando se sigue el olfato? La respuesta trivial es, por supuesto, que uno lo evita. Sentirse desorientado de vez en cuando es una parte inevitable del proceso y parte de la diversión, también, cuando las condiciones son las apropiadas. ...”.

Continuando con nuestro análisis, si se considera la enseñanza como práctica esencialmente humana en el nivel de interacciones concretas de individuos que actúan en un contexto social significativo, Chaiklin (2001) nos da a entender que las acciones individuales deben ser interpretadas teniendo en cuenta cuestiones y factores que no están inmediatamente presentes en la situación, ni contenidos exclusivamente en las personas que actúan en esas situaciones. Por lo que se desprende, entonces, que la comprensión científica de los individuos ocupados en una práctica, debe incluir análisis del contexto sociohistórico en el que la práctica se desarrolló y continúa existiendo.

Y es a esos *“variados enfoques”* (Chaiklin, S.: 407) que hemos apelado para colaborar en la comprensión de las prácticas reales de los docentes confiando en que contribuya a nuestra comprensión del accionar humano para formular los problemas del contexto social y societal y ocuparse de ellos.

Las tradiciones representadas por los autores de los diversos capítulos del trabajo compilado por Chaiklin han destacado la necesidad de hallar métodos y conceptos teóricos que puedan emplearse para obtener información sobre factores sociales y societales que ayuden a entender la práctica investigada. Ellos también se han preocupado por los cánones de los métodos científicos rigurosos que tradicionalmente han motivado a la ciencia : la intersubjetividad, la replicabilidad, y el empleo de pruebas empíricas, marcando la necesidad de hallar métodos y conceptos teóricos que puedan emplearse para obtener información sobre los factores sociales y societales que ayuden a comprender la práctica investigada. *“Esto se logra no sólo creando nuevos métodos, sino también interpretando sistemáticamente de un modo nuevo los métodos y las fuentes de datos existentes”* (Chaiklin, 2001:409).

La actividad situada se refiere siempre cambios en el conocimiento y en la acción, lo que implica aprendizaje. Entonces, la participación en la vida cotidiana

puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, lo que equivale a aprender. Entonces, el análisis del contexto sugiere un problema que se manifiesta en la siguiente afirmación:

“Las teorías convencionales del aprendizaje y la enseñanza, apelan al carácter descontextualizado de ciertos conocimientos y formas de transmisión del conocimiento, mientras que en una teoría de la actividad situada, la actividad del aprendizaje descontextualizado de ciertos conocimientos, constituye un contrasentido” (J.Lave, 2001:18).

A continuación, se explicitan las cuatro premisas que se sostienen sobre el conocimiento y aprendizaje en la práctica:

1. El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado
2. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento. No es problemático que se produzca el aprendizaje
3. Lo que se aprende es siempre complejamente problemático
4. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales (cuerpos de conocimiento, aprendices, transmisión cultural) requieren conceptualización como productos culturales y sociales

Coincidimos con la intencionalidad de algunos de los investigadores educativos, como C. Cherryholmes, entre los que existe la esperanza de exactitud en referencia a que los resultados de su trabajo empírico se vean reflejados en la práctica educativa ya que algunos de sus objetivos tienen que ver con proporcionar conocimiento e información para diseñar materiales más efectivos, procedimientos docentes, disposiciones administrativas y exámenes, entre otros.

El problema está planteado en la categoría *exactitud* ya que si la teoría representa con exactitud la práctica hay que preguntarse de qué modo la puede guiar y en el caso de que la represente erróneamente, hay que preguntarse cómo sería posible que la guiara.

El argumento que sostiene que la teoría sobre lo que ocurre en las aulas proporciona conocimiento para la planificación de las prácticas escolares y, además, que los investigadores universitarios producen el conocimiento en el que

se basan los docentes de los otros niveles para solucionar sus problemas, nos sitúa en una interpretación estructural de la educación contemporánea. A su vez, hay un recorrido inverso por el que la práctica exige respuestas inmediatas a la agenda de los investigadores como son la elevación del puntaje de las pruebas de rendimiento, prevenir la deserción o abandono estudiantil o reducir el consumo de drogas entre los adolescentes, etc.

Podemos decir, entonces, que la *"teoría afirma pretensiones de conocimiento sobre la práctica, proporcionando con ello una base para la planificación y el control"*. (C.Cherryholmes: 99), lo que sería razonable si el planteo sólo fuera de reproducción social ingenua y acrítica.

Sobre la relación entre teoría y práctica en la investigación aplicada y su contribución a la política, Cohen D. y Garet, M. (1975:19-20) sostienen:

"Una suposición es que la política consiste en tomar decisiones prudentes: se espera que la investigación social afecte a la política al influir en las decisiones prudentes entre programas y métodos que compiten entre sí. Una segunda suposición es que la investigación aplicada se halla más investida de autoridad que las ideas corrientes de sentido común sobre la práctica social...Sobre la base de estas suposiciones, se argumenta, a menudo, que la investigación social aplicada está justificada porque proporciona al Estado pruebas objetivas y autorizadas relativas a los costes y consecuencias de las políticas sociales...La principal justificación para la investigación aplicada, sin embargo, descansa en la convicción de que la investigación racionalizará la política social".

Esto significa que cuanto más se sepa sobre algo, mejor se podrá planificar y controlar las actividades propuestas para aumentar su efectividad.

Rivlin (1971:3), a su vez, analiza el Sistema de Planificación, Programación y Presupuesto. En este sentido, apela al concepto de *"práctica"*. Por el que establece averiguar la manera en que se estaba gastando el dinero asignado al programa y lo que se estaba consiguiendo, con la implementación del mismo. En este documento, al nombrar a la Teoría se está hablando de la combinación de objetivos, políticas alternativas y procedimiento sistemático de recogida de información relevante. En este análisis la autora distingue el conocimiento experto -que es el que se produce a partir de la investigación sistemática y controlada- diferenciada del conocimiento del sentido común cotidiano.

Por otro lado, Weiss (1975:13) cuando indica lo que pueden aprender los evaluadores, sostiene que la investigación está limitada por el contexto político cuando expresa que la investigación de la evaluación es una empresa racional que emplea métodos objetivos y sistemáticos. No obstante, cuando más adelante afirma que la investigación no puede producir conocimientos sin involucrar valores e intereses políticos, se produce un interrogante acerca de cuáles son los datos en que se basan las políticas.

Hasta aquí, los planteos de teoría y práctica distinguen una oposición binaria e inclusive hasta una oposición entre ambas, ya que teoría es conocimiento privilegiado y la práctica es acción. Pretendemos que la exposición que sigue rechace estas distinciones entre los términos, explorando así, la posibilidad y el carácter de la práctica crítica.

La práctica está constituida por actividades, reglas, intereses, compromisos y disposiciones de poder, mientras que las teorías se presentan de diferentes formas y para diferentes propósitos. El problema que se plantea es acerca del uso de teorías científicas sociales basadas empíricamente para la práctica crítica ya que el papel que juegan las teorías normativas o prescriptivas para la práctica crítica, es diferente.

En el caso particular de los investigadores educativos -tanto cuanti como cualitativos-, su primera intención es descubrir lo que está ocurriendo para generar teorías y aplicaciones científicas sociales sobre los fenómenos educativos. Y es así como Frederick Suppe, -citado por Cherryholmes- aporta acerca de la teoría científica, la siguiente proposición:

"Las teorías tienen como materia de estudio una clase de fenómenos conocidos como el alcance intencionado de la teoría. La tarea de una teoría es la de presentar una descripción generalizada de los fenómenos, dentro de ese alcance intencionado que le permitiría a uno contestar una variedad de cuestiones sobre los fenómenos y sus mecanismos subyacentes; típicamente, esas cuestiones incluyen solicitudes de predicciones, explicaciones y descripciones de los fenómenos. La teoría no intenta describir todos los aspectos de los fenómenos en su alcance intencionado" (Suppe, 1997: 223).

Bas van Frassen (1980 : 84) sostiene que las descripciones generalizadas deberían ser empíricamente adecuadas, o sea, referirse a "*todos los fenómenos*

actuales observables que encajen" en una especificación o caracterización de una teoría .

Los autores citados coinciden en afirmar que las teorías y sus explicaciones son incompletas por lo que los investigadores y los teóricos deben decidir qué aspecto de la realidad o fenómeno desean explicar y, como siempre es necesario tomar decisiones, se puede inferir entonces que las teorías y las explicaciones son relativas a los intereses ya que no es posible elegir sin referencia a criterios de decisión, valores o intereses. Y como algunos sostienen que las explicaciones son las respuestas a los porqué, consideran a las explicaciones como de relatividad interesada.

Los investigadores de ambas tradiciones -la cuanti y la cualitativa- eligen entre lo que observan, por lo que esas decisiones reflejan valores e intereses. Entonces, el desacuerdo fundamental y de largo alcance en cuanto al significado problemático de los fenómenos sociales entre investigadores naturalistas y fenomenológicos es algo marginal en comparación con la inconclusión y relatividad de intereses de las teorías y sus explicaciones.

Cuando se sostiene el supuesto de que el conocimiento teórico es superior al conocimiento práctico porque es generalizado, articulado, científico, sistemático, objetivo y desinteresado, en comparación con el práctico que es ideográfico, tácito, menos sistemático, no científico subjetivo e interesado por valores, ideologías o por compromisos políticos, los análisis realizados por los autores consultados *ut supra* son defectuosos. Siguiendo su razonamiento, es posible usar la teoría para controlar y guiar la práctica debido a su superioridad. Lo anterior permite racionalizar y legitimar el control que los teóricos ejercen sobre la práctica.

Al sostener Suppe (1977:223) que en el conocimiento teórico que *"la tarea de una teoría es la de presentar una descripción generalizada de los fenómenos"*, aunque incompleto y relativo al interés, es abstracto y generalizable: es lo que es, porque no es conocimiento práctico. Las regularidades, tendencias y relaciones invariantes del conocimiento teórico, surgen del detalle y la idiosincrasia de la vida cotidiana. Expresa así que:

“...Las diferencias ente conocer y actuar teórica y prácticamente, identifican lo que es cada una; uno puede elegir privilegiar la teoría o la práctica, dependiendo de los propios intereses. Los investigadores y teóricos educativos están interesados en argumentar la superioridad del conocimiento teórico; los directores y docentes, en cambio, preocupados por la complejidad de la vida en las escuelas, aprecian y valoran la riqueza del conocimiento práctico “(Cherryholmes, 1999: 104).

Destacamos, además, la interdependencia entre teoría y práctica, más allá de intereses y preferencias y que, al analizar la práctica educativa, se la califica constituida por actividades, reglas, compromisos, intereses, ideologías y estructuras de poder. Por lo tanto, si las teorías y explicaciones son empíricamente adecuadas y dan cuenta de los fenómenos observables, entonces representan, explícita o implícitamente, actividades basadas en reglas y/o compromisos. En el caso particular de los investigadores y teóricos educativos, a ellos les interesan fundamentalmente los fenómenos institucionales porque los fenómenos educativos se basan en preferencias y acciones de grupos y de individuos, y la práctica educativa no es un simple movimiento físico- los fenómenos brutos excluyen los factores socialmente constitutivos- por lo que una teoría o explicación sólo es educativa si puede explicar lo educativo de los fenómenos. Se entiende que los elementos de la práctica están de alguna forma representados en las explicaciones y teorías.

Cuando se trata de teorías de práctica social empíricamente basadas es preciso descartar la distinción entre teoría y práctica ya que los compromisos normativos y las estructuras de poder que constituyen la práctica tienen que estar presentes en sus representaciones teóricas ;de lo contrario, no podrían describir los fenómenos. Señalamos que los intereses, ideologías y disposiciones de poder están más implícitos en unos descubrimientos de la investigación que en otros: por ejemplo, en los estudios cuantitativos donde los elementos constitutivos de los fenómenos, están alejados de las inferencias teóricas. En cambio, en la investigación etnográfica se puede centrar y hacer explícita la estructura normativa del ambiente. El problema de los compromisos prácticos *“ocultos en los descubrimientos teóricos”* varía en términos de implicación y de explicitación destacándose que los estudios etnográficos no tienen la posición dominante en este tema.

Desde el punto de vista de la teoría del acto del habla y la obra de Wittgenstein (en Cherryholmes: 105-106) se puede deconstruir de una forma más activa esta distinción entre teoría y práctica. Ambas rechazan una visión del habla como *"descripción representativa"* sosteniendo que una formulación teórica es un acto del habla y en una descripción o explicación, primero se da una explicación pudiendo ser verdadera o falsa; segundo, tal descripción se refiere a las reglas constitutivas, compromisos, intereses, ideologías y estructuras de poder y; tercero, en la medida en que las manifestaciones tengan la posibilidad de reproducir las prácticas, así lo hacen.

Los descubrimientos de la investigación son *actos del habla*, a saber: si se expresa la siguiente afirmación *"los procedimientos de estructuración de la lección y de dar directrices sobre la tarea se asociaron positivamente con las altas puntuaciones de los alumnos"* (Dunham y Lieberman, 1980:20), este acto del habla tiene valor proposicional. Para determinar su valor es preciso comprobar los tratamientos de la información, el diseño de la investigación y el resultado; además, como es posible replicar los estudios en los que se basó, se pueden identificar y eliminar las amenazas sobre su validez. Para todo eso, son muy hábiles los investigadores educativos cuando pueden valorar la validez de las pretensiones de conocimiento que forma parte de la empresa investigadora.

En este tipo de investigación -en las aulas de las instituciones educativas - se realizan varios actos del habla:

"Primero, se da una descripción generalizada de la relación entre características de la lección, como estructura, descripciones de la tarea y puntuaciones de los alumnos. Segundo, se da una descripción normativa de la práctica educativa de la que se derivan estos descubrimientos. Se estructura la lección, se indican directrices, se realiza la evaluación, se califica a los alumnos, se descompone la lección en procedimientos de tareas, el docente controla la situación de aprendizaje y los alumnos reciben y responden a los estímulos planteados. La generalización asume que estos aspectos no son problemáticos y [se dan]; la fuerza de la descripción estriba por lo tanto en reproducir reglas, intereses, ideologías y disposiciones de poder que constituyen la práctica. Las descripciones de las prácticas apoyan las prácticas descritas si no van acompañadas de crítica" (Cherryholmes: 106).

Se descompone así la distinción entre teoría y práctica en dos formas diferentes pero relacionadas entre sí. La primera distinción habla de una deconstrucción pasiva porque los investigadores educativos generan teorías cuyo

contenido sustantivo ofrece una descripción generalizada empíricamente adecuada a los fenómenos educativos que, como están socialmente constituidos, las descripciones empíricamente adecuadas hacen referencia implícita o explícita a esos elementos constitutivos y normativos. Por otro lado, si la teoría y la práctica se interrelacionan de una manera activa, las afirmaciones y actos del habla que surgen al manifestar las teorías empíricamente basadas, reproducen los componentes normativos de la práctica. Entonces, los intentos de representación de la práctica crítica no se basan en la necesidad de una investigación más abundante y mejor que represente más efectivamente lo que está sucediendo y que luego aplique los descubrimientos a la práctica, porque los descubrimientos de la investigación son actos del habla y su contenido proposicional depende de la práctica que describen. Además, si simplemente se informan materialmente, reproducen disposiciones normativas, ideológicas y de poder de la práctica.

"Las prácticas discursivas son anónimas, al menos parcialmente, y se hallan reforzadas por la estructura de poder. Apoyan una jerarquía en la que el conocimiento teórico es superior al conocimiento práctico. Las prácticas discursivas crean sujetos y lugares para los que hablan, así como objetos de los que se puede hablar. El conocimiento teórico no se halla separado ni de la práctica ni de sus compromisos normativos y disposiciones de poder que lo apoyan. Teóricos y prácticos se hallan constituidos por las prácticas que tratan de controlar"(Cherryholmes: 108).

Los investigadores describen o explican aspectos diferentes de los fenómenos o hechos sociales; las descripciones y explicaciones contienen implícitamente órdenes, pero esas descripciones no son órdenes.

3.4 .- Acerca de las técnicas de investigación

Las técnicas de investigación se refieren al cómo hacer -tarea propia de la ciencia- por lo que, en el proceso metodológico, su función principal es la observación de los fenómenos empíricos y la obtención de información que será luego contrastada con el modelo teórico que se adopte para generar, partir de ellos, teoría sustantiva.

Algunas de las características de las técnicas se pueden resumir en:

- ✓ comprenden los procedimientos para a) realizar observaciones (en el sentido epistemológico de la realidad); b) elaborar los instrumentos que

permitan realizar tales observaciones; c) evaluar la validez de esos instrumentos de modo que permitan observar y registrar los fenómenos investigables; d) aplicar esos instrumentos a los sujetos o fenómenos estudiados; e) procesar y analizar la información sin sesgos ni distorsiones interpretativos.

- ✓ su selección está íntimamente relacionada con el objeto de estudio que, a su vez, condiciona la vía de acceso a la observación. Por otro lado, la dimensión de la técnica está condicionada por la dimensión epistemológica y por las decisiones metodológicas adoptadas por el investigador para confrontar la teoría con los fenómenos estudiados. Por lo tanto, las técnicas conllevan una carga teórica, ya que parten de una serie de presupuestos acerca de la realidad y de la posición del investigador en el trabajo de campo
- ✓ la elaboración de instrumentos de observación es sólo un aspecto de las técnicas y pasan a constituirse en dispositivos o artefactos diseñados para obtener información de la realidad permitiendo al investigador que observe o mida e interprete los fenómenos empíricos
- ✓ las técnicas de investigación son, a la vez, una serie de prescripciones y recomendaciones metodológicas que el investigador debe respetar para asegurar la validez y confiabilidad de los datos; pero también son recomendaciones procedimentales y actitudinales que indican de qué manera debe proceder el científico en el proceso de observación y registro de la información agregando pautas acerca de su actuación en el campo social.

El contexto de esta investigación está dado por los *Cursos de Actualización y Capacitación* ofrecidos por ADUM (Asociación de Docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata), realizados en el marco del Convenio con la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La muestra intencional tuvo que ver con los cuatro docentes [identificados como D1; D2; D3; D4], seleccionados por medio del cruzamiento de datos

obtenidos en la Organización ADUM donde -previa autorización de los seleccionados- se nos facilitaron sus nombres. Una de las exigencias que planteamos para la elección, tenía que ver con el campo o área de conocimiento al que pertenecían los docentes ya que preferimos -por afinidad de comprensión- los pertenecientes al área de Ciencias Sociales, en particular- las referidas a las Ciencias afines a la Educación, a partir del supuesto de que no se pueden identificar problemas didácticos si hay desconocimiento del contenido. Fue notable descubrir que había muy pocos profesionales que cumplieran ese requerimiento, ya que la mayoría de los capacitandos, pertenecían a otros campos académicos (Ingenierías, Ciencias Exactas y Naturales, Matemática, Ciencias Económicas, entre otros). A continuación, esos docentes fueron ubicados y confrontadas sus actuaciones profesionales por miembros de la comunidad académica y conocidos los dictámenes de los concursos ganados.

En el apartado referido a Metodología, explicitamos y justificamos la elección de la metodología cualitativa y su dimensión interpretativa. Seleccionamos la estrategia de triangulación, que adiciona a las observaciones, entrevistas semiestructuradas a informantes clave que participaron de la puesta en marcha del Convenio entre ADUM y la Universidad. Nos pareció pertinente a nuestro propósito la utilización de esta técnica, entendida como *"entrevista de investigación"*, porque ella tiende a adoptar la forma de un diálogo o de una conversación. Valles, siguiendo a Denzin (1970). la denomina *"entrevista estandarizada no programada"*, porque tiene estas características: la estandarización del significado de una pregunta requiere formularla en términos familiares al entrevistado; en el guión preparado, no hay una secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados y se da margen para la libre expresión de toda clase de ideas sin obligar al entrevistado a seguir la lista original de preguntas o a responder a categorías predeterminadas. Por otra parte, la participación entre el entrevistado y el entrevistador cuenta con *"expectativas explícitas: el uno de hablar y el otro de escuchar"*.

El procedimiento de triangulación hace referencia a la combinación de enfoques teóricos (convergencia metodológica), procedimientos y estrategias

metodológicas, o resultados de la aplicación de diferentes instrumentos, de interpretaciones efectuadas por distintos investigadores o la combinación de varios de estos procedimientos que han sido usados en simultáneo.

Denzin, citado por Yuni (op. cit.: 177) clasifica la triangulación de la siguiente manera:

1. Triangulación de datos: compara datos que provienen de distintas fuentes -permitiendo explicar la riqueza y complejidad de la acción humana, estudiándola desde múltiples puntos de vista- referidos a la misma acción o al mismo hecho y se presenta en tres subtipos: a) de tiempo, b) de espacio y c) de personas. Este último, puede ser agregado, interactivo y colectivo.
2. Triangulación de investigadores: distintos observadores aportan al análisis de la misma situación o contexto y confrontan los resultados del trabajo de campo con sus colegas para evaluar la calidad, elaborar categorías consensuadas, y acordar las interpretaciones de los datos.
3. Triangulación de teorías: hace referencia a la posibilidad de aplicar diferentes modelos teóricos a un conjunto de datos o a un modelo conceptual; es pertinente para la investigación educativa.
4. Triangulación metodológica: puede darse dentro del mismo método o entre métodos diferentes. Se cita, como ejemplo de triangulación dentro del mismo método, la contrastación que puede realizar el etnógrafo entre la descripción que él mismo elaboró de una situación con la descripción que realizan en una entrevista los actores. Entre métodos diferentes, se refiere a combinar los que provienen del ámbito cualitativo con los del ámbito cuantitativo.

La investigación cualitativa, entonces, pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos que son observados en un ámbito específico del contexto educativo (las aulas universitarias, en nuestro caso). Por lo tanto, se interesa por preguntar, interpretar

y relacionar lo observado para construir un sentido sobre la problemática que previamente nos condujo al ámbito natural de dicha observación. Se vale de la metodología como una combinación estratégica de los supuestos teóricos adoptados o contruidos con las técnicas consideradas pertinentes; es un medio para comprender la realidad, ya que se plantea el objeto por conocer (qué), el sujeto cognoscente (quién) e implementa una metodología para articular los niveles intervinientes en una investigación (cómo y para qué). El conocimiento, entonces, es el producto de una habilidad de búsqueda por parte de un sujeto que pretende aprehender al objeto.

Destacamos además, que esta perspectiva de investigaciones es interpretativa desde el momento en que intenta penetrar en el mundo personal de los sujetos buscando la objetivación en el ámbito de los significados. *"La investigación interpretativa tiene como antecedente metodológico la descripción; enfatiza la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos, con sus creencias, intenciones y motivaciones"* (R. Mejía,:126).

Igualmente, entre las técnicas seleccionadas para la recolección de datos, por su riqueza en información se encuentran las entrevistas en profundidad, a los docentes expertos y novatos que asistieron a los cursos citados. Dichas entrevistas, según Alonso (citado por Valles, 1999:194) son procesos comunicativos de extracción de información que se encuentra en la biografía de la persona entrevistada. Siguiendo a Valles, este tipo de entrevistas tiene ventajas y limitaciones, que conviene tener presentes a la hora de aplicarlas. Entre las ventajas, menciona la riqueza informativa debido a que es intensiva, holística contextualizada y personalizada; además, proporciona al investigador la posibilidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, incluso por caminos no previstos; por otra parte, es flexible, más capaz y eficaz en acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador y, por último, nos resulta rica porque al ser más íntima, la información deja de ser superficial y favorece *"...el análisis de significados , el estudio de casos típicos o extremos en los que la actitud de ciertos individuos encarna, en toda su riqueza, el modelo ideal*

de una determinada actitud, no cristalizada en la media del colectivo de referencia" (Ortí, 1989, citado por Valles, M.:197).

Sin embargo, no debemos perder de vista los inconvenientes que trae aparejada esta técnica: requiere más tiempo que la semiestructurada, tanto para su realización como para su tratamiento; la validez de los datos obtenidos, en tanto dependen de la falta o exceso de *rapport*, el excesivo direccionismo del entrevistador o el exceso de suspicacia de entrevistador y entrevistado; la falta de observación directa o participada de los escenarios naturales en los que se desarrolla la acción rememorada y transmitida, en diferido, por el entrevistado. Estos aspectos, tanto favorecedores como limitantes de la técnica, se han tenido en cuenta al momento de preparar el *"guión de la entrevista"*. Éste contenía los temas y subtemas que deseábamos cubrir, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero sin un orden o secuencia a seguir necesariamente. En realidad, sólo constituyó un marco pautado que contenía, sin expresarlos, desde el problema a estudiar hasta la redacción del informe que teníamos in mente, Weiss; 1994 (citado por Valle :204).

Como una de las intencionalidades del presente trabajo es *"mirar"* el terreno o campo natural de la acción didáctica, consideramos pertinente recurrir a la *observación* como una herramienta poderosa de la investigación social -y por ende del campo de la Didáctica- deseando que, como observadoras, no hayamos manipulado el contexto natural en donde tuvo lugar la acción a investigar y vigilando que se puedan cumplir las siguientes condiciones para resguardar el carácter científico de la observación (Ruiz Olabuénaga & Ispizúa, 1989: 79, 80):

- Orientada y enfocada a un objetivo concreto de investigación formulado de antemano
- Planificada sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas
- Controlada y relacionada con proposiciones y teorías sociales
- Sometida a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión

Como observadoras de las situaciones naturales donde se desarrolló la acción

a investigar, no fue posible resignarnos sólo a la información indirecta de los entrevistados o de los documentos a analizar, ya que estamos interesadas en la *"búsqueda de realismo y la reconstrucción de significados"* (Valles, 1999: 144).

Debido a que el escenario natural de las investigaciones son las aulas, tuvimos como referencias las *"pistas"* que menciona Silverman (1993:43), a saber, elaboración de un croquis del espacio del aula preguntándonos qué actividades se permiten y cuáles no; hemos prestado atención a los usos del espacio y las actividades que realiza la gente; sus formas de comunicarse o de evitar la comunicación, la distancia que mantienen entre sí; nos hemos fijado en la escenificación que protagonizan unos y otros para ayudarse, mutuamente, en la representación de sus roles específicos y diferencias en la manera de comportarse, de realizar actividades, dependiendo de buscar una y otra vez, justificaciones teóricas y emprender la búsqueda de las primeras hipotetizaciones.

Asimismo, consideramos como fuentes de validación de las entrevistas el análisis del Plan de Trabajo Docente (PTD), su bibliografía; la bibliografía propuesta a los alumnos; el tiempo previsto, las actividades y las modalidades de evaluación implementadas.

Las técnicas mencionadas como instrumentos de recolección y análisis de los datos, se han visto reflejadas, además en el cuaderno de campo que funciona como elemento de validación teórica.

La selección de las técnicas referidas está íntimamente relacionada con el objeto de estudio que, a su vez, condiciona la vía de acceso a la observación. Por otro lado, la dimensión de la técnica está condicionada por la dimensión epistemológica y por las decisiones metodológicas adoptadas por el investigador para confrontar la teoría con los fenómenos estudiados. Por lo tanto, las técnicas conllevan una carga teórica, puesto que parten de una serie de presupuestos acerca de la realidad y de la posición del investigador en el trabajo de campo.

La elaboración de instrumentos de observación es sólo un aspecto de las técnicas y pasan a constituirse en dispositivos o artefactos diseñados para obtener

información de la realidad permitiendo al investigador que observe o mida los fenómenos empíricos.

Además, implementamos la biografía educativa, como un procedimiento metodológico para la formación y para la investigación que permite conocer y favorecer los procesos de aprendizaje que utilizan las personas para aprender y tiene, como intencionalidad, una renovación metodológica. Al respecto, leemos en Yunni, 2005: 218 que

...“Las historias de vida permiten situar el lugar que las organizaciones han jugado en el devenir social. La vida del grupo familiar, étnico, escolar, religioso, deportivo, de militancia política, etc. permitiendo así conocer, comprender e interpretar las resistencias culturales al cambio, las ambivalencias, las actitudes fijadas y las rupturas que acompañan al proceso de educación y socialización que se realiza en los ámbitos llamados primario, secundario y terciario” .

Son los relatos biográficos los que ponen en evidencia las configuraciones que adopta el saber en concretas situaciones y el modo en que éste se articula en la acción y su interacción con determinados valores que representan un supuesto antropológico ya que bajo cualquier comportamiento subyace un código ético expreso o implícito.

La técnica de las biografías educativas que se visualizan y objetivan en la redacción de la narración permiten informarse sobre las múltiples experiencias de formación que dejaron huellas en el recorrido de vida de una persona adulta, pudiendo ser positivas o negativas, motivadoras o desmotivadoras, pero siempre brindando útiles significados y resignificados a las cuestiones objeto de la investigación educativa.

El procedimiento o camino analítico de la historia o trayectoria de vida profesional de la D4 estuvo basado en el análisis del lenguaje con la pretensión de identificar los valores o signos y los procesos de valoración y/o significación que en general utilizan los actores para representarse a sí mismos como *“seres que experimentan el paso del tiempo (personal y social) en un contexto dado”* (Yuni, 2005: 217).

La intencionalidad de este trabajo es conocer si la práctica docente de los profesores seleccionados fue modificada o no a través de la concurrencia a la Capacitación citada previamente, por lo que en la entrevista tomada a la docente,

se le preguntó desde una perspectiva diacrónica para establecer si su identidad profesional y el ejercicio de su práctica, había tenido modificaciones como así también identificar si hubo algunos núcleos que permanecieron invariantes. Con ese fin, las preguntas estuvieron referidas a experiencias y prácticas, opiniones y valores, sentimientos que generaran descripciones y auto descripciones. Y es así, que citamos a modo de ejemplo, este fragmento de su relato autobiográfico:

D4: A mí me resultó siempre muy grato asistir. ¿Por qué? Porque yo durante muchos años me desempeñé paralelamente a mi cargo docente en un cargo de gestión; eso hace que, por ahí uno se meta tanto en esas cuestiones que deje de actualizarse en lo que es específicamente su propia práctica profesional. Entonces, siempre me pareció muy interesante, por ejemplo, acercarme a nueva bibliografía que, si no yo, de otra manera, no me acercaba; en estos cursos me acercaba más a bibliografía más específica de estrategias de aprendizaje, evaluación de procesos de aprendizaje, elaboración de situaciones de prueba, así que eso lo rescato como muy positivo. Las veces que actualicé bibliografía fue mediante estos cursos.... Porque yo, año a año, cambio toda la propuesta pedagógica desde lo que es la bibliografía, las situaciones de prueba, las situaciones de aprendizaje, las cambio totalmente..”

Al solicitarle definiciones sobre los diferentes momentos de su formación, fueron surgiendo valiosos datos tanto sobre esa historia inicial como de sus experiencias laborales iniciales y las subsiguientes a modo de ricas e interesantes narraciones.

Consultada la D3, respondía lo que transcribimos a continuación sobre la diferencia que observa sobre los cambios que ha ido introduciendo a partir de las capacitaciones:

D3: “Sí. Lo que pasa es que una de las diferencias han sido las herramientas con las que trabajamos que han ido fluctuando en el tiempo. También nosotros hemos ido modificando las cosas. Las herramientas han cambiado. No sé si nuestros colegas, los estudiantes, que son colegas, han ido percibiendo la necesidad de esas herramientas”.

...“Siempre modificamos. Permanentemente. Lo que pasa es que cada grupo es absolutamente diferente y nos han tocado -recordá que esta Licenciatura es de reciente creación- cuando comenzamos, había tocado gente que hacía muchos años que esperaban, había muchos que hacía veinte años que esperaban la apertura, de tener la opción de estudiar la licenciatura o sea que se ha ido modificando todo el tiempo la forma de enseñanza, porque han cambiado. Ya no queda tanta gente que egresó hace veinte años; ahora son egresados un poco más actuales”.

Sostenemos, de este modo que:

“Las técnicas de investigación son, a la vez, una serie de prescripciones y recomendaciones metodológicas que el investigador debe respetar para asegurar la validez y confiabilidad de los datos; pero también son recomendaciones procedimentales y actitudinales que

indican de qué manera debe proceder el científico en el proceso de observación y registro de la información agregando pautas acerca de su actuación en el campo social " (Yuni, J.2005:170).

Una vez recogidas las valiosas informaciones por medio de los diferentes instrumentos, considerados como registros textuales, se ha podido estructurar procesualmente la *"sábana de la investigación"* en la que hemos realizando las primeras sistematizaciones en la búsqueda de recurrencias para intentar categorizar y recategorizar esos datos extraídos de la empiria.

Es nuestro deseo resaltar que a lo largo de todo este arduo trabajo de investigación ha sido nuestra intencionalidad no dejar de lado la dimensión ética del investigador y cumplir lo más fielmente posible con la premisa de que *"la ciencia es comunicable"*.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN DOCENTE Y SUS DISCONTINUIDADES

4. 1- Resultados

Aspiramos entamar el nuestro teórico o marco de referencia, las observaciones y entrevistas con sus respectivos análisis e interpretaciones para tratar de dar forma a nuestra idea inicial acerca de la potente influencia de la capacitación de los docentes universitarios en el ejercicio de su profesión.

Luego de haber realizado la preparación del campo a investigar, transparentada nuestra intencionalidad y contactados los docentes involucrados, entramos en terreno, teniendo muy presentes las expresiones de Philip Jackson (1999): *"[....], no es exagerado decir que cuando comenzamos a realizar nuestras visitas en verdad no sabíamos qué buscábamos, por lo menos no con los detalles suficientes para que ese conocimiento nos sirviera de guía en nuestras observaciones"*.

➤ Acerca de las configuraciones didácticas

En las clases observadas, hemos podido detectar estructuraciones

similares que nos han volcado hacia el estudio de las configuraciones didácticas - entre otras categorías- entendidas como "... *la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*"¹⁸. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metodológico y la particular relación entre el saber y el ignorar.

En la búsqueda de una nueva agenda para la didáctica, las *configuraciones didácticas* que dan cuenta de clases favorecedoras de procesos comprensivos respecto de los diferentes temas desarrollados, mostraron una doble experticia del docente: en el campo del conocimiento y en la enseñanza en ese campo. En todas aquellas que se consideran de *buena enseñanza*, el contenido fue determinante de la estructura elegida por el docente para el desarrollo de la clase. En otras, en que la preocupación del docente por otros aspectos fue muy fuerte, sobre todo respecto a la comprensión por parte de los alumnos, se encontraron otras configuraciones consideradas "*del borde de la agenda de la didáctica*" (Litwin 1997: 131).

Focalizando nuestra exploración en las innovaciones que las colegas fueron incorporando al ejercicio de su práctica profesional a partir de los cursos de capacitación a los que asistieron y, -a modo de ejemplo-, analizamos la configuración que Litwin denomina de *clase dramática* cuando tuvimos la oportunidad de presenciar las clases de los docentes D2, D3 y D4 que convirtieron sus clases expositivas en textos dramáticos.

Entra Ala¹⁹, con atuendo de payaso [hace referencia a su trabajo en

¹⁸ Litwin, E. (1997): *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Ed. Paidós Educador.

¹⁹ Alumna y, a partir de ahora, Ala.

Oncología Pediátrica y justifica la elección de esa ropa como la del personaje Patch Adam].

-D2: El que soñó con hacer de payaso -un artista- no sobrevivió a las muertes de los pacientes.

-Ala: Es un honor para mí ser pionera, vestir así y no hay registro. Soy la única que se mueve así con la respectiva autorización de los jefes. A todos les llama la atención: a los médicos, a otros enfermeros.

-D2: Vuelvo a plantear. Vos sos vos, sin importar, sos así en tu vida personal.

-Ala: Con esta imagen quiero representar que llegó la hora de la Especialización sin ser Especialista. [Lee la fundamentación. Cierra con un homenaje a Clara Mass, una enfermera que dio su vida por los experimentos].

Durante la entrevista, las colegas sostienen que:

-D3:...Si no, cómo se plantean como profesionales y se posicionan dentro de la gente a la que le van a hacer el role-playing, digámoslo así, que es la materia de su proyecto. Entonces, los que eligieron niños con capacidades diferentes para aplicar su proyecto de enseñanza, es todo un desafío. Ya no se trataba de responder a quién te observaba a vos, sino de darles respuestas a los niños con los que iban a trabajar²⁰.

A través de la selección de las dramatizaciones, se permitió el acercamiento a conceptos que tienen que ver con los roles que históricamente adoptó la profesión de enfermería: ángel de piedad, heroína, madre, objeto sexual. Sostenemos que este recurso demuestra una búsqueda profunda de bibliografía sugerida y un replanteo para poder sintetizar todos los contenidos curriculares prescriptos en el PTD,²¹ presentado oportunamente. Significa seleccionar una puesta en escena apropiada, determinar qué tipo de accesorios en la vestimenta serían los más apropiados para permitir interpretar con mayor facilidad todos los modelos históricos de la profesión. Es de destacar, además, el toque de fino humor seleccionado, como un agregado de mayor creatividad del mensaje a presentar.

En el caso particular de la D4, tuvimos la oportunidad de observar la configuración denominada *objeto paradigmático o caso problema*, (Litwin E., 1997: 110) junto a una de las variaciones de clase dramática.

-D4:Para trabajar este tema, tomamos un caso: los reclamos laborales del Garrahan. El

²⁰ Se refiere a la elaboración de un proyecto de intervención real como requisito de acreditación de la cursada.

²¹ Plan de Trabajo Docente.

emergente es el Hospital Garrahan²² (HG) pero no significa que esté generalizada esta situación de reclamo; no si significa que los demás...A partir de ella, preguntamos qué propuestas de ... se pueden rastrear. Cómo... es un aporte a la crisis actual y cuál sería [acá da las consignas del trabajo práctico].

-D4: Una vez finalizada esta actividad, van a poner en marcha otra dinámica: role playing²³. Uds. van a representar -1º prepararán y organizarán²⁴- cada uno de estos modelos teóricos con el fin de que el grupo pueda distinguir los diferentes modelos teóricos. Es importante para nosotros que pongan en juego la creatividad y criticidad. Vamos a trabajar 1º a partir de reconstrucción de conocimientos previos. A partir de una tabla comparativa que puedan marcar los modelos y puedan representar cómo trabajarían estos marcos teóricos y su aplicación en... para erradicar la idea que en... sólo se trabaja en el 1º nivel de atención. Esto nos permitirá ubicarnos teóricamente cuando trabajemos ...[]

-Ala: Agradezco que cada profesora nos dé cada una su librito así podemos armar nuestro modelo.

-D4: [explicita valor del enfoque multidisciplinar].

-Adjunta: [explica su experiencia en múltiples instituciones]. Recuerden lo que fueron formando durante estos años y que Uds. puedan dar su propia mirada y aprovecharla como su práctica.

La estructuración de la clase usando la dinámica grupal de resolución cooperativa del conflicto cognitivo ha resultado altamente productiva ya que ha permitido constatar la creatividad y la posibilidad de reflexiones profundas planteadas por el alumnado y guiadas expertamente por las docentes que idearon esta configuración didáctica, particularmente, para esta temática de modelos de intervención en el campo de la salud.

Todos los conceptos teóricos fueron reconceptualizados alrededor del caso Hospital Garrahan que, por su actualidad y especificidad, ha permitido la apelación a todos los constructos que constituyen el campo disciplinar de la asignatura (por ejemplo: Políticas y estrategias de Organizaciones Oficiales aplicadas a la salud y las leyes que las rigen; Evaluación de planes de acción, sus recursos y estrategias, entre otros). La intencionalidad es que el alumnado pueda tomar posición fundamentada sobre las posibles líneas de acción y de intervención profesional desde las diferentes esferas de decisión, a partir de un caso paradigmático.

²² Como caso paradigmático.

²³ Seleccionado como una variación de la clase dramática.

²⁴ Se entregaron consignas muy precisas a cada uno de los grupos intervinientes que fueron asesorados continuamente por la Profesora Adjunta.

Hemos tenido entonces la posibilidad de asistir a clases intensamente atractivas y provocadoras de reflexiones profundas que mostraron un amplio caudal de recursos usados por las docentes que habilitaron respuestas muy creativas y originales de parte del alumnado y que, además, permitieron la resolución grupal, la construcción social del conocimiento, en interacción, de líneas de acción pertinentes con su perfil profesional.

Destacamos, además, que en las experiencias prácticas de la D1, hemos detectado que las estructuraciones de las clases respondieron a la secuencia de *"progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificaciones"* (Litwin E.: 116). Desde los primeros momentos de la primera clase observada, nos dimos cuenta del desarrollo de un tema nuevo que el de la clase anterior, pero vinculado estrechamente con el mismo y que fue introduciendo paulatinamente, dimensiones nuevas de análisis por las ejemplificaciones.

-Ala: [Lee el contenido del cuadro construido grupalmente y otra compañera colabora].

-D1: *...Era lo dinámico y estático -lo que vimos en la clase anterior-*.

-Ala: [Continúa leyendo la 1º. Para ella las definiciones de los cuatro autores son similares].

-D1: *¿ Encontraron....vinculaciones con la etapa histórica?*

-Ala: *Sobre Durkheim [lee su clasificación] , para él la Sociología es la ciencia de las sociedades....y las relaciones de las instituciones con el medio ambiente. Después está Weber... [lo lee] ...los campos.*

-D1: [escribe en el pizarrón: cuadro comparativo anterior se refiere al objeto de la Sociología.] *¿Qué encontraron cuando construyeron el cuadro? Cómo se sintieron?* [Hace referencia a que todos conocen las estrategias de aprendizaje por haber hecho el curso de ingreso].

-Ala: (1º de la ventana).[Narra cómo lo fueron construyendo a las relaciones de los autores con el contexto sociohistórico] *...Él nota efecto de la Revolución y sus consecuencias.*

-D1:[aporta aclaraciones sobre la obra de Comte] *Esto es importante porque nos permite ver cómo observamos determinadas situaciones de la realidad y de allí la importancia de nuestra formación para interpretar la realidad.*

-D1: *Van a transitar diferentes momentos de los autores a lo largo de la materia [aclara sobre determinismo]. Cosa diferente aparece en 'La promesa'.*

-Ala 1º: *Comte decía que la sociedad avanza hacia una perfección.*

-D1: [interviene aclarando y retoma el cuestionamiento previo sobre acción y hecho social que había quedado escrito en el pizarrón]. *Esto se va aclarando en*

La promesa. ¿Qué nos dice este texto? ¿Pudieron leerlo, qué cuenta, qué nos dice?

-D1: [Escribe lo que van diciendo los alumnos. Pregunta acerca del contenido del texto. Va intentando introducir problemáticas individuales, inquietudes. Pone un ejemplo de cómo se relacionan las inquietudes individuales con los hechos sociales. Recuerda un ejemplo de la clase anterior sobre el hecho del paro] *Cuándo la inquietud pasa a ser un hecho? ¿Cómo se hace el traspaso?*

-D1: *Si pongo una ley de penalizar a padres que no mandan sus hijos al colegio. No lo puedo resolver sólo desde el campo jurídico...los hechos sociales no ocurren en forma aislada y depende de qué campo teórico utilizo para explicar...La realidad no se recorta; lo hago como ejercicio intelectual para entender cómo ocurre para dar respuesta o sólo mirar esa realidad. Yo la recorto, se da en interrelaciones de teorías y concepciones. Por ejemplo, de teorías económicas. Eso es conocimiento científico y conocimiento sociológico.*

Y continúa:

-D1: *Yo voy a desarrollar en forma teórica lo que desarrolla el grupo en el pizarrón. La idea de Comte está muy inmiscuida en idea de Revolución Francesa. Se producen ciertas rupturas de ciertos grupos y comienzan a gestar grupos positivistas. [Hace un desarrollo teórico del contexto sociocultural. Dos alumnas del grupo seleccionado copian en el pizarrón su producción. La docente va escribiendo en la parte izquierda del mismo los conceptos: "**Física social, biología**" y los va explicando].*

-Ala: (del medio) *Problemáticas sociales.*

-Ala: (1º fila) *Variedades.*

-Ala: (del medio, atrás) *Analiza hechos.*

-Ala: (cerca del panel de la pared) : ...

En la segunda clase, por el contrario, la intencionalidad estuvo puesta en el ordenamiento, tanto de los contenidos como del uso del pizarrón en su función de recurso auxiliar.

-D1: [Escribe en el pizarrón]: *Eje Temático II, Comte. Sociología y Positivismo. Estadios. Este es el tema central de la Materia. [hace una revisión de lo trabajado en la clase anterior sobre "Hechos sociales"]. Ahora empezamos el 2º Eje: los pensadores clásicos y contemporáneos. Les recomiendo el esfuerzo de seguir el ritmo de estudio.*

Cuando en la entrevista se le preguntó a la docente acerca del ordenamiento observado, nos decía:

-D1: *Claro, yo no mantuve la estructura. Realmente, a mí me gusta dividir el pizarrón en tres momentos. Posicionarme... por eso, siempre comienzo desde...¿en qué punto estamos del Programa?; es decir para obligarlos a ver si*

se cumple o no se cumple el Programa, si estamos encuadrando la cuestión en una clase o en una conversación informal y desestructurar un poco el práctico en la estructura del pizarrón para no reforzar la idea de que ese es el teórico de refuerzo. Por la situación de corrimiento, por la cantidad de gente por la cantidad de paros, o por la situación...El trabajo grupal se vino haciendo con la interrupción, tomamos e intentamos retomar desde otra situación como es el práctico desde esta realidad. Desde ahí también traté de no mantener la estructura de pizarrón, lo cual me cuesta a mí porque soy bastante esquemática. Por eso, desde el margen izquierdo, qué es lo que vamos a trabajar, qué para la próxima. Y, como hubo tanto movimiento, para no rigidizarme más, es que dejé de marcar en el pizarrón estos momentos. Tal vez, sí me costó”

Tras leer el recorte de clase arriba citado consideramos que la docente sigue en la línea organizativa de *descentración múltiple por ejemplificación*, manifestando una permanente dedicación profesional a la comprensión genuina por parte de su alumnado.

Y en la tercera clase:

-D1: Estamos en el Eje temático II, Durkheim [lee la propuesta pedagógica]; no lo copien que está en PTD [lee los contenidos del eje]. Con los padres de la sociología y su obra, vemos cuál fue la impronta que dieron a sociología, sobre todo Durkheim, influenciado por Comte. Su aporte es desde la metodología. Hasta entonces se venía definiendo qué es sociología, campo. Pero Durkheim...

[Explica a qué se refiere con esa expresión. Usa analogías con tiempos actuales]...el tema de hordas, sociedades musulmanas, irakíes....

Y cuando se la interroga en la entrevista, justifica:

-D1: Justamente, para tener una misma línea de pensamiento, es que me parece interesante que el alumno logre un nivel de abstracción con el docente a través de técnicas y a través de herramienta... Por eso posiciono en qué parte del Programa estamos, por qué nos posicionamos en este autor, y en qué contenido como para cerrarlo al final de la clase. Como para tener idea de unidad, de para qué están las unidades, los ejes temáticos en que está distribuido el plan de trabajo. Y, debido a los grandes cambios, es que decidí no mantener la estructura tan rígida de qué es para la próxima con lectura porque como está tan enlentecido, realmente los alumnos están avanzando más. Y que me parece muy piola. Es decir, para eso uno da el material, para que sea leído y no a la inversa en donde parece que está establecido el lucimiento del docente es porque en que el alumno parece que está en tan tabla rasa que está en una clase donde todo lo incorpora.

Deseamos enfatizar que no hemos “descubierto” nuevas configuraciones didácticas, sino que hemos presenciado el uso contextualizado que se hace de ellas a modo de recreación adaptada a las condiciones adversas en que se desarrolla la acción docente de las colegas consultadas.

➤ Acerca de una nueva agenda didáctica

Cuando focalizamos nuestra mirada en la Capacitación, en el marco de los cursos dictados por ADUM que realizaron las docentes consultadas, ya nuestras *corazonadas* (Atkinson, 2002:329), desde el momento de las observaciones, nos fueron anticipando que probablemente existiera una discontinuidad entre la Capacitación y el modelo didáctico que habían construido en su formación inicial.

Tal percepción fue corroborada durante las entrevistas que les hicimos:

-D4: Sí, sí. Porque yo me formé en la década del 80 y en un Instituto de Formación Docente. De esa base..., imaginate si me hubiera quedado...Es otro paradigma...es como que hubiera estudiado otra carrera. Yo no pude rescatar ni un solo libro.

-D1: Sí. Claramente. De hecho, muchos de los saberes que yo he aprendido en los cursos de postgrado, pude aplicarlos en el momento de la clase. Por ejemplo, intentar saber qué formación previa tienen, saber hasta dónde cada uno puede ser generador de motivación del otro, cómo instrumentar los diferentes momentos dentro de la clase, que existen diferentes momentos de los alumnos porque hay diferentes entrenamientos.

-D2: Salís que de cada uno algo te sirve y de todo eso vos revisás tus propios materiales y volvés a la práctica cotidiana. De alguna forma vos reconstruís eso y algo llevás a tu propio curso.

-D2: Algo de la UNESCO sacás; desde las direcciones y las formas tecnológicas. Ya sea para analizar tus propios déficits dentro de la Universidad, porque ves las carencias que tenemos, respecto de otros países pero también tenés un grado de motivación para superar; también es un desafío.

-D3: De la parte de evaluación de X²⁵, lo que se trajo, es reforzar que la metodología de evaluación que hemos estado realizando, no era tan disparatada. Sí, reforzó eso; como que nos sacó un poco de esa metodología tan estructurada y la importancia de lo que significaba el rol del evaluador, es decir, del estudiante y el docente. Esa diferencia que ella hace, que en un determinado momento uno le tiene que devolver al otro para lograr el aprendizaje.

-D2: Es que se ha privilegiado durante muchísimo tiempo el valor del hacer sobre el saber... Entonces, esta especulación que yo la aprendí mientras lo hacía, nadie va a saber más que yo si hace 20 años que lo estoy haciendo y la desestimación sistemática de lo que es el conocimiento...los libros, es otra problemática.

²⁵ Se refiere al nombre de la Capacitadora

-D3: Nosotros, en la cátedra tenemos esto como permanente reflexión, a medida que va creciendo en años. El hecho de decir pequeños espacios que uno se toma. Entonces, ante una mínima presión, uno tiene la respuesta que pertenece al modelo anterior.

Y en otro momento de la entrevista, responden con referencia a las modificaciones en la evaluación tradicional:

-D2: Yo no sé si se ve que realmente lo que impacta es la evaluación, sino la autoevaluación, la autogestión y que ellos se den cuenta "ah! era esto". Esto tan importante que nos representa tanto y que hace que me note y me diferencie de otro. Eso es lo que uno va recogiendo de cada charla [se refiere a Cursos de Capacitación] a la que uno va acompañándolo al estudiante.

-D3: Y que hace que en determinado momento, parece que la evaluación es muy light, o que no hay evaluación... pero, de todas maneras, el reconocimiento es posterior, del tipo de evaluación que se usa. Nosotros un poco lo que venimos charlando con D2. que como que la materia los estudiantes la ven como muy light, como muy livianita. Pero la construcción de ellos, la sorpresa de ellos es al final de la materia. [Cuando presentan un proyecto de intervención profesional real]. El compromiso, realmente, se arraiga con una fuerza increíble.

-D4: A mí me resultó siempre muy grato asistir. Entonces siempre me pareció muy interesante, por ejemplo el acercarme a nueva bibliografía que si no yo de otra manera no me acercaba [...] en estos cursos me acercaba más a bibliografía más específica de estrategias de aprendizaje, evaluación de procesos de aprendizaje, elaboración de situaciones de prueba, así que eso lo rescato como muy positivo. Las veces que actualicé bibliografía fue mediante estos cursos.

-D1: Yo creo que son un insumo [se refiere a los temas de la Capacitación] indispensable para el docente. En 1ª instancia, considero que los docentes debemos tener las dos instancias: una la instancia teórica y otra, la experiencia. Y muchas veces, por el simple ejercicio profesional, se nos desvirtúa la experiencia sin contenidos teóricos. En mis características es de reactualización de insumos, tanto para la experiencia, de recapitalizar, y producir teoría con la experiencia. ¿Por qué? , porque también me posiciona en este doble juego de alumno y con cada docente yo aprendo e intento adaptarlo y adecuarlo cuando soy docente, por mi rol docente.

-D2: De todos algo [te sirve] De Metodología de la investigación -como somos investigadoras- siempre recurrimos a esa forma de mirada de ellos que es

diferente a la nuestra que nos sirve en las bases. De X²⁶, por las dinámicas que desarrolló para las formas de evaluación en la Universidad, me pareció sumamente acertada y el trabajo también. En realidad de todos tomamos algo; siempre te enriquece algo. Excepto de ese personaje en cuestión que a mí me vació más que llenarme, así que decidí partir.

-D4: "Porque yo, año a año cambio toda la propuesta pedagógica desde lo que es la bibliografía, las situaciones de prueba, las situaciones de aprendizaje, las cambio totalmente

Por su lado, la D1, cuando se le refiere tanto sobre los cambios en el ordenamiento de sus clases, en los contenidos, como en la distribución espacial del alumnado, y en el orden del pizarrón, contesta:

-D1: Sí, sí. Claramente. En realidad, esto de marcar los espacios y momentos de la clase en el pizarrón, lo tomé de una docente como X²⁷ que marca claramente y cierra al final de la clase contenidos pedagógicos y metodología. Entonces intento- es muy ambicioso- pensar en aspirar a llegar a hacerlo, esto de marcar a partir de los momentos del pizarrón, es tomado de cursos realizados, sí.

Y consultada la otra colega, nos responde:

-D4: ...Y me gusta que quede claro. En el inicio de la clase, o previo al inicio de la clase cuando les presento los materiales que quede claro, que en este primer momento, cuáles son los contenidos que se van a trabajar, el para qué, cuál es la bibliografía, siempre que quede claro si se utiliza alguna nueva modalidad, explicársela. Decirles, bueno, vamos a trabajar pequeño grupo de discusión, lo que es.

Agrega, además:

-D4: Bueno, tal vez eso me gustó, viste que X, por ahí -no en el nivel de X, viste que por ahí paraba y podía hacer la evaluación- Bueno, yo acá no tengo instrumentos para evaluarle la clase porque son estudiantes, no son profesores, ¿no? Pero me parece que estructurar así es importante. Me gusta mucho y también al estudiante; lo ordena, lo organiza, porque bueno, ellos vienen por ahí de otra...igual porque yo lo hago tanto en 1º año como en 2º. Bueno, pero por ahí están tan desorganizados, vienen con tanta cosa con esto que saben que es teórico-práctico, por ahí no están familiarizados; pero también en 3º, por ahí nos pasa. Entonces, bueno, me gusta trabajar así y a mí me organiza; así yo así lo hago desde la planificación, desde la organización, desde la ejecución y también desde la evaluación. Me organiza en todos mis momentos.

E interrogada acerca de la descentración por ejemplificación, responde:

-D1: Me interesa, y más en un práctico, un alumno con sentido crítico que cuestione, que plantee, que investigue. Como trajeron mayor parte de

²⁶ Se refiere al nombre de la Capacitadora.

²⁷ Se refiere al nombre de la Capacitadora.

bibliografía de los autores que buscaron por otros lados, que trajeron sus aportes.

En este punto podemos hacer referencia a la pretensión de la docente que intenta generar pensamientos superiores que les permitan a los estudiantes llegar a manipular información e ideas con las que puedan transformar los significados y sus implicaciones para resolver problemas y descubrir nuevos significados. Para ello, tienen que realizar distinciones claras, desarrollar argumentos, buscar soluciones las nuevas problemáticas que se les presentan y construir explicaciones.

Newman y Wehlage citados por Edith Litwin (1997:82) plantean la necesidad de conectar la enseñanza con los problemas del mundo real y público y *construir una conversación sustantiva que promueva comprensiones colectivas de los temas*. Los autores son promotores además, de una actitud de apoyo social por parte del docente hacia su alumnado con el fin de que sorteen desafíos académicos, basándose en un clima de mutuo respeto. Señalamos entonces, las recurrencias encontradas en las actuaciones de las colegas:

-D4: En la medida que puedo y, por supuesto, con los instrumentos que tengo, que ellos tienen. Por ahí, en 3º año, lo puedo hacer más porque por el contenido específico de la asignatura que uno le está dando algunas herramientas para el día de mañana que ellos puedan desempeñarse en la función docente. Pero en 1º Año, lo hago igual, con las herramientas que ellos manejan, igual lo trabajamos en 1º año.

-D3: No, a mí lo que cada año se me hace sumamente difícil es centrarme en la Disciplina en profundidad porque la elección del temario se desvirtúa a los temas tradicionales que son temas higiénico-positivistas. Aún así y todo hay una tendencia a resolver las cosas de manera lineal y eso aún es una materia pendiente para ambas que somos luchadoras de la Disciplina propia. Pero, tener un juicio de valor propio y sostenerlo y tener un argumento frente a una comunidad que tiene el hábito de vernos de una manera, es difícil.

En este nivel de análisis, estamos en condiciones de afirmar que hemos observado clases universitarias que promueven la genuina reflexión. Para ello, nos basamos en los siguientes ejemplos de los diferentes docentes observados:

-D4: Sí. Modifiqué, a mí me gustó mucho- no me acuerdo ahora cuál fue en realidad el curso en que trabajamos esta cuestión que la trabajé mucho con la Licenciada C. Que, de hecho, ella lo pudo implementar directamente. Yo, por

ahí, algunas cuestiones, en trabajar a partir de tópicos generativos, ¿no? Y, partir de aquí, plantear situaciones de aprendizaje, las situaciones de prueba.

-D1: Eso de reiterar algunos términos en donde a mí me parece muy rico, un buen desafío, un alumno de 1º año con estas características.

-D4: Sí, sí, sí. De hecho, ahora están trabajando lo que es específico de metodología del aprendizaje con material específico de distintas asignaturas en las que ellos tienen muchísimos problemas.

A modo de ejemplo y corroboración de lo expresado *ut supra*, citamos algunos pasajes de las entrevistas con los docentes seleccionados

Con referencia a las técnicas de enseñanza.

-D1: Yo creo que son un insumo indispensable para el docente. En 1º instancia, considero que los docentes debemos tener las dos instancias: una la instancia teórica y otra, la experiencia... En mis características es de reactualización de insumos, tanto para la experiencia, de recapitalizar, y producir teoría con la experiencia. ... Por eso me vuelco al postgrado, para tener una lectura guiada, orientada con el plus de un título que muchas veces no ressignifica económicamente, pero que significa en mis saberes... Por eso es un desafío, seguir haciendo un postgrado, maestría tras maestría, un doctorado. ¿Por qué? Porque también me posiciona en este doble juego de alumno y con cada docente yo aprendo e intento adaptarlo y adecuarlo cuando soy docente, por mi rol docente.... Exacto, me permiten con nuevos contenidos teóricos, sobre todo con nuevas herramientas, en algunos casos hasta de tecnología.

Lo anteriormente expresado por la Docente (D1) estaría contemplado dentro de algunas argumentaciones presentadas por Fenstermacher cuando se pregunta...*¿qué sucede cuando son los profesores los que están aprendiendo?* Se busca el mismo fin que los docentes que pretenden convertir a sus alumnos en estudiantes: proporcionar a los docentes los medios para estructurar sus experiencias, con el fin de aumentar continuamente su conocimiento, creencia razonada, comprensión, autonomía, autenticidad y sentido de situación..."En el caso de la eficiencia pedagógica, una de las primeras tareas que se deben realizar es ayudar a los enseñantes a estructurar los razonamientos prácticos que informan sus actos, porque muchos de los profesores parecen no tener plena conciencia de tales razonamientos. El paso siguiente consiste en ayudar al profesor para que llegue a estimar o evaluar las premisas del argumento práctico" (íd.: 172).

➤ Acerca de la narrativa

Apelando a la referencia de Mc Ewan a su inclinación por la narrativa no sólo como referencial de actos pasados, sino como aporte al estudio empírico de la docencia y cuando utiliza la definición de hermenéutica citada por Ricoeur (1981: 43) como *“el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos”* explica entonces, que su historia es de continuidad dentro de una tradición como si fuera el “seguimiento de una huella” que conduce al momento actual y se proyecta al futuro, reforzando así la idea de que las prácticas humanas –y la docencia es una de ellas- tienen lugar en el tiempo y a lo largo del tiempo; por lo tanto la docencia y los procesos de pensamiento de los docentes no son ahistóricos.

Lo siguiente es un fragmento de la primer clase observada a las docentes D2 y D3:

D2: [comienza la clase con un relato sobre Borges. Se pone a consideración de la clase, se invita a la reflexión sobre motivaciones, interés, deseo, sacrificio. Se da la consigna para que respondan individualmente por escrito a partir de la frase sobre Borges. Los alumnos se toman su tiempo por la escritura. A los cinco minutos S acota sobre la intencionalidad de la dinámica usada. Todos trabajan cumpliendo la consigna].

En las entrevistas a las colegas fundamentan de este modo la apelación a la narrativa:

-D2: cuando yo lo pensé...-1º nosotros somos grandes lectoras. Nuestra profesión se construye desde muchísimos aspectos. Entonces la profesión de cuidar no está sólo relacionada con el vendaje, sino con trabajar otros niveles de abstracción que son distintos. Yo siempre pienso en la motivación. A veces hay palabras que disparan dentro de la cabeza de los otros. Después está el que en unos genere algo, en otros no. Y sobre todo romper lo que es la estructura rígida de nuestra profesión. Nos ha pasado con los que venimos trabajando de muchos ámbitos. Nos ha pasado que formamos parte de la asociación de enfermería y trabajamos por ejemplo, el Cine Arte y cuando las colegas venían querían ver cosas de salud solamente y nosotras trabajábamos otras cuestiones que eran el Arte, como un

espacio cultural donde uno puede trabajar la profesión desde otra dimensión y eso depende de hasta para qué venimos acá? Venimos a ver películas?

Y al preguntárseles si consideraban que han roto esquemas, en relación a su formación inicial o de base, responden:

D2: Sí. Entonces eso lo hemos intentado de muchas formas y creemos que la enseñanza tiene que ver con eso. Cuando nosotras trabajamos en otro año, desde que estamos juntas, pensamos y si vos estás con la persona que tiene reposo absoluto, no le vas a sugerir que haga algo que vos nunca hiciste. Por ejemplo, que pinte. Nunca se te ocurriría que pinte porque vos no pintás. Entonces tenés en un hospital a la gente mirando el techo. Cómo trabajás el reposo del otro, cómo trabajás el tuyo. Cuál es el límite en mi trabajo con el otro?

Entonces, para indagar en la profundidad de las intenciones de los docentes cuando enseñan lo que enseñan, es preciso contar una historia que explore con mayor profundidad los motivos que expliquen las racionalidades que sustentan sus decisiones. Cuando los docentes reflexionan sobre sus actos y tratan de hacerlos inteligibles para ellos y para los demás, intentan realizarlo con el formato de relato.

Según las afirmaciones de Mc Ewan, no existe método mental básico ni forma esencial del pensamiento que sean propios, distintivos de la docencia, entonces la enseñanza no es la misma cosa siempre y en todas partes; es un producto del contexto sociohistórico donde se desarrolla.

Los fundamentos de la postura del autor se basan en que el propósito de la investigación y la teoría no es sólo entender la docencia, sino cambiarla, desde adentro, a través de una *"nueva descripción en la que se explican las insuficiencias de los anteriores compromisos teóricos y preteóricos y se trazan nuevas y mejores vías para la práctica"* (íd.:250) ensanchando la comprensión, explicando las teorías anteriores para producir mejores consecuencias.

La narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. Historia que tiene personajes, comienzo, medio y fin y se unifica por una serie de eventos organizados. Ese conjunto se denomina trama o argumento. Está intrínsecamente incorporado al accionar

humano; la narrativa está constituida por una serie de actos verbales simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo.

La justificación del uso de fábulas como narrativas por parte de los docentes, se basa en la consideración de un enfoque de la enseñanza muy diferente al habitual de la actualidad. Se debería pensar entonces en los docentes no simplemente como individuos que actúan deliberadamente hacia una meta – que es la de ayudar a sus estudiantes a alcanzar unos objetivos educativos- sino, como individuos comprometidos en una “metódica búsqueda a ciegas (...) una especie de camaradería con el azar” (Buchler, 1961: 84). El autor continúa “*cada instancia de la práctica contiene un elemento de contingencia y de oscuridad que sólo el deseo de un idea nueva puede superar. Este elemento de contingencia es un rasgo del método y no meramente de sus particularidades*”.

Y en lo referente a la reconstrucción de la identidad de la profesión enfermera, las docentes justifican de este modo el uso de la narrativa como historias de vida.

D2: “lo que pasa para construir la identidad, hay que mirar bien en profundidad las cosas que hemos vivido y no. Uno lo que rescata es la memoria y en nuestra profesión no hay memoria. Hay elementos vividos, pocos escritos. Si uno no intenta que la gente reviva las experiencias...porque en las otras profesiones por ahí sí, pero en la nuestra no. Y menos en nuestro país. Y ese es un hecho preocupante porque tampoco figuran en los registros. No sé, supongo que en Educación es exactamente igual: los maestros no dejan constancias escritas”.

D2: Entonces, cómo vas a anclar acá y seguir con el próximo paso si éste no tiene el anclaje suficiente? Y eso también hace que la mirada del grupo cambie y valide porque es una problemática –como decíamos hoy– de estima. Entonces, si yo recupero el relato de ella [D3] y la escucho, voy reconstruyendo mi propia historia respecto a mi propia persona porque explico porqué me pasaron las cosas que me pasaron. La falta de escritura.

Desde esta perspectiva, entonces, las acciones humanas tienen una estructura y una forma de representación narrativa. Los actores, las acciones, los objetivos, los instrumentos, el contexto, son componentes básicos de la estructura narrativa. Según Paul Ricoeur los relatos tejen nuestra experiencia de vida anudando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular. Las narrativas nos enseñan a interpretar el

mundo. El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar el 'saber en decir'.

Por ello, los relatos no son nunca simples copias del mundo, sino que son interpretaciones. Como bien lo señala Gudmundsottir, (1998:62)

"... Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral".

Resulta necesario, además, que no pasemos por alto el hecho de que la memoria es la encargada de rescatar la experiencia pasada para que pueda ser narrada y, de esta manera, es ella quien permite la construcción de la propia identidad. En palabras de Paul Ricoeur, narrativizar la vida en un auto-relato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), en tanto permite "la expresión de una historia simple y abierta". La acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo. Emerge, entonces, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas.

Igualmente, la articulación de lo manifestado por las colegas informantes con lo que aporta H. Mc Ewan cuando expresa que no basta con que tengamos mayor conciencia de que nuestras prácticas están, en parte, constituidas por una narrativa, sino que, a consecuencia de ello, es posible ver nuestra vida y nuestras prácticas profundamente modificadas por nuestra comprensión narrativa.

Y, para llegar a considerar nuestras propias metas y valores pedagógicos como "contingentes y revisables", es preciso que comprendamos tanto a la docencia como narrativa como a practicarla, convencidos de que está informada por la narrativa.

➤ Acerca del estilo del profesor

Dentro del encuadre general de *buena enseñanza*, es posible hacer referencia la recuperación de la ética y los valores en la práctica de la enseñanza que, si bien son valores inherentes a la condición humana, las docentes involucradas han sabido resignificar según las condiciones sociales de los

diferentes contextos.. *"No implica guiar una práctica desde lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si éste fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro"* (Litwin, 1997:93).

Los estilos docentes dan cuenta de la influencia moral del docente en los estudiantes que potencialmente puede mediar sobre ellos para bien o para mal. Implica también, formas de atender y responder a los interrogantes de su alumnado. El estilo se refiere a un conjunto de actitudes, prácticas concretas que se infieren por los gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y, además, los tonos de voz.

_ D1: *quién quiere pasar a explicar el cuadro? Alguno lo hizo?*

_Alos : *Siiiiii*

_D1: *Muy bien si lo hicieron tiene que ver que no lo hacen para mí, sino como elemento de ayuda para estudiar.*

Ala: *[explica la estrategia que utilizaron para conformar la tarea].*

_D1: *[Muestra la producción de una de las alumnas]. Es interesante cómo elaboraron el cuadro de doble entrada. Superó las expectativas. Esto le permite al grupo, en 1º instancia usarlo –si está bien- para estudiar. Esto es bueno que ya se ejerciten en hacerlo (al cuadro) en papel más grande para mostrarlo desde el pizarrón a los demás.*

D1: *[interviene aclarando y retoma el cuestionamiento previo sobre acción y hecho social que había quedado escrito en el pizarrón] Esto se va aclarando en La promesa. ¿Qué nos dice este texto? Pudieron leerlo, qué cuenta, qué nos dice?"*

También respecto al compromiso y responsabilidad de los docentes, responden D2 y D3

D2: *claro, que no tiene que ver con el laizze-faire, sino, en realidad, con el compromiso.*

D2: *y no de estereotipos. Como dijo ella, cuando traen de la propuesta, no tiene que ver con "responda al múltiple choice", sino con la construcción desde la autogestión que es lo que más nos interesa. Pasa que es difícil trabajar...*

D3: *y que hace que en determinado momento parece que la evaluación es muy light, o que no hay evaluación... pero, de todas maneras, el reconocimiento es posterior, del tipo de evaluación que se usa. Nosotros un poco lo que venimos charlando con D2 que como que la materia los estudiantes la ven como muy light, como muy livianita. Pero la construcción de ellos, la sorpresa de ellos es al final de la materia. El compromiso, realmente, se arraiga con una fuerza increíble.*

Y a la D1, cuando se hace visible su recurrente apelación a la dimensión ética, manifiesta no tenerla tan consciente. Y dijo así:

D1: Si, sí, sí y a mí me parece más que interesante porque tal vez yo pensaba que lo marcaba pero no con tanto énfasis.

La dimensión moral se expresa en la forma de abordar los contenidos, en los ejemplos seleccionados para reforzar esos contenidos, en la actitud del docente que en la soledad su mesa de trabajo -o en colaboración con sus colegas al terminar la clase-, realiza un cuadro para recuperar los temas que quedaron pendientes para la siguiente. Es el docente que guarda los exámenes y producciones de su alumnado; que acepta y favorece sus intervenciones y da respuesta inmediata a sus inquietudes, aun desestructurando el esquema previo de su clase, atendiendo a lo imprevisto, respondiendo inquietudes o aclarando dudas que se van presentando y aun explicando, una y otra vez, los temas que presentan más dificultades de lo previsto.

El valor de este tipo de intervención pedagógica está dado tanto por la calidad de los contenidos seleccionados como por la configuración didáctica preparada.

El registro de los discursos y las intervenciones de las cuatro docentes-informantes da cuenta de la tipicidad de sus conductas y de la fuerza de sus expresiones y actitudes vinculadas con estos temas.

- Acerca de la buena enseñanza y su vinculación con la Actualización ofrecida por ADUM

Al ser entrevistados, los docentes dieron a conocer su opinión respecto a la calidad de los cursos ofrecidos por ADUM, afirmando que

-D2: En realidad de todos tomamos algo; siempre te enriquece algo.

-D3:... que es totalmente diferente el estilo a los otros docentes y profesionales.

-D2: Salís que de cada uno algo te sirve y de todo eso vos revisás tus propios materiales y volvés a la práctica cotidiana. De alguna forma, vos reconstruís eso y algo llevás a tu propio curso.

-D2: Yo no sé si se ve que realmente lo que impacta es la evaluación, sino la autoevaluación, la autogestión y que ellos se den cuenta... "Ah! era esto" Esto

tan importante que nos representa tanto y que hace que me note y me diferencie de otro. Eso es lo que uno va recogiendo de cada charla a la que uno va acompañándolo al estudiante.

-D2: Sí. Lo que pasa es que una de las diferencias han sido las herramientas con las que trabajamos que han ido fluctuando en el tiempo. También nosotros hemos ido modificando las cosas. Las herramientas han cambiado.

-D3: Pero, por lo menos, dentro de este grupo hubo un grupo de estudiantes que sí observo que tiene un déficit en el manejo de las herramientas de parte de sus compañeros, o bien, como resistencia a cambiar. Por miedo, por desactualización o por carencia.

La cuarta Docente que seleccionamos para realizar esta investigación responde al respecto

-D4: Porque yo, año a año, cambio toda la propuesta pedagógica desde lo que es la bibliografía, las situaciones de prueba, las situaciones de aprendizaje, las cambio totalmente. Y eso que estoy sola, porque no hay otro docente en la cátedra, nada más que el adscripto.

-D4: ...Todo esto es un contenido que si yo lo desarrollo, no puedo desarrollar ningún contenido mínimo de la asignatura. Pero que son cuestiones que yo tengo que trabajar porque son conocimientos previos que ellos necesitan -como condición necesaria- para poder después trabajar determinadas cuestiones que son específicas de la asignatura.

-D4: "Entonces, muchas veces, los cambios me pasan estas cuestiones, que los quiero implementar; pero el tiempo, la falta de tiempo, la falta de gente que me acompañe, hace que...te digo que, por ahí hasta la falta de dinero.... Que realmente sale de tu bolsillo.

La anterior ha resultado una expresión muy cercana a la cotidianeidad que es donde aparecen los condicionamientos para convertir en realidad los cambios deseados por los docentes que inician con gran entusiasmo sus capacitaciones, pero en su implementación, cuando los van convirtiendo en objeto de análisis para transformar su propio hacer, se encuentran con variables no consideradas desde la dimensión teórica. Lo anterior puede, de alguna manera, convertirse en obstáculo para perseverar en los deseos de modificar la práctica áulica. No obstante, por las manifestaciones de las docentes consultadas, esos obstáculos no operan como inhibidores de las acciones de actualización, sino que refuerzan las dedicaciones de las docentes.

Es así que expresan, entonces:

- D4: "Bueno, tal vez eso me gustó, viste que X²⁸ por ahí -no en el nivel de X viste que por ahí paraba y podía hacer la evaluación- Bueno, yo acá no tengo instrumentos para evaluarle la clase porque son estudiantes, no son profesores, no? Pero me parece que estructurar así es importante... en la medida que puedo y, por supuesto, con los instrumentos que tengo, que ellos tienen...

-D1: Es decir, hay veces que las situaciones no permiten [llevar adelante los cambios], resignificar qué hechos se producen dentro de la universidad porque no los capitalizamos... Bueno y a veces decimos no, porque no se puede porque el aula con cien alumnos no vas a ver una película... Es decir, optimizar una serie de estrategias que se pueden traer al aula... sino motivarlos para que concurren así como disparador, el hecho de buscar mayores bibliografías, mayores cuestiones, que no se queden con el apunte y nada más... Esto me parece muy rico y por eso digo "insumo", capitalizarlo como tal que me permite resignificarlo y producir otros cambios., instrumentarlos dentro de los espacios.

-D2: [En] Algunos uno ve que han dado vuelta su propia historia y realmente es un placer cuando uno ve que van a seguir construyendo a largo plazo y hay gente que quedó en sus miedos y prefiere aferrarse a lo conocido y no moverse del miedo.

-D3: Y con respecto al trabajo de la asignatura habíamos quedado de decir que si uno trabaja y trabaja lo que es la identidad, por allí se pueden trabajar millones de temas. La identidad de lo que es la comunicación, lo que es poder llegar al otro, en cualquier situación. Todo lo contrario por la enfermedad y por el sufrimiento que causa yo realmente he aprendido y he crecido con la sabiduría que esas personas me dejan cuando uno entra en contacto realmente con ellos Y el contacto uno no lo da el saber hacer una buena práctica. Es el otro, parte de la mirada, de una guiñada de un ojo.."

-D2: En realidad, no hay maestros, hay aprendices eternos, en el tema de los afectos. Eso es lo que muchos ignoran.

-D3: Es que, permanentemente, uno aprende del otro o enseña a otro, porque está en intercambio con el otro.

-D2: Eso pasa con las cuestiones rígidas de pensamiento que nosotras no ignoramos -por algo hace tantos años que estamos en la profesión-.

De lo anterior se desprende que hay consenso entre las docentes en valorar el esfuerzo de ADUM en convenio con la Universidad Nacional de Mar del Plata y resaltar que, en líneas generales, los cursos han sido bien recibidos y aprovechados, a pesar de las condiciones no del todo favorables para la puesta en marcha de la acción pedagógica de calidad.

²⁸ Se refiere al nombre de una de las docentes capacitadoras.

4.2.- Conclusiones

Las ideas centrales que permiten leer algunas categorías sobre las que trabajamos, pueden analizarse a partir del concepto "buena enseñanza".

Los temas que aparecieron recurrentemente en el trabajo de campo se refieren al arte de la representación y las configuraciones didácticas; a la dimensión ética de la función docente; al estilo de las profesoras; al uso de la narrativa como recurso didáctico, como medio de reconstrucción de la tradición de una profesión -la enfermería-, y también, como medio de informar el producto de la investigación.

Ha resultado por demás ilustrativo y pertinente la profundización sobre las conductas y manifestaciones de los docentes en su actualización y sus vivencias como sujetos de aprendizaje, o sea el rol del profesor como estudiante de su práctica.

En este contexto, las docentes del universo elegido, cuando se refieren a la dimensión ética dentro de la práctica docente -una dimensión muy presente en sus preocupaciones no sólo por la selección curricular, sino por ver cómo se van haciendo cargo de los déficits de saberes previos del alumnado- piensan de qué manera éstos se podrían articular con su asignatura, ya que para ellas son insumos para poder abordar los contenidos específicos.

-D4: Sí, sí, sí. De hecho, ahora están trabajando lo que es específico de Metodología del Aprendizaje con material específico de distintas asignaturas en las que ellos tienen muchísimos problemas. Lo sabemos: ellos no saben interpretar Bachellard; tienen una dificultad impresionante para poder identificar, en el texto de 'Revoluciones científicas' de Khun, qué es un paradigma. Bueno, nosotros, yo les preparé desde la cátedra, elaboré un material, una macroestructura de la obra de Khun para ver si ellos por ahí podían interpretarlo.

Es el profesor quien instruye al estudiante acerca del modo de apropiarse del contenido, la bibliografía y otras fuentes. De esa manera, se van adquiriendo conocimientos, se va aprendiendo.

Las tareas del buen enseñante incluyen instruir al estudiante acerca de los procedimientos y exigencias de su rol, tales como seleccionar el material que debe

aprender, adecuar ese material al nivel del estudiante, proporcionar la serie más adecuada de oportunidades para que el estudiante tenga acceso al contenido - incluyendo especialmente la motivación- y, así, controlar y evaluar el progreso del estudiante y ser para él una de las principales fuentes de conocimientos y habilidades para su propia práctica.

Destacamos, además, la posibilidad de analizar los diferentes modelos de capacitación en vigencia y de compararlos sistemáticamente con trabajos de investigación de nuestra autoría. Nos referimos a las estrategias clásica, moderna y permanente respectivamente (Vera, 1990).

Volvemos, entonces, a nuestras preguntas iniciales acerca del impacto de la Actualización realizada por los Docentes de la Universidad de Mar del Plata en el ámbito de los cursos presentados por ADUM ¿Resulta útil, instrumental, la Actualización en el sentido de promover "*buenas enseñanzas*"? ¿El docente que no se actualiza, produce "*buenas enseñanzas*"? ¿Cómo se configuran las estrategias de Actualización? ¿Cuáles son algunas buenas prácticas que surgieron de la Actualización? ¿Qué innovaciones se conocieron en estrategias, contenidos, evaluaciones, configuraciones, entre otros, tras las Actualizaciones?

Consideramos, por lo tanto, de gran utilidad, seleccionar una síntesis de las valoraciones que los docentes consultados nos manifestaron acerca de los Cursos ofrecidos por ADUM.

En primer lugar, citaremos las recurrencias en sus ponderaciones:

- Sirven para sostener y realizar cambio de paradigma, básicamente ligado a comunicación genuina, al afecto y a la ética
- Sirven como desafío para aumentar las motivaciones; para cambiar el modelo de formación inicial de los docentes; para comprometerse con el cambio hacia el alumno; para articular teoría y práctica en igualdad de condiciones
- Introducen nuevas tecnologías
- Enseñan el valor del encuadre y contrato didáctico

- Enseñan a valorizar el aprendizaje desde la comunicación, el intercambio y la enseñanza según intereses; atención a lo espontáneo, a salirse del guión
- Sirven para conocer docentes de otras disciplinas y realizar intercambios desde diferentes lógicas, para enriquecimiento mutuo
- Sirven para cambiar las estrategias de enseñanza
- Dan créditos (UVACS-puntaje) y son gratuitos
- Permiten apreciar las reales condiciones del ejercicio de la docencia que posibilitan sus modificaciones
- Son interesantes porque acercan nueva bibliografía
- Permiten trabajar en grupos heterogéneos e interdisciplinarios, al compartir con docentes de diferentes unidades académicas
- Permiten valorar y conocer las reales condiciones del trabajo docente: los condicionamientos naturales de infraestructura, administrativos y de falta de nombramiento de docentes así como el exceso de alumnado en las cátedras
- Permiten apuntar a un perfil de egresado más humanista
- Resultan atractivos por ser gratuitos e interdisciplinarios

Por su lado, las valoraciones individuales de cada uno de los colegas respecto de los cursos de ADUM estuvieron asociadas a:

- Se aprovechan por la posibilidad de permitir su reconstrucción en las propias clases. (excepto uno que no se pudo transferir de ese modo)
- Tienen estilos, orientaciones, beneficios diferentes
- Sirven como desafío para aumentar las motivaciones; para cambiar el modelo de formación inicial de los docentes; para comprometerse con el cambio hacia el alumno; para articular teoría y práctica en igualdad de condiciones
- Marcan fuertemente el cambio en el modelo de evaluación
- Introducen actitudes más flexibles de adaptación a diferentes grupos con distintos contextos de origen y formación previa

- Introducen adaptación a diferentes marcos epistemológicos de la profesión y permiten romper con marcos epistemológicos anteriores que desestiman el valor del saber teórico para diferentes perfiles profesionales
- Introducen el uso de relatos como motivación; para valorar diferentes modos de comunicación; para humanizar la profesión; para reconstruir la identidad de la profesión; validar la memoria y la autoestima del enfermero/a y desvalorizar la memorización mecánica
- Enseñan autorreflexión apuntando a nuevo perfil del egresado con orientación humanista, ética y emocional del rol que debe llegar a ser idiosincrásico de la enfermería
- Enseñan que la autorreflexión permite la reivindicación del género, con relación a posturas tradicionales
- Sirven para modificar las configuraciones didácticas a partir de realizar diferentes reestructuraciones de la clase; modificar el uso del pizarrón; presentar un encuadre o contrato didáctico; diferenciar estructuras de teóricos y prácticos pero con igual valor; valorizar el trabajo grupal cooperativo; incluir marcos teóricos que justifican las modificaciones de las configuraciones; articular con otros aprendizajes realizados en talleres docentes; explicitar la intención de promover alumnos con sentido crítico
- Sirven para reactualizar insumos, recapitalizar los aprendizajes previos, producir teoría a partir de la experiencia
- Permiten ejercer doble juego de rol docente y de alumno (cursante)
- Permiten, no obstante los avances mencionados, tener conciencia de que no están dadas todas las condiciones materiales, de presupuesto y administrativas (cantidad de alumnos por docente), para capitalizar hechos, estrategias y medios didácticos actualizados. Tanto las autoridades académicas como las comisiones evaluadoras no fomentan ni estimulan cambios ya que no valoran las actualizaciones en los concursos

- Las carreras tienen fuerte corte academicista, por lo que son muy necesarios los Cursos de Actualización Docente, pero chocan con las representaciones de los profesionales que consideran hasta contraproducentes las actualizaciones en los concursos. En el interior de esta cátedra, por ejemplo, se valoran del mismo modo los docentes actualizados y los que no lo son
- Resultan indispensables para la reacreditación, ya que está desacreditado, anquilosado y atomizado el rol del docente universitario
- Presentan una ruptura total con el paradigma de la formación de grado. Estos cursos son totalmente nuevos, de nuevo paradigma

Considerando tanto las condiciones emergentes del colectivo docente como los aportes de los especialistas, nuestras respuestas provisionarias a las preguntas iniciales de nuestro trabajo, es posible sostener que:

La Capacitación, entendida como Formación Docente Continua es el momento clave, decisivo y potenciador para construir la dimensión profesional y de auténtica humanización del rol docente, considerada tanto individual como socialmente.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Apple M: (1996): "Educación, identidad y patatas fritas", en *Política cultural y educación*. Morata, Madrid
- Amal, J. y otros (1992): *Investigación educativa*. Barcelona, Labor
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002): *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro
- Barco De Surghi, S. (1989): "Estado actual de la pedagogía y la didáctica", en *Revista Argentina de Educación*, Año VII, Nº 12

- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, Gedisa
- Bernstein, B. (1986): "Clase y Pedagogías visibles e invisibles" en Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A., *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal
- Biddle, Good y Goodson, I. (s/f): *La enseñanza y los profesores*. Tomos I, II y III, Barcelona, Paidós.
- Blake, O.: (1987): *La capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones*. Buenos Aires, EPSO
- Blythe, T. y otros (2002): *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Paidós
- Brandsford J. y Vye N. (s/f): "Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza" en Resnick I. y Klopfer L. *Curriculum y cognición*, Buenos Aires, Aique
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Ed. Visor
- (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa
- (1994): *Educación, puerta de la cultura*. Alianza Editorial
- (1990): *Actos de significado*. Madrid, Alianza Editorial
- (2003): *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. Ed. FCE de Argentina. Buenos Aires
- Burbules, N. (2001): *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Granica
- Carretero, M. (1998): *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique
- Carr, W. (1997): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Barcelona, Paidós
- Cazden, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós
- Clarck, B. (1998): "Crecimiento sustantivo y organización innovadora", en *Revista Perfiles Educativos*, volumen XX Nº 81. CESU-UNAM

- Clarck, Ch. y otro (2000): "Procesos de pensamiento de los docentes" en De La Torre S. y Barrios, O.: *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona, Octaedro
- Cook, T.D., y Reichardt, CH. (1997): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, (3º edición)
- De ALBA, A. (1993): *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México, CESU
- Coraggio, J. L. (2000): "Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos", en *Cuadernos de Educación*, Serie Formación Docente Nº 3, año 2. Buenos Aires, CTERA, EMV
- Chaiklin S. y Lave, J.(2001): *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu
- Cherryholmes Cleo H.(1999): *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona Ediciones Pomares-Corredor
- Davini, M. C. (2001): "La evaluación de los docentes. Debates y perspectivas", en *Revista del IIICE* Nº17
- De La Torre S. y Barrios O. (2000): *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona, Octaedro
- Díaz Barriga, A. (1994): *Docente y programa*. Buenos Aires, Aique
- (1994): *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*. Nueva Imagen, Méjico
- Diez, M. A. y Muga, V. (2000): "Las paradojas de la formación. Los escenarios que se construyen", en *CUADERNOS DE EDUCACIÓN*, Serie Formación Docente Nº 3, año 2. Buenos Aires, CTERA, EMV
- Eisner F. (1998): *Cognición y currículum*. Buenos Aires, Amorrortu
- Elliot, J. (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata
- Fenstermacher, G. (1989): "Tres aspectos de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. C.: *La investigación de la enseñanza I*. Buenos Aires, Paidós

Gallart, M. A. (1992): "La integración de métodos y la metodología cualitativa", en *Métodos cualitativos. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

Gentili P. (1997): "Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre las crisis educativas"; en *Revista ADVIR N° 8*, Universidad de Río de Janeiro

Guber, R.: *El salvaje metropolitano* (s/d)

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores

Hargreaves, A. (1998): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Ediciones Morata

----- y otros (2001): *Aprender a cambiar*. Barcelona, Octaedro

-----y Fullan (1999): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Madrid, Ediciones Morata

Hernandez Sampieri y otros (s/f): *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill

Huberman, S. (1992): *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires, Aique

Jackson, P. (1999): *Enseñanzas implícitas*. Argentina. Ed. Amorrortu

----- (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu

----- (1975). *La vida en las aulas*. Madrid, Marova

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

-----: "La investigación didáctica en un debate contemporáneo" en Carretero M.: *El debate constructivista*. Buenos Aires, Aique

-----y otras (1998): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Ed. Paidós Educador

----- y Babini, A. M.(s/f): *Los pobres y la escuela*. Buenos Aires, La Colmena

López Barajas y otra (1994): *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid UNED

Marcelo García, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.

Mejía R. y Sandoval S. (coord.) (2003): *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México

Paín, A. (1996): *Capacitación laboral*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

Paviglianitti, N. (1991) : *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los noventa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho

Perrenoud, P. (1994): "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible". Mimeo de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Grenoble. Traducción de Diker, Gabriela

Reynaga Obregón, S. (2003): "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. Dos opciones: la etnografía y la historia de vida", en Mejía R. y Sandoval S. (coord.): *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México

Sarason, S. (1999): *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires, Amorrortu

Sautu R y Wainerman C. (2000): "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales" en *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Ediciones Lumiere

Shulman, L. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza*, Tomo I. Barcelona, Paidós

Schwab, J.: *Estructura del conocimiento* . Buenos Aires, El Ateneo

Sirvent, M., Clavero, S. y otra (1990): "Las demandas educacionales de los sectores populares. Propuestas de categorías para su análisis" en *Revista*

Argentina de Educación Nº 13

Sirvent, M., (1999): *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires, Miño y Dávila

—————(1994): *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Buenos Aires, Coquena

Souto, M. "La formación de formadores. Un punto de partida", en *Revista del IICE*, Nº 7

Valles, M.(1999): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Editorial Síntesis

Vera, R. (1990): *Políticas de perfeccionamiento docente. El debate pendiente*. (mimeo) Facultad de Filosofía y Letras UBA

Woods P. (1997): *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós

—————(1997): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós.

Yuni, J. y Urbano, C.(2005): *Investigación etnográfica*. Córdoba, Editorial Brujas


Epifania Ortiz Castro

Anexos

Registro de las observaciones a D1, D2 y3 y D4

Registro de clase D1, 20-04-05

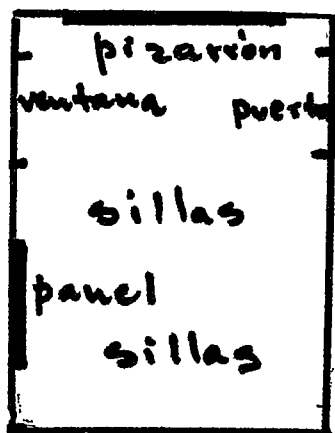
Me encontré con la profesora a las 13 y 30; hablamos unas palabras acerca del tiempo que me llevaría mi investigación, dónde me ubicaría [desde lo espacial] y destacó lo importante que es para ella este tipo de "evaluación" para mejorar sus prácticas.

Me presentó al grupo e insistió con la "evaluación". Sugirió que pondría mi presencia a votación y se tomaría la decisión de la mayoría si aceptaban o no mi estadía. Requirió si había preguntas al respecto. Una estudiante preguntó si también sería una evaluación hacia ellos. Se les aclaró que no y yo tomé la palabra para aclarar que era mi trabajo de campo en el marco de mi investigación requerida para mi Tesis de Maestría. Otra estudiante preguntó si estas observaciones se hacen en otras cátedras, a lo que se le respondió que no desde mi trabajo, y que no sabía si había otros docentes haciendo lo mismo.

Se procedió a la votación, y hubo una abstención y una respuesta por el NO y el resto por el Sí.

Me fui a buscar una silla -ya que la que había seleccionado yo la tomó una estudiante-. Me ubiqué al lado de la puerta de entrada y comencé a registrar lo más fielmente que pude todas las acciones que ocurrieron durante una hora y media.

Plano del aula



1º Registro

La profesora (D1) anota en el pizarrón : “ 2º práctico, 20-04-05”.

Indica de qué manera se registrará la asistencia del alumnado desde la próxima clase. Los grupos deberán darle por escrito la nómina de los integrantes [no más de tres]. Solicita le presenten el cuadro de doble entrada que debían construir para la fecha. Entrega material con las consignas del trabajo práctico de hoy.

[En adelante; “D1” es docente; “ala”, alumna; “alo” alumno; “alos”, alumnos].

_D1: en la próxima clase numeraré los grupos para no demorarnos.

_ Alumna (ala)¹: entrega a la profesora una “lista” o algo así con nombres de sus compañeros.

_D1: El tope es de tres, donde se encuentren cuatro, se dividen en dos grupos de dos. Ya está el tema de los grupos. En 1º instancia retomamos el cuadro de la clase anterior. En 2º instancia “La promesa” de S. Mills de 1959; en el 2º momento de la clase, trabajaremos grupalmente....

_ D1: quién quiere pasar a explicar el cuadro? Alguno lo hizo?

_Alos : Síiiii.

_D1: Muy bien; si lo hicieron, tiene que ver que no lo hacen para mí sino como elemento de ayuda para estudiar.

_Ala: [explica la estrategia que utilizaron par conformar la tarea].

_D1: [Muestra la producción de una de las alumnas]. Es interesante cómo elaboraron el cuadro de doble entrada. Superó las expectativas. Esto le permite al grupo, en 1º instancia usarlo –si está bien- para estudiar. Esto es bueno que ya se ejerciten en hacerlo (al cuadro) en papel más grande para mostrarlo desde el pizarrón a los demás.

_Ala: lee el contenido del cuadro construido grupalmente [otra compañera colabora].

_D1: ...Era lo dinámico y estático (lo que vimos en la clase anterior).

¹ En adelante; “D1” es docente; “ala”, alumna; “alo” alumno; “alos”, alumnos.

_Ala: [Continúa leyendo la 1º. Aclara que encuentra similares a las definiciones de los cuatro autores.

_D1: Encontraron....vinculaciones con la etapa histórica?

_Ala: Sobre Durkheim [lee su clasificación] , para él la Sociología es la ciencia de las sociedades....y las relaciones de las instituciones con el medio ambiente. Después está Weber....[lo lee] ...los campos.

_D1: [escribe en el pizarrón: cuadro comparativo anterior se refiere al objeto de la Sociología.] Qué encontraron cuando construyeron el cuadro? Cómo se sintieron? [hace referencia a que todos conocen las estrategias de aprendizaje por haber hecho el curso de ingreso].

_Ala: (1º de la ventana).[Narra cómo lo fueron construyendo a las relaciones de los autores con el contexto sociohistórico]...Él nota efecto de la Revolución y sus consecuencias.

_D1:[aporta aclaraciones sobre la obra de Comte] Esto es importante porque nos permite ver cómo observamos determinadas situaciones de la realidad y de allí la importancia de nuestra formación para interpretar la realidad.

_Ala: [Explica cómo interpreta ella los aportes de los autores].

_Alo: Uno de ellos habla del acto y otro del hecho social. No logro ver la diferencia. Hecho social tiene que ver con lo que a mí me significa?

_D1: [Escribe en el pizarrón esa pregunta y la deja escrita]...

_Ala: (la misma de antes) [Explica lo que notó como diferencias entre las posturas de los autores]...Hasta dónde la religión influye en las otras instituciones (sobre las actitudes morales) Creo que Spencer lo dio mucho. Busqué como diferencias.....

_Ala: (la 1º al lado de la puerta) Durkheim plantea....

_D1: Van a transitar diferentes momentos de los autores a lo largo de la materia [aclara sobre determinismo]. Cosa diferente aparece en "La promesa".

_Ala 1º: Comte decía que la sociedad avanza hacia una perfección.

_D1: [interviene aclarando y retoma el cuestionamiento previo sobre acción y hecho social que había quedado escrito en el pizarrón] Esto se va aclarando en La promesa. ¿ Qué nos dice este texto? Pudieron leerlo, qué cuenta, qué nos dice?

_Ala: (del medio) Problemáticas sociales.

_Ala: (1º fila) variedades.

_Ala : (del medio , atrás) Analiza hechos.

_Ala: (cerca del panel de la pared) :.....

_D1: [Escribe lo que van diciendo los alumnos. Pregunta acerca del contenido del texto. Va intentando introducir problemáticas individuales, inquietudes. Pone un ejemplo de cómo se relacionan las inquietudes individuales con los hechos sociales. Recuerda un ejemplo de la clase anterior sobre el hecho del paro] Cuándo la inquietud pasa a ser un hecho? ¿Cómo se hace el traspaso?

_Ala: (primera).

_Alo (del medio) ...

_D1: Simple sumatoria de problemas?

_Ala (de atrás) : [Aporta].

_D1: ¿Se da a todos por igual? ¿Simple sumatoria? `[Pone ejemplo de problema individual] Yo debo investigar y usar método hipotético deductivo de la Sociología. Necesito referenciarme a un marco teórico que me explique cuál es la situación de problemática individual. Vuelvo, bajo y explico que problemática del individuo tiene elementos para considerarlo problemática social [borra, pide ejemplos del ámbito educativo como la deserción] 1º me tengo que preguntar qué es deserción, definirla [pone ejemplo de grupo de alumnos de Barrio Gral. Belgrano que no van a la escuela. Va dando posibles causas individuales para cada actor social; pregunta qué causa puede tener otro alumno para no ir al colegio] Podrían ser problemas económicos....

_Alo: puede ser que los padres lo necesitan para trabajar.

_D1: Qué problemática sería entonces?

_Ala (de la 1º fila): Si le pegan. No permiten que vayan porque están golpeados.

_Alos: violencia familiar.

_D1: y a José , qué le pasa?

_Ala: (1º) es repetidor, tiene problemas de aprendizaje no solucionados.

_D1: Hasta aquí pude descubrir algunos aspectos y quedan otros diferentes. En profundidad debo saber causas que llevan a la deserción, entonces es

problemática social. Si trato de elevar esta situación a nivel provincial y/o nacional.....me lleva a tratar de adentrarme en cada uno de los campos.

_Ala (1º fila) : pero no tenemos...

_D1: eso es el hecho [da el ejemplo].

_Alo: lo que sería la inquietud...

_D1: las razones individuales...

_Ala (del fondo, contra la pared) : ¿tengo que focalizar en cada motivo?

_D1: Delimitar el campo y ver qué se hace u omite hacer en este campo. Para referenciar y decir que en cada uno de ellos hay teorías que explican [explica sobre el ejemplo dado]... si el grupo familiar es facilitador o no para enfrentar el problema de deserción. En la medida que se delimitan los campos, puedo delimitar causas y/o consecuencias...pasé de instancia individual.

_Alo: del ámbito individual al social.

_D1: Si pongo una ley de penalizar a padres que no mandan sus hijos al colegio. No lo puedo resolver sólo desde el campo jurídico...los hechos sociales no ocurren en forma aislada y depende de qué campo teórico utilizo para explicar...

La realidad no se recorta; lo hago como ejercicio intelectual para entender cómo ocurre para dar respuesta o sólo mirar esa realidad. Yo la recorto, se da en interrelaciones de teorías y concepciones. Por ejemplo, de teorías económicas. Eso es conocimiento científico y conocimiento sociológico.

_Alo: poseer imaginación sociológica.

_Ala (al final del aula):quiere decir...para modificar... [se escuchan varias intervenciones como conclusiones].

_D1: o no. [Hace referencia al aporte de la alumna].

_Ala (1º): todo lo que estamos estudiando me va dando un panorama para poder modificar la realidad.

_D1: deberán tener muchas herramientas de metodología específica, no sólo de Sociología. De acuerdo al marco teórico elegido, va a ser posible la intervención. Depende del que se selecciona y van quedando afuera otros.

_Ala (otra) : [da su conclusión de aporte de la formación en la carrera.

_Ala (otra): es el valor del "recorte".

_D1: Yo le saco foto a la realidad, es un recorte forzado, no igual a un video....Nos quedamos con anteojeras. Consigna: van a trabajar en grupos una problemática individual, convertida en inquietud para ser problemática social.

[Los alumnos se acomodan para trabajar grupalmente, algunos se desplazan. La profesora se dirige a diferentes grupos. Los alumnos preguntan si se puede tomar tal o cual ejemplo. Una alumna se levanta a consultar algo con la docente].

_1º grupo [a mi lado, miran lo que hago]: Qué rápido escribe!

_2º Grupo. [También miran lo que hago].

_1º Ala ,[va a la silla de la profesora a consultar algo. No hay mesa ni escritorio].(Varios alumnos llaman a la profesora para consultarle algo en referencia al trabajo. Algunos comienzan a prepararse para salir de la clase. Dos alumnas del costado se ponen de pie, dudan si avisarle a la profesora que se retiran; una lo hace, la otra espera parada cerca de la puerta.

_D1: Me parece que yo tengo pequeña diferencia –de 5 minutos- con el reloj. Cerramos este tema la próxima clase por mi diferencia en el reloj y respetamos a los que tiene que entrar. [indica la realización de red conceptual con los otros autores].

_Alos [se retiran saludando, algunos hablan con la profesor. Los de afuera, entran para su clase en esta misma aula].

Son las 13. 50.

14. 15 entra una estudiante sin decir nada

2º Registro, 11-05-05

El último encuentro fue hace 15 días, debido a que los paros docentes se vienen efectuando los días miércoles y, en consecuencia, no se realiza actividad docente.

13.30. La docente cierra la puerta del aula y comienza su intervención.

_D1: Vamos a retomar el ritmo que habíamos logrado hasta la clase anterior y que interrumpimos por el paro.

[Una alumna se acerca a solicitar la planilla con la asistencia; la docente se la entrega].

_D1: Intentamos retomar después de una interrupción bastante importante.

_Ala: [comenta algo al respecto pero no se escucha desde el fondo].

_D1: El 18 hay paro nuevamente y esta situación nos compromete para ir a la tarea. Esto dificulta el desarrollo normal.

_Ala: Cómo van a ser los parciales?

_D1: Las comisiones de los miércoles quedan muy desfasadas. Se acordó dar un parcial domiciliario el 8 de junio para ser entregado el 16.

_Ala: Es individual?

_D1: Todas las consignas se darán el 8. [Murmullo generalizado. La docente escribe en el pizarrón].

_D1: Nos había quedado un atarea de la clase anterior. El trabajo grupal que quedaba para presentar. Si alguien quiere entregarlo. Hoy vamos a ver red conceptual de Comte y el que quiera puede ir haciendo el de Durkheim.

[Entran 3 alumnas].

_D1: [Escribe en el pizarrón: "Eje Temático II, Comte. Sociología y Positivismo. Estadios".

_D1: este es el tema central de la materia. [hace una revisión de lo trabajado en la clase anterior sobre "Hechos sociales"].Ahora empezamos el 2º Eje: los

pensadores clásicos y contemporáneos. Les recomiendo el esfuerzo de seguir el ritmo de estudio.

_Ala: Para nosotros es muy difícil por el tema de la falta de clases.

_Ala : el próximo 18 hay paro general también. Qué harán los demás profesores?

_D1: en la cátedra pensamos dar una clase alternativa los sábados. ¿Leyeron el material? ¿ En qué contexto social se desarrolló la obra de Comte?

_Ala: en el siglo XIX.

_D1: ¿Alguien tiene la red conceptual para presentarla? ¿Algún grupo está en condiciones? [Entran dos alumnas más a clase, se acomodan en las sillas que están desocupadas. La docente va caminando por los grupos, mira los trabajos]. El 1º grupo voluntario va a empezar a desarrollar....[Mira el esquema presentado; entran dos alumnas más; van pasando la hoja para registrar la asistencia].

_D1: Yo voy a desarrollar en forma teórica lo que desarrolla el grupo en el pizarrón. La idea de Comte está muy inmiscuida en idea de Revolución Francesa. Se producen ciertas rupturas de ciertos grupos y comienzan a gestar grupos positivistas [Hace un desarrollo teórico del contexto sociocultural. Dos alumnas del grupo seleccionado copian en el pizarrón su producción. La docente va escribiendo en la parte izquierda del mismo los conceptos: "*física social, biología*" y los va explicando].

_Ala: "metafísica".

_Ala: Yo estuve buscando en otros lugares. Saqué de la enciclopedia algo sobre Comte [lee lo que encontró].

_D1: [Va ampliando y explicando lo que la alumna lee].

_Ala: [Sigue leyendo].

_D1: [Continúa ampliando el aporte de la alumna] No le fue muy bien ,pero es interesante como va utilizando el aporte de las otras ciencias. Tiene capacidad de abstraerse para establecer leyes y le da fuerzas para pensar a la sociología como ciencia.

_Ala: [mirando la organización del pizarrón de sus compañeras]. Yo lo tengo armado distinto [explica cómo lo organizó].

_D1: Sería interesante pedir la justificación de este grupo. Nos perdemos lo más rico que es el debate sobre el proceso grupal para construir su red.

_Ala: Hoy se discute mucho...

_D: Hay otros paradigmas... [continúa explicando la pertinencia de la Sociología].

_Ala: Qué inteligente que era, qué visionario.

_D1: Sí, pero enmarquémoslo en contexto de las Ciencias. Presenta una problemática de comparación con enfoque sistémico de la actualidad. Yo no quisiera profundizar en el desarrollo que hicieron las chicas con su red. Creo que conviene red y no cuadro sinóptico [acá se explaya sobre el instrumento construido. Se sigue escuchando murmullo en las últimas filas que no alcanzan a escuchar lo que se dice en el frente. La docente explica "*higiene mental*" y el contexto de desarrollo].

_D1: [Dirigiéndose a la alumna que había leído en la enciclopedia] Decías que habías investigado algo más...

_Ala: [Lee su escrito y además intenta explicar una frase].

_D1: Toda su obra intenta explicar la totalidad de las leyes [explica conceptos claves y los va escribiendo en el pizarrón tras borrar lo escrito anteriormente por las alumnas. Copia lo que trajo escrito en un texto].

_Ala: ¿Puedo leer una parte? [sobre "*estática*"].

_D1: Sí.

_Ala: [lo lee y pregunta si está bien].

_D1: [explica "*experimentación*" y la diferencia con "*observación de hechos sociales*"].

_Ala : (la misma) [lee un aporte al tema. Se produce un intercambio entre la docente y el grupo cercano –no los más lejanos- de alumnas que le muestran sus lecturas elegidas].

_D1: [explica "*estática*" y "*dinámica*". Se abre la puerta. Aparecen dos particulares que solicitan permiso para pedir ayuda económica por ser portadores de sida].

_D1: Sí, en tanto tengan autorización de la Secretaría Académica. [las personas se retiran] .

_D1: [A los alumnos] Están tan calladitos porque van pensando...

_Ala: (la misma) Estamos pensando y relacionando con la clase teórica.

_Ala : (otra) [Pide explicación de “estática” y “dinámica” leyendo una frase del texto usado].

_D1: Es coherente, es circular, con respecto a su obra a su metodología. Por ejemplo el uso del término “ *Higiene mental*”. Son términos de fuerte impronta biológica. “*Asepsia*”, en términos de higiene y medicina [explica en relación al aprendizaje].

_Ala : Es todo lo que lo llevó a él a ...

_D1: Él no tomó magnitud de la obra que estaba escribiendo.

_Ala : “*Método histórico*” , puede explicar un poco?

_D1: [Explica] Aporta sobre el desarrollo de la Sociología.

_Ala : Como se recortan los hechos.

_D1: Sí. Han pasado 15 días y aún quedaron enganchados [escribe en el pizarrón]. Si uno tuviera un pizarrón gigante, podría seguir y cerrar el pensamiento que aparece como circular. [Escribe y explica mirando los conceptos que va escribiendo en el pizarrón. Lee su escrito, explica, vuelve a su texto. Presenta problemas contextualizados al momento actual].

_Ala: (la misma) No es estático le orden y dinámica la armonía? Sí porque el profesor dijo...

_Ala: (otra) No dijimos.....? [Se produce un cuestionamiento o intercambio según lo que interpretaron el teórico].

_Ala: Por qué no tuvo tantos seguidores?

_D1: Porque no era considerada ciencia.

_Ala: Y hoy?

_D1: Hoy por hoy se están cuestionando.

_Ala (otra) : Lo que ocurre....

_D1: Hay que poder contextualizar la obra en el momento que va surgiendo.

_Ala: Cómo puede ser....? [Va acotando posturas del profesor de los Teóricos y le pregunta a D que se posicione en cuanto a su postura teórica].

_D1: No voy a darla porque no soy socióloga y mi paradigma es otro; discusión teórica que no es de mi ciencia.

_Ala: Ya se lo pregunté al profesor y sería muy lindo escucharlo de él.

_D1: se sigue debatiendo. [Ocurre un rico intercambio entre D1 y un grupo cercano a ella].

_D1: [al resto] Estamos teniendo una discusión desde la postura del autor.

_Ala: [Sra. Mayor] Poné una problemática de la vida cotidiana.

_D1: Posicionarse desde un paradigma teórico y saber que existen diferentes. Si tomo una parte de la realidad o paradigma de lo resto?

_Ala: [Hace referencia a la cátedra de Historia] Veríamos coherencia entre los profesores.

_D1: Lo vemos desde punto de vista social, no de la filosofía de la ciencia. Tuvo fuerte influencia este modelo en la formación. Esto es lo más denso pero fundamenta las posiciones. Se recortan tramos de la obra de los autores.

_Ala: Estoy esperando mayor profundización sobre Positivismo. Espero más , pero no se alcanza a desarrollar en clase.

_D1: aprovechen el espacio de la clase para traer dudas.

_Ala: [hace preguntas sobre paradigma positivista].

_D1: [Aclara dudas].

_Ala: A paradigma lo vimos en metodología...

_D1: es un constructo.

_Ala: modelo.

_D1: [Hace preguntas para aclarar concepto de paradigma] Paradigma positivista...

_Ala: Qué es?

_D1:[sigue explicando. Adelanta el tema a tratar en el teórico].

_Ala: [vuelve a pedir definición de paradigma].

_D1: [Lo explica. Continúa con conceptos de Comte: familia, hombre, unidad, consenso universal, valores morales, series orgánicas, etc.. Marca conceptos coincidentes con Durkheim].

_Ala: ¿hasta cuándo tuvo influencia de Weber?

_D1: hasta ahora...[Explica la diferencia entre Comte y Weber]

_Ala: [Aportan sobre lo que tienen escrito sobre las obras].

_Ala: Completo! Tuvo dominio de todo. Me pareció soberbio desde mi opinión. Así me pareció mientras lo leía.

_D1: [Va acotando, acordando con las alumnas] ¿Alguien que quiera compartir su red conceptual? Corrimos tanto que nos quedó un poco de tiempo. [Intercambia con el grupo más cercano a ella]. ¿Alguien hizo como red conceptual? [Mira el de un grupo y lo va analizando y opinando en cuanto a la construcción de la "técnica red conceptual"]. Quería repasar el tema de los grupos porque un parcial será domiciliario y otro grupal.

_Ala: [Pregunta sobre entrega de trabajos].

_D1: [Responde]. Nos quedan 10 minutitos. [Hace referencia a la organización de los grupos, lee los nombres y les adjudica números. Se aclaran escrituras de los nombres; si hay cambios entre los integrantes].

El alumnado se empieza a levantar; van saludando a la profesora y se retiran.

Fin de la observación.

3º Registro, 01-06-05

A las 13 y 25 ya está el alumnado en el aula y la docente está respondiendo a sus planteos sobre las conductas a seguir ante los futuros paros docentes anunciados. Manifiestan su preocupación por las asistencias y por el 1º parcial, en especial, la alumna mayor que siempre pide explicaciones. La docente plantea su posición personal y la actitud que adoptará hacia el futuro inmediato.

Sigue llegando un número considerable de alumnos mientras la profesora continúa manifestando su gran desagrado por cómo se resolvió la anterior medida de fuerza.

La Docente vuelve a definir la modalidad del parcial domiciliario.

_Ala mayor: ¿El parcial lo tendremos en base a los conceptos dados en el teórico?

_D1: Por supuesto que sí! [Aclara algunos términos]. Pasen la hoja para registrar el presente. Estamos con los autores clásicos. Hoy damos Durkheim. Algunos dieron mapas conceptuales, yo los vi; no va nota pero se les hace un

comentario sobre cómo van construyendo su aprendizaje. Si hay modificaciones – por abandono o corrimiento de alguna persona- [en referencia a modificación de los grupos iniciales], esto no es para interrumpir la comunicación, sino para optimizar el tiempo. Estamos en el Eje temático II, Durkheim [lee la propuesta pedagógica]; no lo copien que está en PTD [lee los contenidos del eje]. Con los padres de la sociología y su obra, vemos cuál fue la impronta que dieron a sociología, sobre todo Durkheim, influenciado por Comte. Su aporte es desde la metodología. Hasta entonces se venía definiendo qué es sociología, campo. Pero Durkheim establece tipologías. Comte venía teniendo fuerte influencia de las ciencias duras. Esto de establecer tipologías con el concepto de evolucionismo. Comienza a desarrollar estudios de investigación sociológica, estudio de método científico y evolucionistas, sobre todo suponiendo que sociedad se basa en una estructura de orden moral. Fuerte influencia de religiones, sobre todo por influencia de orden y de orden moral, tipificación de sociedades, tipologías de caracteres morales por conciencia colectiva, es a lo que él hace referencia (retomemos comunicación normal a pesar de la cara seria [de la profesora] que se debe a la situación de paro). '[Explica a qué se refiere con esa expresión. Usa analogías con tiempos actuales]...el tema de hordas, sociedades musulmanas, irakíes. Aun hoy los musulmanes establecen que el orden legislativo, social y jurídico está dado por el orden religioso , el Corán es el que establece las pautas. En el siglo XIX el Corán sigue rigiendo la sociedad; hay diferentes tipos de interpretación del Corán.

13.15, entra Sra mayor.

-D1: El mundo musulmán , oriental, es mayor numéricamente que occidente. La carta magna de derechos humanos que conocemos es occidental; hay una para oriente. Las sanciones jurídicas de ellos, están en el Corán. Se establecen por vincularidad familiar (no hay geriátricos, jardines maternos). No tienen orden previsional. Es similar a la sociedad china. Monta el orden jurídico sobre el religioso. Les permite mayor control este orden moral. Es lo más diferente que tenemos con nuestra manera de pensar [establece diferencia entre solidaridad

mecánica y natural. [Pone ejemplos de ancianidad, de harén, de niñez] tema de cuidado es similar a familia rural, autosustentamiento de la sociedad

14 hs. Entra una ala.

-D1:...Controles orgánicos y mecánicos. No es que él (por Durkheim) se deliró cuando fue a estudiar las religiones como contratos sociales ¿ Hoy no lo son? Sí, nada más que hay otros controles.

_Ala mayor: sí, en cuanto valores, ética.

_D1: Sábato dijo que el siglo XXI es el siglo de las religiones. Papel de los individuos; es pintoresco el tema de la manutención de mujeres e hijos. Cada hecho social es una cosa. Son naturales por ser preestablecidos por Corán.

_Ala (al lado de la puerta): No me podrías explicar "solidaridad mecánica y orgánica"?

-D1: Si avanzamos una poco más, vamos a llegar por propio desarrollo a explicar [hace referencia a Comte con las religiones]. Lo que establece mayor elemento de estudio son las religiones. Siempre hay un instrumento que está escrito que establece lo que está bien y lo que no. El mayor elemento que se tenía era el religioso para ver cómo estaba estructurada la sociedad. También la revolución industrial; su padre era funcionario; él ingresa a la escuela normal. En Francia aun hoy, se hace carreras de profesiones y no por posicionamientos políticos. Tenía buena formación familiar [da el ejemplo de ejercicio democrático en Francia sobre votación de consulta, como hecho social, aportando a cómo se llega a conocer y tener tantos saberes].

_Ala (Sra. Mayor): [Insiste sobre solidaridad orgánica] más individualista.

-D1: Si es lo que les interesa, comenzamos por el final [elabora un cuadro ilustrativo en el pizarrón].

_Ala: hay mayor solidaridad.

-D1: Hay mayor conciencia colectiva por consenso colectivo de lo que se debe hacer. Analogía con sistema previsional y división del trabajo, mayor conciencia colectiva.

_Ala mayor: Se puede dar la división del trabajo desde la industrialización.

_D1: Cuando sucede un hecho social ya se está gestando otro [Pone ejemplos para que resuelvan los alumnos].

_Ala: Explique la orgánica y la mecánica.

_D1: La 1º se da naturalmente como en un orden biológico. Durkheim insiste en la cosificación del hecho social. Habla de determinismo. ¿Les aclaró un poco más?

_Ala (al lado de la puerta): No, será porque tengo fiebre....

_Ala mayor rubia: [Intenta explicar lo de las distintas solidaridades].

_Ala: Tendríamos solidaridad mecánica.

_D1: Él hace la salvedad.

_Ala (de la puerta): ¿El trabajador social existe por falta de solidaridad?

_D1: Claramente no. Tuvimos una evolución claramente diferente.

_Ala: Incluso consideras que en nuestro país hay poca solidaridad?

_D1: Como vínculo social, no. Existe voluntarismo que termina siendo solidario. Reclamamos por los derechos. [Diálogo entre la docente y la ala de la puerta].

_D1: Narración de sufrimiento de profesiones.

_Ala: Surgen por las demandas.

_Ala mayor: ...

_D1: Parangona a trabajo de médico. No consideran que el trabajador social deba estar asociado con tema de solidaridad, sino con ejercicio ciudadano, derecho social. Comparo con medicina por el hecho de....

_Ala: El trabajador social existe por las faltas en la sociedad. Para nosotros en un teórico hay determinados conceptos que posicionan al docente.

_D1: El espacio áulico es de crear conciencia crítica.

_Ala [Lee textos del profesor].

_D1: Aclara los marcos teóricos con los que nos movemos.

_Ala mayor: [Explica cómo entendió marcos teóricos].

_Alos: [piden al docente su posicionamiento teórico].

_Ala: Como base, surgen de una teoría determinada.

_D1: Históricamente sí.

_Ala: [Sigue insistiendo en posicionamiento de materia]. Me importa cómo Ud. Se posiciona...

_D1: Solidaridad es voluntarismo; dar algo más de lo que me sobra. La distribución tiene que ver con tomar conciencia, compensar las poblaciones minoritarias, desprotegidas.

_Ala: No caer en voluntarismo y quedarse allí.

_D1: Se deben cubrir las necesidades básicas para recién trabajar profesionalmente. Primero asistencialismo y segundo responsabilidad de incumbencia profesional.

[Se produce un rico diálogo de incumbencia profesional. Hacen referencia a UPI – Unidad de práctica_.

_D1: Desde la concepción social, se deben generar otras situaciones, generar situaciones de cambio con compromiso social para gestionar cambios. Volvemos a Durkheim. ¿Qué más aportaba Durkheim? [Mira fijamente a una ala].

_Ala: No me mire que parece situación de examen y me duele la panza.

_D1: Seguimos conociendo nuestras formas de actuar...

14 y 25 Se retiran dos alas

_Ala mayor: [Pregunta duda].

_D1: [Explica “conciencia colectiva”].

_Ala: [Intercambia con la profesora].

_D1: [Retoma el tema de los musulmanes]. Aquí la familia es célula, base social. Todas las necesidades están cubiertas por las familia extendidas. De ese modo garantizan que cada mujer que se vaya incorporando, garantiza que seguirá la organización de las funciones familiares. Estas sociedades tan complejas, también cimentadas por....Parece sencillo comprender. Es más sencillo que otro.

_Ala: Cada uno –los autores- tiene sus cosas, interpretaciones, discusiones...

_D1: Comte pone mayor fuerza en metodología histórica; Durkheim en posicionamiento evolucionista. Caracteriza la complejidad de la ciencia social.

Fuerte pensamiento de causación. Los hechos serán de otro modo si puedo intervenir en las causas.

_Ala (del medio) : [pide explicación del suicidio egoísta].

_D1: Intentando interpretar el hecho social desde postura psicologista [Explica la trascendencia de hecho social y determinismo] causas no del individuo, sino causas endógenas. [explica Psicología como neurociencia].

_Ala (de la puerta) : [Aporta su interpretación].

_D1: Eran los primeros estudios sociales en estado inicial:-método, casuística, evolucionista).

_Ala (del medio) : También hablaba de limitación..

14 y 40 se retiran otras dos alas.

_D1: Es preciso saber cuál es el aporte fundamental cuando lo utilicen para su marco teórico. En esto de crear, de sustentar, teoría evolucionista. Sí era posible manipular mayor conciencia colectiva, donde los hechos sociales seguían evolucionando. La escritura de los clásicos ayuda a interpretar la realidad. Si hacemos estudio de cómo impactó sin tener Sistema Educativo formal ,fueron los primeros que usaron con alta influencia, altas tecnologías.(Ejemplos de casas austeras, no, modestas, en Marruecos, con antena parabólica).

_Ala: Nosotros lo vemos raro.

_Ala mayor: Qué difícil cambiar en esa familia endogámica!

_D1: Eso de tener “conciencia colectiva”, por eso se inmolan.

_Ala: Acá te inmolan.

_D1: Es muy pensante. Pensarnos y sentirnos un occidental. Desde visión occidental, el peligro está allí, es cosa difusa. Cuando ven los hechos sociales en Sociología, a nosotros los Trabajadores Sociales deberíamos tener mayor formación en cultura popular. Desde diferentes campos que son de la Sociología, me gusta demarcar qué es la Sociología. La religión regula y regularon las sociedades a través de los tiempos. Como ejemplo el monseñor que opinó sobre el Ministro de Salud para tirarlo al mar y la despenalización del aborto.

_Ala mayor: La iglesia Católica no salió a defender al obispo.

_D1: Se habla de personajes sociales que tiene peso por su opinión sobre orden moral. En la Constitución se establece un culto. Sociológicamente hablando, en el estudio de las religiones se pueden establecer las pautas de esa sociedad.

[Se habla sobre la unión de personas del mismo sexo, ejemplos de diferentes sociedades, status de instituciones en cada sociedad...]

Fin de la observación

4º Registro, 22-06-05

A las 13 y 40 siguen entrando, de a uno, algunos alumnos.

_D1: ¿ Les parece que arrancamos? Veo que andan con el parcial circulando. [Se refiere al parcial domiciliario que deberán elaborar para la semana entrante].

_Alo: yo lo fui a buscar a la fotocopidora pero no estaba.

_D1: hablamos 1º del parcial y luego de la clase. Si no van a estar esperando...Llegó el famoso parcial domiciliario y como vieron, los que lo tienen, es mucho más flexible. La fecha de entrega es el 29 en el teórico.

_Alo: ¿Se puede hacer de a dos?

_D1: 1 ó 2, máximo de dos. Ya no hay excepciones. La recepción es con concurrencia obligatoria. Vamos a estar tanto Cristina como yo recepcionando. El que no viene, tiene ausente. No se va a recepcionar con ninguna excepción de la excepción fuera del teórico. El Parcial son dos hojitas, dos hojitas de ambos lados.
[Entra una alumna]

_D1: es obligatorio. La devolución va a estar en cartelera la 1º semana de agosto. No va a haber Recuperatorio tradicional, sino rehacerlo tantas veces sea necesario hasta que aprendan. Para que puedan aprender el Práctico, el cuadro.. Lo volverán a hacer, se va a corregir. Hasta ahí vamos, es para que entiendan que

no es la nota. Corregimos las dos para ver la evolución de cada comisión. Como sabemos que esto es lo troncal, lo fundante, lo tomamos de este modo. Como situación de aprendizaje.

_Alo: La nota tiene que estar pasada...

[Entran dos alumnas y se ubican al fondo]

_D1: La próxima no hay Práctico. Se cierra la semana en el Parcial.

_Ala: ¿ Se presenta con computadora?

_D1: No necesariamente. Puede ser prolijamente, a mano. Sí, prolijo. No es un borrador. Acuérdense que es un parcial domiciliario de una semana. Vayamos a los contenidos [explica cómo está diagramado el cuadro solicitado, las variables, la concepción histórica y la opinión personal].

_Ala (1) : ¿ es lo mismo concepción histórica que contexto histórico?

_Ala: (otra) [Hace comparación entre autores tratados en clase anterior: Marx y Weber].

_D1: ¿ Cómo lo considera cada uno?

_Ala (1): [solicita aclaración sobre concepción del Estado para los dos autores].

_D1: es muy complejo? No. Los que ya vinieron trabajando hasta acá, no tienen dificultades. ¿ alguna duda?

_Alos: [silencio].

_D1: Obviamente esta no es la extensión. [Se refiere al espacio de dos centímetros que aparece en la consigna sobre el cuadro que deberán resolver para el Parcial].

_Alo: [pregunta sobre la opinión personal que deberán formular acerca de los autores].

_D1: [lo aclara con ejemplos] la cita del autor se pone textual, entre comillas y a continuación, Uds. agregan su opinión. Se extrae parte de un epígrafe.

_Ala mayor: Las frases están...?

_D1: en los textos. Insisto: no me digan que había un renglón [en referencia a la hoja con la consigna]. Es conveniente el cuadro ya que les facilita una visión. Es facilitador. Esa es la función del cuadro, que visualicen las diferencias. Ahora yo voy a escribir para aclarar algo más. El parcial ¿ está?

_Alos: sí.

_D1: Hoy vamos a trabajar –como tuvieron una clase magistral, la anterior- de Weber y Marx, hoy vamos a trabajar grupalmente. Vamos a tomar dos consignas. Bien, aquí tiene las perspectivas de Marx. Algunos sacaron fotocopias de las transparencias?

_Alos: Sí.

_Alos: No.

_D1: Las llevamos el miércoles a la fotocopidora. Vamos a tratar de trabajar en grupos. Son las 13 y 55 hasta las 2 y 30 para tener un buen plenario. Una consigna es desde qué fundamentos básicos se estructuran.

_Ala: Puede repetir?

_D1: Desde qué fundamentos básicos se estructuran las diversas perspectivas de abordaje de la realidad social. Y la otra es: relacionar el concepto de historicidad y materialismo dialéctico desarrollado por Marx.

[Murmullo entre los alumnos por el concepto de “historicidad”].

_D1: [Lo repite] lo trabajan en grupos como estaban conformados.

[Alos se acomodan, se organizan por roles, se cambian de lugares].

_D1: [Limpia y organiza el pizarrón].

_Ala: [Va a preguntar algo a la docente, supuestamente sobre la conformación de los grupos].

_D1: Como ha habido reestructuración de los grupos, se agrupan más o menos como estaban. Después de las vacaciones los reagruparemos. [escribe en el pizarrón las consignas de parcial. A continuación, se desplaza por los grupos] Les pido que estén resolviendo el trabajo práctico de hoy y no el parcial que no adelantará nada en 15 minutos. [Camina por los grupos y en el espacio que queda libre cerca del pizarrón].

_Ala: [al lado mío. Solicitan la presencia de la profesora porque hay algo que no entienden. Se acerca la profesora, les habla. Enseguida se va hacia el grupo de la ala mayor].

[En un aparte me llamó la docente para destacar el nivel ético y de compromiso de los alumnos, mostrándome la coincidencia entre la cantidad real de presentes y

las firmas entregadas en una hoja. Hay un ala que trabaja sola. Ahora la docente va hacia los grupos del fondo del aula. Se sienta con un grupo cercano a la ventana. Ahora se dirige a todos. Les recuerda que expira el tiempo. Se sienta en un grupo del frente]. Les parece que ya terminaron? ¿Quién quiere leer la 1º consigna?

_Ala: (del último grupo) [Lee lo que ellos interpretaron para responder la consigna].

_D1: por ejemplo en este punto. Tal vez es rico discutir sobre el desarrollo que hace Marx. ¿ Ya quedó perimido si ya no funciona este modo de pensar en la producción actual?

_Ala mayor: creo que lo que no hay hoy es mucho proletariado. Sigue encadenado a una parte del dueño del Capital. El proletariado sigue estando sin relación de dependencia [hace su interpretación dela desocupación].

_D1: y si pensamos aún actualmente no solamente en la máquina sino la tecnología.

_Ala (de la puerta) : La globalización.

_D1: Y los proletarios.

_Alos: las fuerzas del trabajo, la clase media, los profesionales...

_D1: Posicionamiento y estratificación de la sociedad. Ya vamos avanzando. Si pensábamos en algunos países que existe con más fuerza este pensamiento de Marx..En países donde está como sociedad.

_Alos : En Cuba.

_Alo: (del fondo) [hace interpretación de utopía marxista].

_D1: las partes teóricas funcionan.

_Alo: Desde lo político, sí.

_D1: sin adentrarnos en lo político, recortado, funciona aún en situaciones desfavorables. ¿Alguien más que pueda ampliar, contradecir?

_Ala (del 1º grupo de adelante): Dice lo de modos de producción [lee lo que construyeron grupalmente].

_D1: [va haciendo algunas preguntas] Podemos decir que el conocimiento es material de insumo?

_Ala mayor: [hace referencia a "profesional"].

_Ala (del grupo) : [sigue leyendo].

_Ala (al lado mío): Dice lo mismo pero más armado.

_D1: [va aclarando] Alguien más para aportar en la 1º? Bueno, vamos a la 2º consigna. ¿Quién quiere leerla o comentarla? ¿Llegaron a hacerla?

_Ala (al lado mío): [Relata lo que hicieron –sin leerlo-, lo va explicando. No se escucha nada a más de un metro a la redonda].

_D1: ¿Cómo lo relaciona con...? [Explica lo de "materialismo dialéctico" y "dialéctica" . Refiere al ejemplo dado por la profesora Cristina] El tema de ser "fundantes" Es el cierre, es uno de los autores clásicos, es bastante circular. Por eso es importante.

Con esto damos por cerrados los Prácticos y recomiendo el cuadro del parcial.

14 y 50, fin de la observación

Registro de clases de las D2 y 3

5º registro de campo: 18 de agosto 2005.

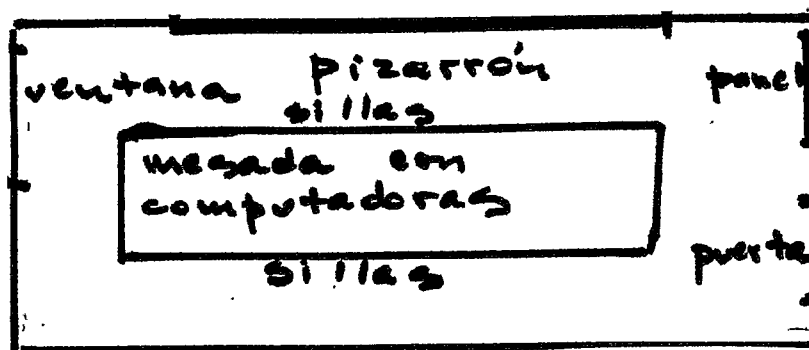
Carrera: Licenciatura de Enfermería

Profesoras: D2 y D3

Horario: jueves 13.30

Frecuencia: quincenal (cursada semipresencial)

Plano del aula:



1º Registro D1 y D2 : 18-08-05

Llego al aula y están las profesoras con el encargado de medios M, preparando el software para usar y todo la tecnología adhoc.

[El bedel acomoda todas las terminales].

Son las 13.10, entra la otra profesora de la cátedra. Intercambian temas y modalidades de los futuros encuentros. El bedel propone sacar la cortina de la puerta para que se vea lo que se está haciendo. Las profesoras indican lo contrario. Manifiestan preocupación acerca de si todos los cursantes saben de la localización del aula.

Comienzan a entrar los alumnos y a ubicarse en los escritorios preparados para cada uno , con su pantalla.

_D2: Sabíamos que 13. 30 es un horario difícil.

_Alumna (Ala) : para nosotros es mucho sacrificio ya que todos trabajamos [se plantea así la dificultad por el horario y traslado ya que vienen de afuera].

_D2:solidaridad es perla rara.

_D3:Pongan nombre y apellido para conocer sus datos [Se entregan planillas al alumnado. Varios son los que siguen planteando las dificultades debido al horario de los martes, miércoles y jueves y al traslado desde otras localidades].

_D3:todos hemos pasado por dificultades. La Licenciatura nos ha costado mucho y sabemos lo que es. Por ese motivo pedimos esta aula multimedios para flexibilizar y usar otras estrategias.

_D2: [pide los correos y plantea la modalidad de trabajo por e-mail.

_Ala: algunos llegarán más tarde [refiriéndose a sus compañeros].

Las dos docentes proponen una presentación. Las alumnas se presentan ,dan su situación laboral, su lugar de origen: Rauch, Lobería, Necochea, Mar del Plata.

A las 14 hs. Llegan un varón y una señora.. Se saludan entre sí ya que se conocen desde 1º año de la carrera.

Momento inicial:

_D2: [comienza la clase con un relato sobre Borges. Se pone a consideración de la clase, se invita a la reflexión sobre motivaciones, interés, deseo, sacrificio. Se da la consigna para que respondan individualmente por escrito a partir de la frase sobre Borges . Los alumnos se toman su tiempo par la escritura. A los cinco minutos S acota sobre la intencionalidad de la dinámica usada. Todos trabajan cumpliendo la consigna]

_Ala: ¿lo firmamos?

_D2: no hace falta. Pero si quieren poner su nombre y apellido....

14. 10, ya comienzan a moverse en sus asientos; van entregando las hojas

_Ala (L) : _ hablamos siempre de la cátedra, no? Sobre aprendizaje?

14.12, R me entrega a mí un a de las hojas –que adjuntaré- con las consignas. Los alumnos van devolviendo las hojas.

_D3: [pregunta sobre la cantidad de cursantes].

_D2: me gustaría saber qué creen que es esta materia? ¿Creen que les puede aportar?

_Ala: puede servirnos como elemento para docencia, trabajo con grupos.

_Ala: no sólo para hacer docencia sino para explicar al paciente o enseñarle algo la compañero. Estrategias para comunicar a las familias.

[Los demás van aportando sus supuestos].

_Ala: tener un puerta abierta, otro lugar; no sólo enfermería sino estar preparada para poder acceder a enseñar.

_D2: desarrollar función docente.

_Ala: desarrollar mejor la comunicación. Establecer idea de marketing, de saber vendernos. Hay exceso de humildad, sumisión. Hay que buscar término medio.

_Ala: Nos da seguridad, tenemos autoestima baja.

_Ala: no sabemos organizar charlas educativas.

_Ala (L) : a mí hablar no me cuesta pero no sé armar un proyecto.

_Ala: o pararte frente a un grupo.

[Las docentes comienzan a usar el cañon : aparece la carátula del PTD y sus contenidos]

_D2: el hilo conductor es la elaboración del proyecto educativo y ejecutarlo...Esperamos poder brindarles las herramientas para poder ejecutarlo como problema prevalente a resolver, cómo hacer un marketing para la profesión. [Se plantea el tiempo disponible, las negociaciones a llevar a cabo con diversa instancias, los factores que perturban. Se muestra el cronograma].

_D2: hay dudas sobre la lectura del PTD? Queremos darles el mayor impulso de interacción. [Se propicia lo presencial/ grupal con ejemplos risueños].

_D3: [valora la importancia del correo electrónico y herramientas de educación a distancia. Da instrucciones sobre las acciones a ejecutar en las pantallas individuales. Recordamos que tres alumnos que no habían traído diskette, no trabajan en su pantalla. Se plantea la dinámica del trabajo práctico, la obligatoriedad de encuentros presenciales. Se dan pautas para la realización de las entrevistas; quienes son los grupos etarios a los que entrevistar. Algunos piden más explicaciones sobre la tarea específica].

_D2: [aporta sobre actualización del medio social].

_D3:[da instrucciones sobre la grabación del material en cada computadora].

15.15: se culmina el uso de la terminal informática para resolver el 1º trabajo práctico. A continuación deben salir a buscar aulas.

_D2: [explicita el contrato didáctico de los encuentros: tema horario, inicio de las clases, salvaguardar las consignas de cumplimiento horario, elegir si cursan o no, mandar un representante. Con firmeza plantea el cumplimiento y la elección].

_Alos: [plantean el problema horario].

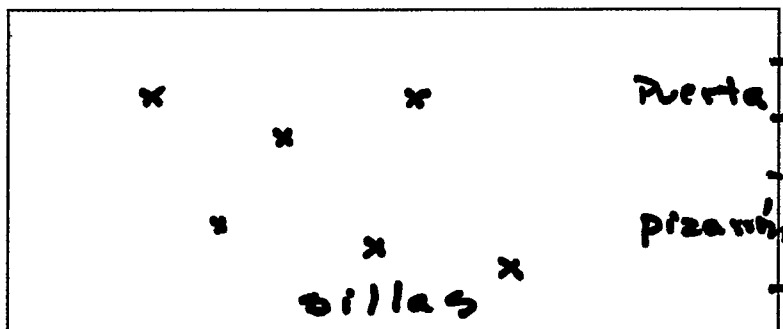
_D2: hay corte de actividades por los jueves. Las luchas sociales no son gratuitas. Lucha por lo imprescindible [marca la manera de luchar].

(Se plantean las situaciones particulares; se habla de red de conexiones, red de tutorías, fecha de presenciales; acceso al programa; conflictos).

_D3:[da las pautas de cursada y el eje del proyecto educativo].

2º Registro D 2 y D3. Aula 81. 1-09-05

Plano del aula



_D2: objetivo trabajo y modelos pedagógicos.

_Alo: yo preparé. [Saca su producción, la lee].

_D2: con qué modelo pedagógico se identifica?

_Alo: hay tres: [los desarrolla], de la transmisión, (teoría de la cabeza, de la actividad., teoría de las manos).

_D3: una cosa es la enseñanza y otra la habilidad manual. Teoría de la actividad evaluada, controlada, no hacer por hacer.

_Alo: [continúa] y teoría de la problematización, como orientador, catalizador.

_D3: y eso, cómo sería un ejemplo?

_Alo: eso es más enfocado personalmente.

_D2: eso es más que eso. Podés aportar Roberto? [otro Alo] [La docente da ejemplos a partir de "resolución de casos"]. Problematización continua, mejora. No es una manera, hay muchas.

_Alo: [lee la resolución de su trabajo práctico].

_D2: comprenden eso? [se dirige al resto].

_Alo: (otro) no. [Intenta una explicación].

_D2: [ejemplifica con diversos modelos en la formación]. ..Esquizofrenia educativa. Influencia del modelo biologicista...Cuando llega el momento de aplicación de la reglamentación, ya la gente la está utilizando.

_D3: [refiere a modelos en la formación del Enfermero]. No hay sincronía en la formación curricular de la formación. Las características se enfrentan.

_D2: pertenecemos al modelo de "agentes de cambio".

_Alo [que sigue en el frente y continúa leyendo su aporte: "teoría constructivista"].

_D2: es la teoría de estos investigadores, para usar pensamiento crítico. Para ello tiene que tener herramientas válidas para resignificar su contenido; (ejemplo de la Universidad de Rosario) evaluar en base a las teorías y no se cruza con la práctica.

_Alo (entra 13: 50): [aporta sobre su experiencia de haber aprendido en teoría el tema "respirador", sólo por medio de un dibujo].

_D2: [hace referencia al aprendizaje de conducción de avión por simulación] Lo que es significativo es la...del hecho...Uno y el otro en situación.

_Alo: así me pasó en todo.

_D2: [da el ejemplo del niño con fiebre y su madre].

_Alo (R): lo que se trataba en el punto es lo no aplicable en Instituciones. Punto de discusión de no poder cruzar con la práctica.

_Alo: en el material se hace referencia a diversas teorías.

_D2: [afianza el tema de confrontación o disociación teoría-práctica] Hay muchas formas de disociación, por las que uno termina aplicando lo que puede.

_D3: [conduce reflexión sobre pertenecer a instituciones con diferentes líneas de trabajo y la posibilidad de construir líneas nuevas].

_Alo: a mí me pasó con lo básico en 1º año... hablábamos de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y recién a fin de año me encontré –en choque- con un paciente, en lo que me costaba asimilar la bibliografía.

_Alo R: el contraste. Es desafío el tema de trabajar con le otro en situación única. El momento vivido como único. Desafío cómo profesional es hacer tarea creyendo que tiene suficiencia, la familia

_D3: el daño que podemos hacer. El otro discurso, no aparecer inseguro...buscar ayuda en el otro.

_Ala: trabajar acompañado con personas de apoyo con más experiencia. Soltamos con abordaje teórico y poca práctica.

_D2: elaborar pensamiento crítico de saber que uno es el propio crítico y saber cómo resuelve con pensamiento crítico. Vaya y haga "pedagogía del adiestramiento". Pensar en el momento del otro. No es la cuestión de tiempo-versus cantidad; no invadir; pensar los derechos de los otros. Actuamos sin reflexionar, con miedos, elaborar el miedo a ser profesional.

_Ala L: inconscientemente sucede.

14: 10, entran 3 alumnas que vienen de viaje desde Rauch.

_D2: ser cuidador, profesionalmente requiere replantear...Esta gente plantea si hay coherencia entre la preparación y lo que se requiere. ¿Y el punto 5 sobre valor de "red conceptual"?

_Alo. pasa al pizarrón a construirla.

Evaluación histórica del saber enfermero

Centralización en la técnica

Aplicación de los principios

Teoría y modelos de enfermería en la actualidad

Aplica e integra conocimientos de otras teorías

Modelos pedagógicos

Identidad de los problemas

-de la transmisión

relacionados con neces del sujeto

-adiestramiento

PAE

-problematización obtener un objeto en particular, genera 3 tipos de

estrategias de estudio: conceptos, actitudes.

_D2: el modelo de la problematización tiene que ver con la resignificación de saberes previos para los auxiliares de mucha experiencia.

14:25, entra una ala.

_Alo [continúa escribiendo algo desordenado en el pizarrón. Hace referencia que en su hoja tiene otro orden; la muestra].

_D2: [interviene para aclarar los conceptos “modelos pedagógicos” con modelos ejemplificadores. Sugiere que no hay una vinculación jerárquica ni coherente entre conceptos].

_D3: soluciones?

_D2: ud. consígame el catwod y ya está. [Solicita la intervención de otro grupo para socializar la producción. El tema es construir identidad profesional en sistema prestador de salud].

_Alo: representante del grupo, lee la producción presentada en filminas con largos textos. Ejemplifica la prestación rutinaria de adiestramiento].

_D2: sí, la internalización que no solo se debe trabajar con rutinas.

_Alo: [aporta].

_Alo [aporta reflexionando sobre cómo relaciona el PAE en la práctica].

_Alo: [complementa desde su posición. Identificación del rol].

14: 30, entra ala.

_D2: la problemática del PAE es otro punto. Pero hay un campo propio de rol por culpas compartidas. No se hace cargo de las propias decisiones.

_Alo [la que representa al grupo, compara con rasgos masculinos la manera de ejercer el modelo].

_D2: [ejemplifica con “obediencia debida”]. Si se ejecuta “juicio de valor” es cómodo y no bondades y desaciertos. Eso es otro problema del PAE. El problema

son las decisiones, juicios de valor en toma de decisiones. Plantearse fundamentadamente. Momentos históricos del saber de enfermería.

_Ala: [responde a consigna]...promotora del desarrollo profesional y el bienestar.

_D3: Uds. qué perciben en últimos 10 años de enfermería?

_Ala: [responde desde su experiencia su postura con la medicación, por ejemplo] Se trata de cambiar pero ellos hacen su oposición. No hay manera de hacer entender al médico.

_D2: este es un conflicto. Problematicemos esta situación para que busquemos herramientas para intervenir.

_Ala: [ejemplifica desde su experiencia con EG6, las acciones seguidas y sus resultados].

_Ala (otra): creo que todo pasa en este punto, fundamentar por qué lo hacemos. Me fortalezco como profesional con base de conocimientos saber el por qué. Frente a otros profesionales, no dejarse menguar.

_Ala: [da su ejemplo de sentarse a plantear situaciones con la directora para reducir la jornada diaria].

_D2: acá está el punto de la imagen de la profesión. Conceptualización sobre el rol; la denominación de "chicas". Pretender que se nos quiera, 1º por el aprendizaje. Ud. no es una chica. Si no lo pensó, lo habló. Nombrar por el nombre a las colegas, no es solo semántico (identificar roles). Camino de atreverse por la transformación que ocurre por la profesionalización.

_Ala. [plantea el cambio en el rol por cambio de modelo].

_D3: [plantea situación de cambio por los que se van profesionalizando. Da el ejemplo de ir al secundario] Cuesta admitir el cambio como situación transformadora.

_Ala (L): por qué es tan difícil aceptar?

_D2: porque cuesta admitir el cambio. Lo único que falta es que me suba a ver...

_D2: [relata su propia experiencia desde sus comienzos y tarea docente...] Si la educación transforma, la va a lograr.

_Ala (L): [relata sus propias experiencias].

_Ala: [contesta pregunta cómo se ve enfermería]. Está evolucionando continuamente, a pasos agigantados [refiere a su experiencia del 95]. En ese transcurrir de estos diez años, vi como va evolucionando. En los primeros años, enfermeros profesionales y luego, licenciados. Placer por encontrar solvencia, evolución gigantesca.

_Ala: [refiere su experiencia en la municipalidad].

_Ala: [reflexiona sobre logros curriculares enfrentados con logros epistemológicos]. Falta profesionalidad y no reconocimiento de propia profesión.

_D2: puede haber disparidad en las instituciones.

_Ala: en algunos lados ha habido muchas resistencias.

_Ala: desde el año 73 mi experiencia es bárbara. Equipos de compañeros. Hay diferencia entre distintos años.

_D2: [contextualiza en "condiciones de trabajo" –formas de contratación-. Relaciona con Pasantías].

_Ala: (otra) [relata su experiencia de hace siete años, en relación con sus ex compañeros y de sus 26 cm, el n° de horma].

_D2: [habla de estratificación del trabajo] Sos un profesional que contempla al paciente con regularidad. [Ejemplifica con la imagen de la supervisora; espacio de conocimiento para trabajar junto a].

_Ala: [sigue ejemplificando con casos de enfermeras y licenciadas].

_D2. Razones de la fábrica, uso del poder. [Refiere a experiencias de investigación] Con ellas se evalúa tema de poder. Se le pregunta primero a los colegas; temas de no pensar, daño a las profesiones. Título vacío de contenidos.

_Ala: el título no hace al profesión. No auxilia a nadie ...el cómplice del sueldo.

_Ala: [su referencia a su campo en base a reconocimiento].

_D2: el problema es cuando hay muchas representaciones y demandas.

_Ala: situaciones laborales particulares. Planteo a lo que significa tener un título.

_Ala: somos diferentes y nos consideran así.

_D2: sobre el tema de imposición de ideas y líneas de acción, pasa como con el profesor silencioso. El tema es el compromiso.

_Ala (L) : el compromiso acarrea compromiso.

_D2: hay que ver qué pasa en otros países con otras historias. [Pide el último trabajo práctico].

_Ala: [se hace cargo de la lectura del mismo].

_D2: comprenden lo que significa currículum?

_Ala (L) . A grandes rasgos.

_D2: la pregunta es qué preguntan, su ideología, un programa didáctico? El tema en cuestión es la ideología. [Especifica el tema de "desarrollo curricular"].

_D3: a la currícula le falta identidad. Lo elaboraron en el Ministerio. Tenemos lugar de pertenencia. Adherimos a un lugar y...El que se siente comprometido sabe de donde sabe.

_D2: si se toma como ejemplo el programa de formación de enfermeros para la Fuerza Aérea, qué puntos de contacto tiene con los compañeros de esta Facultad? En el lugar de trabajo, se producen conflictos.

_Ala: con mecanismo de control.

_D2: somos nosotros mismos los mecanismos de control. [Da ejemplo de formación comparada con el estudiante de cuerpos militares: la ideología en el currículum].

_Ala: [sigue leyendo la filmación] Ejes en la formación del Licenciado en Enfermería, cambios de paradigma en la formación de Enfermería, contextualización de la formación [refiere a experiencia profesional con supervisores de la Base Naval].

_D2: se articula transmisión de conocimientos por *slogans*. No hay duda.

_D3: eso es lo que le sirve al "dueño". Grado de utilidad en la profesión.

_Ala L: es un "adiestrado" más. El poder, no la autoridad.

_D2: tenemos espacios donde podemos trabajar sólo con experiencias[reflexiones sobre actitudes], trabajar con convicciones. Es lucha de la vida.

_Ala: caso de toma de francos compensatorios.

_D2: [guía reflexiones sobre el saber y su control] En la postura del grupo se justificará la ideología. Hay diferencias según la dirección de éste.[Pregunta sobre utilidad y gusto por los textos utilizados]

_Ala: sí, plenamente identificados.

_D2: qué dificultades hay?

_Alo R: [pide estrategias para explicar "atributos"].

_D2: y respecto al diagnóstico de situación sobre el proyecto?

_Ala (L) : [tiene todo en su cabeza, pero no aclarado].

[Se van dando pautas acerca de la elaboración del trabajo práctico por las inquietudes de los cursantes: cantidad de integrantes, modalidad, etc.]

_D3:; valor del trabajo cooperativo. [Se van acercando a pedir asesoramiento sobre contenidos, modalidad de presentación, sus dificultades]. Un grupo solicita el retroproyector para sus filminas. El bedel lo acomoda y aclara sobre su uso. La estudiante coordinadora del grupo, reparte unos formularios a modo de encuesta para fundamentar su diagnóstico sobre "la percepción de la imagen de la enfermería". Informan acerca de las dificultades que encontraron para recabar los datos para elaborar su presentación. Comienzan su exposición con el rastreo histórico de la profesión.

16: 30 Al haber cambio de aula –a centro de cómputos- ya me retiro.

3º Registro D1 y D3, 15-09-05

13: 40 (Antes de comenzar la clase propiamente dicha).

[Intercambio entre D2 y una de las alas que refería a una situación vivida en el colectivo en su viaje desde Necochea, con una enfermera jubilada de la Armada y la particular situación laboral vivida en su momento].

_D2: cuál es el 1º grado de dificultad presentado hasta ahora con el Trabajo práctico? Respecto a la búsqueda bibliográfica, medios, computadora [dirigiéndose hacia un grupo en particular].

_Alas [del grupo]: que no nos pase lo de ayer que vinimos aquí y no estaba nuestro trabajo en el disquete [el documento].

[Intercambio sobre grado de avance del Trabajo práctico y Proyecto de intervención; aportes que se harán en las tutorías; fechas de exposición de los proyectos, etc.].

_D2: en cuanto tengan los protocolos, chequeen la situación institucional particular por las autorizaciones, jerarquías autónomas o no. Obstáculos que se oponen en

las diversas instituciones para la ejecución de los proyectos. Pensar que esos obstáculos pueden interferir en las oportunidades de aplicación del proyecto (ejemplos de realidades presentadas por diferimientos, por paros, vacaciones, etc.) deben tener logística bien actualizada. Algún otro obstáculo para el proyecto?

_Ala: presentamos ya la nota a la Directora de la escuela y deberá esperar autorización del Consejo Escolar.

_D2: Si quieren empezar o continuar con la exposición del práctico? Después pasaremos al centro de cómputos por los que tienen disquete.

[Pasa una ala a presentar su producción apoyada en gráficos con a) mirada retrospectiva b) mirada actual con su marco legal (ley Cafiero 1987): criterios higienicistas; actividad multidisciplinar -esto lo va leyendo-].

D2: [corrige la estructura y contenido del recurso "lámina". Intercambia con la ala que acepta y justifica su lámina. Pide coherencia con el formato de la línea histórica]: No sé qué sentiste respecto al artículo utilizado. Por qué lo elegiste?

_Ala: [justifica su elección].

_D2: resulta fastidioso homologar enfermera con magisterio primario. Para cierta mirada histórica vale, pero ya está dividido el campo.

_Ala (otra) [analiza la comparación].

_D2: si se posiciona como enfermera con mirada propia, se vuelve a caer en mirada histórica. Por eso pregunté quiénes eran los autores, pues hay sesgo de profesión. [contraposición con letra de texto y relación enfermera-paciente]. La vuelve a institucionalizar a enfermera-paciente y no avanza a la mirada holística.

_Ala (del frente) : así lo puse en la lámina.

_D2: [guía una observación de lámina diferente al texto.

_Ala (del frente): analiza este texto y el de Molina.

_D2: tenemos pocas cosas escritas; habrá que escribir más.

_Ala (otra): no hay mucho escrito por las enfermeras argentinas. Tenemos acceso a lo de otros lugares pero no a los nuestros.

_D2: [realiza analogía con las historias clínicas de los anglosajones] Hay oralidad perdida. No hay nada para investigar porque no está escrito. No hay elementos para analizar de la profesión.

_Ala: es propio de la enfermería o de nosotros los argentinos.

_Ala: en su libro ["Silencio hospital" aparecen esas historias. : si escribo, no hago cosas, decimos. Habrá que recorrer historias; levantar qué características debe tener un enfermero embarcado [refiriéndose al encuentro de la alumna en el colectivo]. Queda en la oralidad; una generación más y se pierde es relato. No se escucha.

_D2: cuando rastreo en el museo Villa Mitre, constato que se perdieron las historias en la época de los municipales.

_Ala: [refiere que en el diario La Capital, no aparecen las historias en artículos de Salud].

_D2: todo empieza por escribir...San José, baños terapéuticos. Interesante, si no vemos este punto de partida, tomando la memoria, para llegar a ser crítico [se hace referencia a hechos puntuales de anécdotas, recopilados en libro "Silencio hospital"]. Hay una excelente colega con memoria en las Asambleas estudiantiles. Valor de las personas que plantean las diferentes razones de las luchas en diferentes momentos históricos. Tampoco está escrito que había gente anónima [en los hospitales], medicación dada sin tarjeta. No se sabe por qué estaban allí [refiere a época del Proceso cuando asistían a los Hospitales]. Tampoco es casual que no hubiera Historias Clínicas [van surgiendo reflexiones muy profundas]. En la oralidad hay tramos confusos, se transforma la memoria si pasa el tiempo, cambia el contexto. Se racionaliza el conflicto y se convierte en fuente secundaria, en vez de primaria. Reconstruir con la escritura. No es casual que haya conflicto de identidad con la profesión, la de género. Las fachadas se tiran abajo y se olvida todo.

_Alo (R): que otros profesionales pasaron esto también : lo recuerdo... por otro lado: estaba yo en el Regional como conscripto.

_D2: tenemos sólo fragmentos.

_Alo: hay fragmentos dos historias, desde otras partes: los militares, las madres.

_D2: yo ingreso a la Universidad con el fin de ser enfermera. En el Regional hago prácticas, somos requisitados y doy medicación sin saber para qué. Impera la ley del miedo.

_Alo R: como soldado fue lo mismo. No debíamos preguntar.

_Ala: y sus profesores no los advertían, preparaban.

_D2: en el colectivo te pedían documento. Acá había que escuchar. Enfermería era aséptica. Se habían generado grupos asépticos. Así sobrevivimos...

_Alo R : había alumnos del Servicio de Inteligencia.

_D2: se hablaba de enfermedades, nada más.

_Ala: Uds. se daban cuenta?

_D2: todos tenían miedo.

_Alo: Uds. tomaban conciencia. Yo no recuerdo tener real magnitud del conflicto.

_D2: correlación con Guerra de Malvinas.

_Ala: nosotros preguntamos porque no lo vivimos. A mí me impresiona que Uds. vivían y sólo lo veíamos por TV.

_D2: yo fui a medicina a La Plata donde desaparecieron multitudes. Voy en colectivo al Práctico y me dijeron que no bajara y yo me preguntaba y si pierdo el práctico? Había tiroteo. Y en mi casa me preguntaban por qué no fui al práctico, si hay gente buena y gente mala.

_Ala: yo me caso muy jovencita y lo que Ud. cuenta es historia del otro.

_D2: la memoria sirve para analizar el hecho. Estábamos disociados, divididos. Historia de ángeles y demonios.

_Ala: caso situación de Ensenada, habitantes de clase obrera [relata caso de niños jugando y soldados que hacían la redada, la Razzia].

_D2: hasta que no se produce el pensamiento crítico no se le da significatividad al hecho [relato de crítica de las prácticas, de monjas y por qué se hacen los hechos cotidianos]. Mirar despertar por pensamiento crítico. Hay que reforzar derechos y no maltratos. No se puede ser el mismo de antes y reproducir. Hay que mirar hacia atrás y preguntar por qué hemos sido –las enfermeras- monjas o la mano derecha de....y no, nosotros mismos. Pensar con qué ley se ejecuta la separación de recién nacidos de su familia.

_Ala: L está desesperada [hace referencia a la compañera que preparó su trabajo práctico a modo de juego de roles y está esperando el turno para entrar al aula].

_D2: siempre está desesperada ella. Hay tiempos históricos. Hay que hacer el análisis a quién se le da la llave hoy, o se cambió la cara o sigue el mismo modelo.

_Ala L: [caracterizada, dramatiza los roles históricos de la enfermería con matices de humor: ángel de piedad, heroína, madre, objeto sexual(66/82). Va leyendo resumen de cada momento histórico y dramatiza 4º período].

_D2: [hace relación del surgimiento del voto femenino y derecho de la mujer con rol de enfermería].

_Ala : siempre fueron las mujeres las que defendieron el rol.

_D2: los hombres van a tener que escribir su propia historia. En qué momento ingresaron a la profesión con doble desafío?

_Alo R : en la 2º guerra mundial ingresaron.

_D2: como ayudante del médico.

_Ala: se le permite sólo por una cuestión de fuerza. El soldado levantaba al compañero herido. Somos todas mujeres y hay un solo varón. El punto es el mismo y es dilema si hablo, me retan.

_D2: donde se agrupa. No es debate de profesión , es debate de género. No sólo entrar a un desafío de profesión sino el hombre entra a algo que pertenece a mujer. Es valentía de desafiar desafío. Puja histórica con el médico y la médica con alta competencia con las enfermeras . Quién es capaz de compartir espacios, habitat compartido...y quien cede.

_Ala: diferencia entre la Sra. Enfermera (la que encontró en el colectivo) Ella trabajaba sola, sin médicos.

_D2: tiene que ver la ideología de la formación curricular. Si está disociado, si se lo forma para estrategias comunitarias o estructura piramidal. Se puede decir una cosa y formarse para otra. Es desafío analizar la bibliografía. Uds. lo deben poner en su proyecto, más bien.

_Ala: en cuanto a Capacitación, yo tengo una historia. Operaron a jugador de fútbol –que aún hoy sigue siendo estrella- y el Dr. se iba y no dejaba escrito el tratamiento. Respondía que no hacía falta porque allá –en Francia- las enfermeras hacen todo.

Entra L, con atuendo de payaso.[hace referencia a su trabajo en Oncología Pediátrica y justifica la elección de esa ropa].

_D2: el que soñó con hacer de payaso –un artista- no sobrevivió a las muertes de los pacientes.

_Ala L: es un honor para mí ser pionera , vestir así y no hay registro. Soy la única que se mueve así con la respectiva autorización de los jefes. A todos les llama la atención: a los médicos, otros enfermeros.

_D2: vuelvo a plantear. Vos sos vos, sin importar, sos así en tu vida personal.

_Ala L: con esta imagen quiero representar que llegó la hora de la especialización sin ser especialista [lee la fundamentación. Cierra con un homenaje a Clara Mass que dio su vida por los experimentos].

_D2: [refiere a la cursada de un Seminario con una historiadora española – Juana Conesa , que preguntaba si aquí no tenían una reina enfermera]. En la internacional de Enfermería, en Londres, la princesa Ana y reina Sofía son enfermeras. Qué grupo es el que sigue?

_Ala [pasa al frente]: Yo traté de representar lo períodos con una línea histórica [que fija al pizarrón], desde Medicina prehistórica, primitiva; Siglo I y II, S X y XIII , SXV, S XVII, S XVIII, S XIX [va desarrollando y leyendo sus apuntes dirigida a la docente].

[Se habla sobre la factibilidad de usar la sala de cómputos].

_D2: [vuelve a preguntar sobre posibles dificultades para la elaboración del Proyecto para los que recién llegaban].

_Ala: [plantea situación particular de sociedad de fomento y salita de Quequén].

_D2: [refiere cómo se haría para reconvocar a la gente para plantear las acciones de intervención].

_Alo: [pregunta si se darán pautas de presentación].

_D2: [repite las características de los requisitos académicos de presentación] . Ámbito educativo o laboral. Diagnóstico de situación, recopilando con otras materias (Comunitario, Alto riesgo). Tengo varios problemas comunitarios de institución con varias estrategias de llegada. Fundamentación, universo, objetivos.

_Ala L: objetivos.

_D2: [da ejemplos]. Razones desde lo que es le grupo etario, mundial, país, ciudad. Ya vieron problemas prevalentes.

_Ala L: como el proyecto de Educación para la Salud? Un diagnóstico, marco teórico, objetivos.

_D2: la analogía es [...] de intervención sobre la realidad concreta. Donde Uds. desean trabajar determinada problemática (estructura del proyecto). Aprender a sacar cálculos del desarrollo del proyecto: insumos, viáticos, alquileres. Cuando tienen que presentar proyectos, a veces no son aprobados por los costos. Luego deberán presentar una clase..

_Alo: poné un ejemplo.

_D2: es viable tu proyecto en este año académico?

_Alo: no.

_D2: tuviste una aproximación a marco real. Viable para este cuatrimestre. Ver cómo se resuelve con aproximación educativa.

_Alo: yo creo que podré hacer como aproximación; será mi clase.

_D2: [explicita cómo será la evaluación. Refiere a experiencias de años anteriores.. Vuelve a acotar la viabilidad] Yo lo voy viendo en las tutorías, de a poco. Esta metodología la proponemos en la cátedra; se deberá elegir un aspecto del conflicto que se pueda resolver ahora.

_Ala L: [plantea un ejemplo de intervención y pregunta si requiere devolución].

_D2: [escribe en el pizarrón la estructura del Proyecto; va aclarando cada una de las variables, su contextualización, cómo se planteará la fundamentación, los destinatarios, objetivos o logros. Se intercambia con los diferentes intencionalidades o logros: más generales, más específicos]. Toda una gama. El más difícil es el actitudinal. Hay diferencia entre desarrollo teórico y las reales situaciones transformadoras. Es bien fácil para lo que es motriz; en una clase difícilmente se logre la situación más amplia que uno quiere que la gente modifique [pone ejemplo de “reconocer riesgos en el hogar” y lo hace analizar por los alos. Ellos aportan y D2 guía el análisis. Hipotetizan, intervienen].

_Ala L. [Ejemplifica con diferentes estrategias].

_D2: el hecho es plantear el conflicto a las familias; hacer una encuesta. [Va analizando el significado de cada palabra: percepción, reconocimiento, educación. Explica algunos conceptos]. Valor del diagnóstico de situación, contexto cultural según las ocasiones. Adaptación a diferentes situaciones concretas de la comunidad y su entorno; aprovechar sus experiencias previas de otras materias. Contextualizar la intervención según sea la comunidad seleccionada. Beneficiarios, tiempo, espacios, costos. Cómo se va a operativizar, contenidos para los logros, en cuántos encuentros [pone ejemplos de estrategias proactivas] , encuentros y qué se hará en cada una.

[Muestra un posible esquema organizativo].

16: 10 Intercambio entre los Alos sobre diferentes posibilidades de accidentes. Disponibilidades personales para diferentes usos de estrategias. Coherencia entre metodología y recurso (especificarlo) para resolver la problemática inicial. Importancia de motivación, interés. Niveles de atención en relación con los recursos, elementos, contenidos, para que llegue a desaparecer la situación de origen. Se puede presentar con cualquier formato, pero que tenga todos los elementos; el tipo de preguntas a utilizar según los destinatarios.

_Ala: ejemplo de bajo peso por falta de lactancia materna, falta de controles médicos periódicos: tema de nutrición infantil.

_D2: seleccionar las temáticas prioritarias para intervenir. Hacer reflexionar, análisis de situaciones cotidianas: NB de hambre, de sed. Se elegirán todas las preguntas claves para resolver en ese encuentro. Allí se puede poner núcleo temático o problemático (según sea tema o dilema). Piensen algo que genere dilema para articular con contenidos [va dando ejemplos]. El dilema tiene solución, las soluciones las tiene la gente: mi hogar, la casa, es siempre segura? Depende de la mirada que le dé a la casa; debo tener en cuenta la totalidad y su coherencia. A mí me gustan las preguntas que generan preguntas y se van con mas inquietudes para resolver. La discusión con otros personajes del barrio. No se tiene que dar como acabada, aparecerán más problemas. Debe generar otras intervenciones y pedirán otros encuentros. Habrá un ida y vuelta.

_Ala L: en juego, ciencia y creencia.

_D2: si son varios encuentros, me estoy manejando con un hilo conductor que, en este caso es la prevención. Como es elemento de construcción, Uds. armarán y desarmarán muchas veces. Analizar la intervención sobre elementos culturales, lenguaje usado, representaciones previas [ver sus diagnósticos previos]. Analizar creencias sobre accidentes; explicaciones por creencias, dogmatismo, choque con elementos científicos. Me gustan analogías para moverme entre varios niveles. Si pienso que enfermería tiene diferentes atributos y sobre mirada holística y sigo pensando aisladamente.....y salgo profundizando mi situación inicial, salí igual que entré. Quiere decir que la Carrera falló sobre lo que quiso formar como perfil.

_Ala L : el perfil ya está formado.

_D2: las ideas previas son teorías con las que se llega a la Carrera. Generan dudas que generan reflexión y búsqueda de soluciones.

_Ala (L): en un encuentro, apuntar a generar dudas.

_D2: es mejor generar la duda, si está bien construida, y se resuelve, generará más dudas. Se problematiza para seguir pensando...en Uds. mismos.... mi visión será sesgada y prejuiciosa. A ver si me saco este problema de encima.

16: 40 Me retiro.

Registro de clases de la D4

1º Registro D4

Profesora Adjunta con dedicación parcial. Está sola a cargo de la Cátedra con una ayudante alumna y dos adscriptos a la docencia.

Aula 50. Horario : 9 a 13 hs .

La Profesora (D4) llega 9 y 10 expresando que es “una mañana de imponderables”. A continuación avisa sobre el cambio de aula para las comisiones de la tarde; constata que hay muchos ausentes; da a conocer la propuesta de Bedelía sobre la elección del aula. Plantea la situación de la cursada por la elección del aula y la modalidad de cursada. Indica que se propone la Biblioteca, pero es imposible su uso por las dimensiones pequeñas de la misma; contempla la particular situación de los estudiantes que trabajan, las posibilidades de sus francos y las situaciones laborales de algunos cursantes.

9: 20

_D4: la semana pasada les presentamos el Plan de Trabajo Docente (PTD); allí presentamos un cronograma con Ejes temáticos y Núcleos Problemáticos. Se presentó sin fecha por los imponderables. Para salvar la situación de la falta de la 1º clase por el paro docente, les dejamos un práctico para resolver de manera no presencial. ¿Cuál es la idea para hoy? ¿Se acuerdan cómo planteamos la clase en sus tres momentos(inicio, desarrollo y cierre)? Hoy va a haber un fuerte impacto en el momento de desarrollo y las conclusiones. La clase anterior trabajamos con los saberes previos de Uds. en relación con los materiales que habíamos aportado de García Martínez, G

y S sobre Educación para la Salud (EPS) que nosotros adjuntamos, Uds. debían leerlo, analizarlo y elaborar definiciones de EPS. Teniendo en cuenta lo trabajado en el 1º día con la evaluación diagnóstica, debían elaborar la definición de EPS. Nosotros íbamos a trabajar con el modelo enfermero y lo aplicaríamos a.....Espero

que lo hayan hecho. No hay excusas que el material no estaba, no llegaron a tiempo o que estaba borroso. Planteamos un trabajo en grupo: no más de cinco. Una 1ª instancia individual y luego grupal. Se les propone pensar frases, canciones y refranes que tengan que ver con salud y relacionar con el 1º encuentro.

No es que deben dar respuesta a estas actividades... Por ejemplo, aparece un nuevo concepto de salud más los factores de nuestro entorno que repercuten en EPS. Explicitar al relación ente estos componentes.

Fijaremos un horario de trabajo, pausa y plenario. Son las 9 y 30, fijamos pausa para 10:30 . estarían finalizando su trabajo [fija su situación respecto a la ausencia de los ayudantes-docentes]. Estoy solita yo con este metro y 48. Nos organizamos para que yo pueda pasar por los grupos. Pausa 10:30 a 10:45 y a las 12, comienza el plenario. Les pido –porque no tengo planilla institucional de inscriptos- que firmen en una hoja con nombre y apellido y DNI. Como saben...la modalidad de cursada de la cátedra....está el PTD (Plan de Trabajo Docente) en fotocopidora y el cronograma [pautas de cursada, , indica que se elaborarán materiales para realización domiciliaria] Sin más que decir, nos ponemos a trabajar.

[En este momento me presenta a los estudiantes con una síntesis de mi curriculum vitae y la tarea que realizaré, en el marco de la Tesis de Maestría. Se van ubicando espacialmente, la D ofrece la posibilidad de usar su mesa. Le pregunta a un estudiante con quién trabajaría. Va asistiendo a cada uno de los grupos -que son quince-. Se dirige a un alumno que entró más tarde y hace referencia a su anticipación/justificación de llegada tarde y averigua si consiguió el material].

_D4: pudieron realizar las actividades para hoy?

_Ala: la pasamos a otra hoja en limpio?

_D4: sí.

[en un grupo toman mate y ofrecen a la docente que acepta].

9:45, [entra el Alo que asiste por 1º vez, trayendo su guía de trabajo adquirida en el centro de fotocopiado (CF)]

_D4: permiso, me voy a hacer un pasillito para pasar por aquí. Traten de bajar un poco el tono para no molestarnos.

10: 50, ,entran 3 alumnas, la docente las saluda , les da la consigna de trabajo y les indica que se pueden ubicar en la mesa de ella. D4 conversa particularmente con una de las alumnas (no alcanzo a escuchar).

9:55 la docente se cambia a otro grupo.

10 hs, entra un alumno que se incorpora a un grupo de tres integrantes.

Desde el pasillo una estudiante se dirige a la Docente preguntando si pude hablar con ella.

_D4: sí, pasá por la otra puerta [le pide que la espere mientras atiende la demanda de un grupo. De otro grupo la llaman].

_D: ya voy, ya voy. Estoy solita, tengan piedad...[atiende al grupo de la mesa. Después habla con la alumna que la estaba esperando, le escribe algo en un papel, la alumna se va.

10.10 algunas alumnas salen alternadamente a limpiar el mate. Una de las alumnas de la mesa escribe en su celular. La Docente, en uno de los grupos, los orienta sobre qué elegir para ilustrar concepto de salud..."algo de una publicidad, no toda entera-". Los orienta para que analicen determinada publicidad]

10:15

_D4: todos firmaron?

_Alas: no. [Pasan la hoja de firmas a otros grupos. Manifiestan que el interés por el tema y la tarea permanece: tienen el material sobre los pupitres, lo señalan, intercambian]

10:30

_D4: hacemos la pausa. Yo voy al departamento a arreglar la situación de las alumnas y vuelven no más de 10:45.

11: 05 se reinicia la actividad.

[la Docente informa sobre la publicación del cartel para anotarse en le turno tarde. Anuncia que una compañera dará un aviso académico. La alumna es consejera y avisa sobre una reunión a realizarse en el Consejo Departamental a las 15 hs. sobre la situación académica de una materia. Invita a los compañeros a asistir. Aclara modo de participación; no se abre debate; deja el aviso escrito en el pizarrón].

_D4: seguimos trabajando [se continúa con la misma dinámica de la hora anterior].

_Alas (al lado mío) , [llaman a la docente para consultarle sobre lo que construyeron].

[La Docente orienta el análisis para observar la concepción subyacente de salud. Explica conceptos. Luego sale a interrogar a estudiantes que “aparentemente” esperan por el aula. Les pide que consulten con Bedelía].

11:35

_D4: a medida que van terminando me avisan para comenzar antes el plenario. Chicos: voy a tomar la pastilla que pedí una “lágrima” y no lo hice. Ya saben que si no la tomo, “corto circuito”.

_Alos: bueno.

[Docente sale a buscar su café y los alumnos siguen trabajando normalmente. La alumna consejera sale de su grupo, pasea, lee carteles, vuelve a la mesa].

11:45

_Ala Consejera: avisa de un encuentro/congreso de Enfermería en Misiones en septiembre; da a conocer el costo, duración y formas de traslado y pago.

11:50 vuelve la profesora.

_D4: cómo van? ¿Quién falta terminar? [consulta uno por uno a los grupos]. Entonces quedan solo Uds. Para el momento de cierre, apagamos celulares, dejamos el mate. Cuando uno habla, merece el respeto de ser escuchado. Que

alguien borre el pizarrón...es por la altura. ¿Hay alguien? ¡ qué poca colaboración! EPS es la única asignatura que les aporta elementos par ejercer la docencia. Usar el pizarrón. Antes de comenzar quiero hacer extensiva una invitación a la presentación de un libro de colegas de la Carrera. Es mañana a las 16 en el Centro Martín Pueyrredon, sala A. Sería interesante la participación de Uds. Es de docentes del Departamento, más que conocidos por Uds.[nombra a los integrantes del grupo que escribió el libro]. ¿Por qué nos pareció interesante plantear esta forma de trabajo según lo planteamos en la 1º clase? Es importante ver las representaciones e ir más allá del aspecto teórico; cuán lejos o cuán cerca está la teoría en estas instituciones. Este grupo ve como en instituciones rige un paradigma hegemónico médico. Y Uds. el día de mañana participarán en equipos interdisciplinarios [hace referencia al trabajo en la 1º clase y a la consigna del trabajo práctico]Hablamos el otro día que el concepto tiene un pilar holístico. Ahora, estos mensajes cotidianos ¿cuál es la concepción que sustentan de salud? A partir de allí Uds. debían relacionar. Ahora vamos a ver a cada grupo lo que le interesó analizar y lo que pudieron observar de la representación que sustenta. Yo les dije que habíamos hecho análisis del rol enfermero, la representación social que se tiene: la enfermera es una atorrante que se engancha al médico, físicos excelente, pasan todo el día en el office. Los varones, gays.

_Alo: los varones son gays.

_D4: para poner una chata, lavar una cola, porque es el modelo que subyace. Es similar con el concepto de salud para analizarlo, como hicimos con enfermería [indica cómo se conformará el plenario].

_Ala: hicimos más generalizado y lo dividimos. Analizamos según el modelo a quien va dirigido y según el modelo patogénico que nos aportaba [analizan el cartel del aula que se refiere al peligro del tabaco. La alumna consejera es quien escribe el resumen en el pizarrón].

_Ala (del grupo exponente): [indica publicidad de preservativos. Aportan los otros integrantes del grupo: "eres lo que comes", lo analizan].

_D4: desde qué concepción se sostiene?

_Alos: salutogénica [lo justifican. Ahora siguen analizando programas de TV, según los indicadores].

_D4: muy bien. ¿Cómo pudieron hacer relacionar estos programas o publicidades? En relación con la clase anterior que hicimos aproximaciones diversas al concepto de salud. Desde esa mirada ¿qué estaría implícito en estos programas? En relación a estas cuestiones, ¿qué tiene en cuenta?

_Alos del grupo: el cuidado y la prevención, el auto cuidado, concientización, información.

La docente hace referencia al debate de la clase anterior.

_D4: así es como se trabaja en EPS y a medida que avancemos, van a ver que esa es la modalidad de intervención en EPS. Les brindará aportes para su intervención. Algo más?

_Alos: sí. Dos canciones infantiles: la de Xuxa de la droga y la de Reina Reech, del chocolate [se hace un análisis muy exhaustivo de los indicadores].

_D4: en relación con la población con la que voy a trabajar, seleccionaré las estrategias : Egb, Polimodal, privado de determinada zona o periférico. Debemos tener en cuenta para que esa acción sea contextualizada al medio.[Recuerda experiencias de otras cursadas]. Adaptación o bajada de contenidos planificados desde diferentes grupos de investigación o extensión y no son significativos para la gente. Es tan importante la etapa de diagnóstico para que plan de acción y recursos estén de acuerdo con la comunidad. Grupos del año anterior tuvieron respuestas diferentes según las comunidades escogidas (los del Carmen, no tenían información sobre el "paco"). Las estrategias son diferentes según los grupos, en la escuela periférica, la clase la dieron los alumnos [realiza una síntesis de lo escrito en el pizarrón] Alguien más?

_Alos: tuvimos otra visión (explican lo que hicieron) la canción de Los piojos "Fasoleto querido"; Tita Merello, cuando hablaba de hacerse el PAP.

[La Docente acota sobre campaña de HIV realizada por figuras del espectáculo, uso de massmedia. Destaca la importancia de la planificación de las campañas].

_Alos: refranes: la plata va y viene , la salud, no; de algo hay que morir. [Explican la dinámica del programa Salud Total de los domingos al mediodía. Aportan, debaten].

_D4: qué día lo dan , en canal 10 de Mar del Plata?

12:25, dos alumnas se retiran.

La Docente pide silencio.

_Ala: la propaganda , tiene intereses económicos atrás. Inducen a la compra.

_D4: [hace referencia a lectura de artículos periodísticos sobre publicidades de alimentos como complementos dietarios].

_Ala: está apuntando a determinado público [se debate sobre representaciones en diferentes comunidades].

_D4: acá es importante lo que dice esta compañera, esto es también efecto del sedentarismo.

[Intercambio entre diferentes alumnos. Analizan los mensajes de la publicidad de los grupos que consumen Actimel].

_Alos: analizamos qué es educación. ¿Es información?

_D4: esto está relacionado con la clase que sigue: Políticas de educación de la salud.. valor de la TV como medio, generalización del uso del recurso[referencia al oficio de su marido] no hay políticas claras.

_Alo: [referencia políticas sanitarias del municipio en salas periféricas].

_D4: el año pasado vino el Dr, Garis a desarrollar Políticas de salud Nacional y Municipal [refiere a tareas del grupo de extensión en relación con vínculos con distintas salas de salud]. En los trabajos realizados con estudiantes del año anterior, se constató que hace mucho tiempo que se aplican algunas campañas y no mejoran los resultados. No encontramos líneas claras. En Mar del Plata trabaja según su campo profesional o sus intereses. No están los programas. Hay diferencias entre propósitos y líneas de acción.

_Alo: [refiere a una experiencia anterior en un barrio].

_D4: [en relación a esa experiencia] entonces los responsables de planificar planes de EPS no tuvieron en cuenta todos los elementos para que se cumpla. Calidad de factibilidad de planes. Ver coherencia, concordancia. Eso se ve en los proyectos de todas las áreas [pone ejemplos referidos a la cursada]. No hay política real clara. En proyecto hay que poner cosas concretas: cómo, con qué, a dónde. Hay que ver si se cuenta con los elementos. Ver la realidad de puesta en marcha para las respuestas.

_Ala:(conclusión de su grupo) en publicidades, información, pero con finalidades económicas. [Se analiza la película Patch Adams].

_D4: denotaría concepción más holística. [el alumnado se mueve, se ponen camperas, la profesora lo advierte].

_Alos: (de otro grupo) aportan, agregan: que las publicidades son parciales, perjudiciales para EPS [todos aportan]. Refieren al valor de mayor importancia, o sea al mensaje publicitario sobre el médico. [Se siguen analizando los efectos de la ausencia de políticas de Estado].

_Alo: sólo ven el marketing.

_Ala: modelo salud, ausencia de enfermedad.

_D4: los diferentes factores.

_Alo: es inversión de Estado en inversión de salud. Campañas, problema de cólera, enfermedades endémicas. Hicimos rastreo y averiguamos.

_D4: el que recaba información es el diseñador gráfico. Él tiene las herramientas de la comunicación y no se consulta a especialistas/preventistas.

_Ala: vemos que lo holístico se comienza a profundizar como por ejemplo en los programas femeninos que tratan otros temas aparte de cocina y chimentos.

_D4: [refiere a experiencias de otros países en relación al descanso de mitad de jornada. La costumbre en Balcarce de los investigadores que traían de afuera].

_Ala: [aporta información de diferentes modelos de salud].

_D4: la Universidad les dará contenidos, pero son Uds. los que en el desempeño del rol, van a imponer otra manera de ejercer la profesión. Siempre digo que esto se veía en el título de la Carrera: "Enfermería profesional". Porque hay que pelear para obtener subsidios...

_Ala: hay muchos empíricos.

_D4: Uds. deben marcar la diferencia.

_Ala: no hay unificación de criterios en las Unidades académicas sobre el rol profesional. Por ejemplo, la universidad de Quilmes.

_Ala: la diferencia con la UBA son las materias y el nivel académico; en Quilmes el nivel es muy bajo.

_D4: salen todos con título habilitante. Uds. deben marcar la diferencia en los lugares de trabajo. Igual que acá con la diferencia de acciones de los estudiantes [refiere a lo que hace en la Cátedra de 1º año]. Todos esos aportes van a marcar la calidad. Hay cuatro facetas: fuerte formación epistemológica, fuerte faceta de investigación, fuerte práctica profesional, hacen un graduado con criterio creativo de la Universidad Pública tan devastada, con límites de recursos.

_Alo: los estudiantes no somos todos iguales y también los docentes no son todos iguales.

_D4: somos personas primero y después docentes. Uno trata año a año de modificar o actualizar.

_Ala: [expresa postura crítica de la institucionalización de la Universidad en referencia a las actividades de extensión].

_D4: eso pasa por cadenas jerárquicas [invita a informarse y colaborar con el grupo de extensión]. Empiecen a trabajar, nos encontramos la próxima clase. Entregan borrador de lo que hicieron.

Son las 13:05

2º Registro D4, 08-09- 2005

En el día de la fecha, la Facultad de Humanidades se encuentra tomada por el alumnado que no permite se den clases en sus aulas. La que utiliza Educación para la salud, pertenece a esa unidad académica, por lo que se debe buscar otra aula. Se le concede a la cátedra, por este día, el aula N° 65.

Solucionado este inconveniente que hace retrasar el comienzo hasta las 9:20, la Docente se ubica y toma la palabra.

_D4: para continuar en línea con lo que veníamos trabajando.

_Alo: antes de arrancar, se podría dejar la copia del trabajo práctico en otra fotocopidora? por [dificultades operativas en el centro de copiado].

_D4: Uds. se deben de autogestionar. Nosotros tenemos que aportar el material-copia. Debemos dejar en le 4º piso por los que tienen beca; tema que Uds. como estudiantes deben resolver frente a este déficit. Seguimos con el núcleo problemático de "Promoción de EPS" [Racconto de acuerdos de la 1º y 2º clase]. En la 2º clase trabajamos EPS. Hoy vamos a seguir con políticas y estrategias de EPS pensando que tendrán posibilidad de utilizarlas. Bajamos líneas (de Organizaciones Oficiales) de salud que hoy están vigentes. Plantear lo que está escrito en los organismos y lo que Uds. perciben en las instituciones. Las dificultades que encuentran para llevarlas a la práctica. Nos pareció interesante y, a partir de este material, debían realizar búsqueda extraáulica. Pero como sabemos las dificultades con las que se encontraron, les trajimos este material. Será interesante buscar en la Biblioteca y en sala de cómputos.

_Alo: políticas de estado son todas las políticas aplicadas a salud y también son las leyes.

_D4: normas que regulan. El objetivo de cátedra es que puedan evaluar planes de acción, sus recursos, estrategias, etc. ver que el Plan surja de determinadas

líneas, de determinadas leyes. Que, a partir de determinada ley, se sigue la cadena, se plantean acciones.

_Ayudante (Ay)²: [explica la cadena de aplicabilidad de las normas Nacionales, Provinciales y Municipales]. Por qué el Sistema de salud está tan quebrado, colapsado? De eso hablamos con Sistema de salud.

_D4: para trabajar este tema, tomamos un caso: los reclamos laborales del Garrahan. El emergente es el Hospital Garrahan (HG) pero no significa que está generalizada esta situación de reclamo; no si significa que los demás....A partir de ella preguntamos qué propuestas de EPS se pueden rastrear. Cómo EPS es un aporte a la crisis actual y cuál sería [acá da las consignas del trabajo práctico]. Toda esta información tendrán que recopilar en el momento de desarrollo [explica la técnica de "debate"]. Para cerrar la clase hacemos un debate; un grupo actuará como grupo control no participante. Habrá un grupo de profesionales de la salud del HG y el otro serán autoridades, nacionales, provinciales, municipales. Ascendentes. La Ay les explicará cómo lo llevarán adelante. Van a recopilar información en Biblioteca y en Internet para formar juicios de valor, argumentar y contra argumentar [explica cómo]. El conflicto debe resolverse hoy con los materiales con que cuenten. Lo tenemos que resolver hoy [explica la actual situación del facultad de Humanidades que está tomada en la fecha y sugiere evitar conflictos en la manera de recabar la información].

_Ay: la idea de debate es una estrategia muy utilizada, interesante de poder manejar. La idea es resolver el conflicto [da las pautas precisas de intervención] buscando la solución más favorable para todos aunque no se esté de acuerdo. La idea es que haya menos perjudicados [explicita las ventajas de aprendizaje de la dinámica] En los talleres que doy en los barrios, es útil la dinámica, para la función de las postas sanitarias, salas de 1º auxilios, sus requisitos. Hay un planteo ético al trabajador de la Posta y él lo debe defender a pesar de su posicionamiento. Hay que ver cómo, desde el propio lugar, se atiende a las demandas de la población.

_Ala: [pide aclaración].

² Ayudante (Ay).

_Alo: [plantea posición del HG, y cómo haría para ponerse del lado de las autoridades].

_Ay: [aclara sobre toma de posiciones. Caso de las postas que dejan de funcionar o cómo se demanda a la institución para que se puedan poner a solucionar, recordando que los directivos actuales son profesionales de esta carrera].

_Ala: [explica su posición. Pide aclaración a la docente].

_Alo: [aporta diferencia de postura entre profesionales y autoridades].

_D4: esas son las herramientas que pondremos en juego para resolver el conflicto [toma el ejemplo de las autoridades actuales de la Universidad y parangona con las del HG].

_Alo: es lo políticamente correcto o incorrecto [da el ejemplo de la dirigencia política]. Respecto a la compañera, creo que es incorrecto.

_Ay: [aclara la toma de posición en el debate} tomemos como caso el cierre del Regional [hospital] para perder su categorización, para sacar parte del presupuesto, gente de su trabajo. Hay un informe parcial de los medios. En un debate se tiene que tener TODA la información [justifica la estrategia]. La idea es que tengan información [aclara sobre aporte de los medios].

_Ala: es parcial.

_Ay: fui a las fuentes a informarme ya que los medios no aclaraban la exacta finalidad. Lo del HG no es solo él, es un trasfondo de montón de situaciones atrás. Tiene que ver con el presupuesto.

_Ala: y cómo se distribuye. Si seguimos en desacuerdo es muy difícil decirle a la gente que no se puede atender. Es preciso llegar a un acuerdo para sentarse a negociar y llegar a un acuerdo que convenga a la mayoría. [ejemplo del material del Ministerio, nombre de página de Internet. Las citas que las busquen a pie de página. Da consigan para la búsqueda de Internet y los pasos para entrar a diferentes organismos].

_Ay: esperen que no termina. Son las 10 hs. Recopilan información y vuelven a resolverla en grupos.

_D4: deben resolver esas cuestiones [organizan los grupos, como si se numeraran; acuerdan cómo se agruparán; distribuyen los grupos, incluyendo el grupo control. Se sortean las posiciones antagónicas].

_D4: son las 10. 11 y 30 regresamos al aula.

11:30, vuelta al aula [se ubican espacialmente según el rol que les tocó asumir (A frente a B y C grupo control)].

_D4: vamos a ir ubicándonos espacialmente para vernos las caras [Ay colabora en la ubicación y queda al lado de D en la mesa. Quedó armado un gran círculo].

_D4: vamos a comenzar a implementar el debate: es una dinámica de grupo...[lo caracteriza, indica las condiciones de los participantes]. En este caso vamos a llegar a dar una solución. Hay otro tipo de debate donde se usan juicios de valor , se hipotetiza sobre un tema, dos posturas y cada una la defiende en relación con ese problema. Sirve para poner en juego habilidades del pensamiento: argumentar, contra argumentar. Acá van a tener posturas distintas por posiciones laborales, políticas e ideológicas. Lo importante es la postura frente al conflicto y la solución del mismo.

Acá un grupo opera como profesionales de la salud; otro representa a las autoridades de diferentes niveles o jurisdicciones.

_D4: [acota rol del grupo control] y la coordinación de los grupos lo hará Ay que tendrá que coordinar los tiempos, la participación. Ella conoce del tema, no explicita su postura y puede plantear problemáticas.

_Ay: cada una de las partes hace propuesta concreta de sus pedidos. La gente que está del otro lado, aporta. Cada uno deberá pedir la palabra. Del grupo de profesionales, quién pide la palabra?

_Alo: [lee el petitorio con puntos bien acotados y preguntan a Ay la cantidad de horas de descanso a que tienen derecho].

11. 45, entran tres alas.

_Ay: quién quiere responder a la demanda?

_Ala. Sobre el salario, el gobierno propone el 20 %.

_Ay: acota, con ejemplificación concreta. Va interviniendo puntualmente.

_Ala (representa al grupo de autoridad): [argumenta como si fuera autoridad marcando el desarrollo histórico].

11: 25, entran dos varones.

Se van guiando argumentaciones de contraposición.

_Ay: [interviene para hacer respetar el orden pautado].

_Alos: [apelan al aporte de las fuentes consultadas con datos estadísticos de investigaciones; las leen, usan como argumento].

_Alo: son datos estadísticos, contesten con lo mismo.

_Ala: [apela a datos de la realidad indicando la falsedad de los datos de los medios].

_Alo: [responde a dato puntual sobre nombramiento de 10 enfermeras nombradas].

_Ay: [reitera el orden de pedir la palabra, cumple su rol de moderador, caso de moción de orden alternando uno y uno de cada grupo].

_Ala: [argumenta sobre los tiempos].

_Ala : a las autoridades les pregunto cuáles son las políticas de salud?

_Ala (profesional) : aparecen muchas carencias en la práctica real. [Lee el presupuesto y reclama a las autoridades que no realizan las acciones, que no aplican el plan de salud].

-Alo (autoridades) : [lee el concepto de "norma"] no se puede acceder a pedido por falta de presupuesto.

_Ala (profesional) : no es actitud rompehuelgas el haber nombrado a 10 enfermeras siendo que hacen falta 110? Hay otro tema que es el porcentaje de aumento a los sueldos siendo que las autoridades se autoaumentaron el 40 y el 46% .

_Alo: [refiere a la postura de los médicos] El Ministro opina que se extorsiona con los niños.

_Ala: [argumenta de falta de coherencia entre los planes y los recursos que no alcanzan] . Los proyectos están bien escritos, pero son inviables.

Ala (autoridades/ médicos): los ministros justifican que nuestros sueldos son mayores por mayores responsabilidades. Traslada responsabilidad de vigilancia de enfermería, de denuncia a las autoridades.

_Ay: intervengo por el tiempo que se termina. No ha quedado clara la propuesta. Las autoridades ¿qué contrapropuesta hacen? Los puntos que no se trataron [los lee. Focaliza cada uno de los puntos del petitorio. Propone a "directivos" acordar para dar una respuesta]. Para que el debate siga y no se vaya por temas aledaños , en este momento crucial ,se pueden reunir diez minutos para prepararlo [ellos realizan la acción, debaten entre ellos].

_Ay: [da indicaciones al "grupo control"; va hacia "las autoridades" para guiar su línea de pensamiento].

_D4: [en "autoridades", trae como ejemplo la información distribuida por Internet sobre el acuerdo entre el gobierno y los gremios docentes].

_Ay: [en "grupo control", usando el pizarrón, aporta datos sobre sueldo básico, sumas en negro, aportes no bonificables].

_Alo [de "autoridades", pregunta a Sonia sobre el N° de ley de Enfermería nacional y provincial, sobre la estipulación de tiempos de profesionalización, escalafón hospitalario. Da ejemplo de medidas jubilatorias para empíricas en determinados momentos históricos donde se fijó un plazo de cinco años para

lograrlo. Se cuentan experiencias de la cotidianeidad, de casos particulares. Se intercambian estos datos con el grupo y el requisito de aval de títulos por le Ministerio de Salud].

_ Ay: están en condiciones de hacer la contrapropuesta concreta?

_Autoridades: la contrapropuesta es [van puntualizando sueldo básico, profesionalización en 6 años, concurso para profesores a cargo, situación de los empíricos: que no estén a cargo de enfermos. El 20 % se empezará a aplicar a partir del 2008. Solicitan tiempo para reacomodar presupuestó. Casos particulares de zonas específicas, las de riesgo que quieren 6 horas y 2 francos.

_ Ay: [va anotando las respuestas/propuestas] Qué responden los profesionales?

_Profesionales: hay cosas que vamos a aceptar y otras no. [Puntualiza la respuesta a cada una de las propuestas; plazos acotados sobre profesionalización. La pretensión concreta con cifras y posibilidades de flexibilidad: jornadas de 6 hs. diarias y un franco. Debaten en el interior de la Comisión de autoridades].

_ Ay: todas las categorías por igual: UTI, terapia intensiva –cuidados críticos. Discriminar si es igual cuidados críticos y cuidados comunes. Se acepta o no?

_Alo (de autoridades) : [pide aclaración de datos del %].

_ Ay: [les va respondiendo].

_Alo (de autoridades) : argumenta que aceptan \$1200 y el tema del bono].

_ Ay: cuando se hacen cosas por ley, no se pueden cumplir sólo por decretos de necesidad y urgencia. [Aclara sobre marco legal que regulará la situación de los hospitales públicos].

_Alos (profesionales): [argumentan sobre interpretación de la normativa].

_ Ay: [plantea situación de personal de planta permanente. Modera sobre posturas antinómicas] Queremos ver cómo median: ellos tomarán puntos clave de los dos grupos y expresarán una propuesta mediática [como intermedia].

_Ala (del grupo control) : [van interpretando las propuestas de cada uno].

_Ay: [aclara el tema de presupuesto. Lo que significa la propuesta de autoridades de llegar al 2008. Especifica el cumplimiento de reorganización del presupuesto; marco legal que lo ampara, restitución de sumas no aportadas. Si es avalado por ley, se debe cumplir].

_Alo (grupo control): las observaciones que habíamos visto coinciden con lo que dijo S.

_D4: antes de irse y a modo de cierre. Lo que sigue sin aparecer es poder discutir primero qué modelo de salud yo quiero para mi país. El ejemplo es como a nivel universitario (estudios universitarios de calidad). Acá uno quiso entrar en el tema, el grupo no dio respuesta, no quiso asumir. Qué entiendo por salud, profesional de calidad esto debe ser prioritario. Se focaliza sólo en lo material. No es enfermería sólo trabajar con enfermedad. A partir de estos conflictos, uno analiza no solo lo manifiesto sino lo latente, tanto en salud como en educación. Se discute únicamente dónde me paro, como cuando se discute el ingreso a la universidad en base a las condiciones que tiene que tener el ingresante e la universidad. Quería marcarlo porque hubo un grupo que lo intentó pero quedó tapado por el manto... [de lo material]. No se fundamenta la decisión en relación a qué cosa se desea. Que esto sea analogía, replica para que vean cómo se manejan nuestras cosas sin manejar las esencias. Se cambia el aroma. Según los poderes que estén de turno, se hacen acomodaciones según las personas.

_Ala: país que desde hace cuatro décadas sólo hace políticas de necesidad y urgencia, sin proyecto de futuro. Y eso es lo que vivimos y replicamos. Con un aparte de la población que ni siquiera llega...

_D4: [aporta crítica sobre] ...ausencia de Sociología, Antropología, Filosofía que permita analizar y fundamentar lo macro. Cómo está hoy el diseño de la Carrera; todo este tipo de análisis lo pueden hacer siguiendo la Licenciatura.

A nosotros nos pareció importante aportar diálogo, que tengan pensamiento crítico como desafío mayor de exigencia para alumnos universitarios. [A continuación explica pautas y temas para la siguiente clase. Anticipa recorrido curricular relacionando con contenidos de materias afines y aplicado al trabajo de EPS].

13 hs. Despedida.

3º Registro D4, 15-09-05

9: 20 hs

_D4: estoy viendo el material que salió mal: 1º no están las citas a pie de página [da una serie de indicaciones sobre citas que faltan, elementos faltantes del texto. Entrega su disquete a alumna ayudante (G) para que lo lleve a hacer las correcciones]. En la línea de trabajo que venimos desarrollando [refiere al eje: la salud, estado, proceso enfermero], nos vamos a centrar en dos aspectos. Primero, en conocimientos previos que han repasado en otras asignaturas, para dar marco al segundo núcleo que son "Modelos de atención". Nos detendremos en "Modelos de atención". Por eso, a partir de este recorrido, ubicaremos niveles de atención. En segundo momento, focalizaremos en "Modelos de atención" (ya vistos en 1º y 2º años), aplicables en EPS. El momento fuerte será la producción grupal y –como cierre- construirán una dinámica grupal. Les damos una tabla para que vean cómo se ubican las materias troncales y cómo se ubican en EPS [Cita material bibliográfico de Enfermería Básica y otro de 3º año].Vamos a trabajar con la dinámica "pequeño grupo de discusión". Una vez finalizada esta actividad, van a poner en marcha otra dinámica: role playing. Uds. van a representar -1º prepararán y organizarán- cada uno de estos modelos teóricos con el fin de que el grupo pueda distinguir los diferentes modelos teóricos. Es importante para nosotros que pongan en juego la creatividad y criticidad.

Vamos a trabajar 1º a partir de reconstrucción de conocimientos previos. A partir de una tabla comparativa que puedan marcar los modelos y puedan representar cómo trabajarían estos marcos teóricos y su aplicación en EPS para erradicar la idea que en EPS sólo se trabaja en el 1º nivel de atención. Esto nos permitirá ubicarnos teóricamente cuando trabajemos EPS.

Comencemos con el desarrollo de la clase [aclara el uso de filminas como recurso didáctico cuando presenta las filminas ya va dando todas las pautas de su elaboración; técnicas de construcción y uso]. Poner tópicos generativos,

contenidos básicos y orden jerárquico, seleccionar –como si fuera un mapa conceptual- su ubicación, bibliografía, colores, ambiente adecuado al recurso [aclara todas las condiciones óptimas de uso del recurso].

_ Ay: [explica el contenido de la presente filmina].

_Ala: [pregunta si es “diferente nivel de atención” o de “prevención”].

_ Ay: desde nivel de prevención en EPS. [Va dando ejemplos concretos; articula con las materias troncales previas, guiando su recuerdo. Refiere a Ejes anteriores: “Escenarios de la salud”. Ejemplifica la diferencia entre Centro de Salud y Consultorios externos; los caracteriza]. El 1º abordaje que se hace es el familiograma que lo hacemos los enfermeros y “comunidad en general” es porque es abierto a todos, [Va preguntando lo que significa en atención terciaria, lo que significa familiares y cuidadores. Pide que expresen su interpretación por medio de preguntas y respuestas].

_Ala (plantea caso puntual): o soy un poco testaruda. Veo que se contradice con lo que vimos antes en otras materias. Creo que las tres atenciones se hacen en todos los lugares. [pone caso de enfermo diabético].

_ Ay: [guía la línea argumental].

[Otros alumnos aportan y discuten contenido semántico de prevención/ atención en referencia a distintos autores].

_D4: quisimos hacer este recorte porque docentes de 3º año explicitaron la diferencia de marcos teóricos. Nosotros lo sabemos porque los estudiantes (el grupo de 3º) nos explicitaron las dificultades para pararse en un determinado modelo de salud. Nosotros pretendemos que Uds. tengan esta vista para que tengan en cuenta qué cuestiones deben ir en EPS para que marquen sus acciones e intervenciones en EPS y después su accionar investigativo –tomar posiciones- . Uds. sabrán cuál es el modelo de 1º año ya cuando pasan a otro tipo de práctica como es Médico quirúrgico y se entienda lo que hay que cambiar, rechazar. Nosotros hoy los posicionamos en los tres modelos y que vean cuáles se adecuan mejor, o no se adecuan a EPS. [Va dando explicaciones de confrontación de paradigmas] No quiere decir que los modelos no sirven, sino que no son adecuados [se hace un racconto de experiencias de años anteriores sobre

confrontación de modelos]. La idea no es confrontar, anular; se paran en modelos diferentes.

_Alo: pero eso es lo que nos marcan.

_D4: [pone el ejemplo de G en Servicio de Emergencia y Ay en atención primaria] Sus modelos son diferentes.

_Ala: agradezco que cada profesora nos de cada una su librito así podemos armar nuestro modelo.

_D4: [explicita valor del enfoque multidisciplinar].

_Ay: [explica su experiencia en múltiples instituciones] Recuerden lo que fueron formando durante estos años y que Uds. puedan dar su propia mirada y aprovecharla como su práctica.

_D4: no me quiero adelantar para que surja como conclusiones [refiere a su propia experiencia cuando revisó su PTD para el concurso de la Cátedra y defendió un modelo como el más pertinente y pude demostrar cómo éste formaba parte de cada uno de ellos]. Creo que es el trabajo que viene a continuación.

Son las 10:05

_D4: quiero que completen el material con lo que trajo G [explica las correcciones de las copias entregadas a los alumnos]¿Están claras las actividades que deberán hacer? En grupos que no superen las 7 personas para que puedan trabajar todos. Hoy necesitamos un poquito más de tiempo para la puesta en común. Van a trabajar hasta las 11:30.

[Algunos alumnos se reúnen en la misma aula y otros se van a diferentes lugares del facultad a realizar la tarea. Consultan con las profesoras; van cumpliendo las consignas. La ayudante-alumna pasa por cada uno de los grupos tomando sus nombres y constata los autores que van seleccionando].

(Se comienza con un grupo que solicitó ser el 1º por dificultades de horarios. Este grupo presenta el modelo de Levine –holismo-. Leen la fundamentación/adaptación). Salud para este modelo es determinado por la sociedad. (Presentan el caso, los roles y quiénes los asumen. En cada uno de los roles intentan argumentar desde la postura del modelo seleccionado) [no se escucha bien desde el fondo].

_D4: qué pueden apreciar de significativo que vean la aplicabilidad que señala Levin en EPS? .

_Ala:[responde argumentando la coherencia con lo representado y el marco teórico].

_Ala: [refiere a caracterización de sector social].

-Alumnos del fondo cierran la puerta por los ruidos externos.

_D4: eso es lo que el grupo quiso mostrar? Algo más?

[Hay un intercambio general, consulta de los ayudantes para fijar la continuidad.

Pasa el grupo 4; marcan tres escenas: una en la habitación y dos afuera. Se aclara lo que le sucede a "Marina" –politraumatismos y edema- . representan la escena de la enferma con la enfermera. Entre los grupos espectadores, van firmando la hoja de registro de asistencia. En la 2º escena aparece la enfermera con los parientes. La enfermera argumenta la necesidad de incluir el aspecto espiritual y no sólo lo físico. Esta representación corresponde al modelo de Watson. Explican sus motivaciones para elegir el modelo enfermero y argumentan el valor que se le otorga a la familia].

_D4: precisamente esto es lo que focaliza EPS.

_Ay: marcaron la forma de trabajar con el paciente y otra diferente con la familia, su entorno. Quedó claro que ante el paciente estaba trabajando bien, pero no tiene coherencia con lo planteado a la familia. Marcaba un ejemplo más difícil que es el conseguir al Párroco y sería más fácil integrar a la familia. El agente de salud debe contemplar el entorno. Nos generamos así más trabajo por las dificultades de....

3º grupo: eligió modelo de Lenniger, "cultura de cada persona". [Presentan la situación elegida por el grupo].

_D4: [dirigiéndose al gran grupo],les comunico que el trabajo grupal no terminó y debemos respetar al que está al frente. No den la espalda.

_Grupo: queremos demostrar cuando no se tienen en cuenta las diferencias. La escena ocurre en el Centro de Salud –comunidad heterogénea- charla de anticoncepción [hacen la contextualización de la escena. Dramatizan charla

informativa con términos técnicos; luego hacen la demostración de colocación de preservativo. Tras la dramatización ,justifican por qué eligieron los casos reales].

_ Ay: uno repite tantas veces las cosas que se nos olvidan, perdemos de vista al público, a sus características. Uno no puede tener la especificidad de todas las personas que componen cada grupo[da el ejemplo de Madelen que trabaja con grupos de diferente estructura cultural. [Agregan ejemplos de la cotidianidad] Uno no puede individualizar los casos, no podríamos dar charlas. Tengo que conocer lo que es un grupo heterogéneo, salvar distancias, hacerlas más cortas [da ejemplos]. Tener en cuenta particularidades generales de cada integrante para acortar las diferencias culturales.

_D4: Madelen marca ruptura con modelos enfermeros anteriores [Da el caso de la nena que los padres no autorizan la intervención quirúrgica].

_Alo: no hay entendimiento de la otra cultura.

_D4: lo que debemos tener en cuenta son los modelos transculturales. No sé si lo pudieron estudiar en las materias anteriores; es muy interesante, importante, tener en cuenta las diferencias. Diferencias de auditorios con diferentes rangos de edad; conocimiento del medio de las personas; sus NB, satisfechas o insatisfechas. Uno, como EPS, debe tener en cuenta para elaborar el plan de acción.. No es lo mismo madres adolescentes que jóvenes de 20 ó 30 años. Son cuestiones a tener en cuenta en planes de EPS con coherencia y organicidad de cada uno de los elementos seleccionados.

Quién tiene el modelo de Dorotea [Orem]?

_ [Pasa el grupo, un alumno lo presenta. Explican sus motivos para seleccionar la escena. La representan y aportan].

_D4: a ver Henderson?

[Se levanta el grupo que lo preparó].

_Alo -P-: [explica caso elegido de anorexia y cómo se deriva a grupo de autoayuda. Justifica la elección y la fundamentación. Lee las 14 necesidades fundamentales, hace hincapié en independencia de la persona. Presenta los personajes. Aclara la situación previa a la escena representada. Desarrollan la escena. Aplauden al terminar cada escena].

_D4: me gustaría que quede claro en este modelo, las 14 necesidades NB para que no entremos en conflicto con otros modelos [pide la intervención de Sonia].

_ Ay: necesidades va como superando escalones y la autora lo marca desde modelo de salud; nosotros lo planteamos EPS. Si no tenemos NBS no podemos trabajar como educadores. Las disputas aparecen en confundir el rol enfermero con el de educador para la salud.

_D4: vale la aclaración, ya que la autora trabaja las NB y cómo se trabajaría desde EPS. Las 14 NB no son de ella, sino que trabaja con las 14 de Maslow. [aclarar el posicionamiento teórico de otras materias].

_ Ay: lo que queremos decir, es una base de necesidades, sea de Henderson o de otro. El de ella, son 14; y dentro de esas está el modelo original de NBI.

_Ala: está mal llamarlas NB de Henderson? Así las llaman en otras materias.

_ Ay: [aclarar el posicionamiento teórico de otras materias].

_D4: [aporta mirada holística de EPS] Son aclaraciones porque desde nuestra disciplina hacemos la reconstrucción. Como Piaget, hacemos acomodación y asimilación. Lo que queremos es no-o sí- romper con esa estructura para que puedan ir armando su propio sustento o marco teórico. Roger, está? [refiriéndose al modelo propuesto por ese autor].

_ Ay: nunca volvieron. Uds. [a otro grupo] cuáles son?

_Grupo: Abdellah.

12:50

_ Ay: todos firmaron asistencia? A quién le falta? Esta es la 2º tanda [se dirige a un grupo determinado].

_El grupo: [presenta la escena, la representan y explican dan marco teórico, explican].

_ Ay: al no integrar, hacemos doble trabajo. Ante esta situación puntual, si generamos más problema de relación al apartar a la madre. Dos agentes que atendieron al paciente y dejaron afuera al acompañante (madre). Estaban trabajando puntualmente con la lesión y no con su origen.

_D4: el grupo de Johnson se fue?

_ Ay: quién falta pasar? [vuelve a pasar la hoja de asistencia].

Pasa el último grupo. Se presenta la escena y su contextualización. Explican el marco teórico.

_ Ay: se basa en enseñanza-educación [aporta] parte de la enseñanza puede ser enseñar los caminos para no sólo convencer sino derivar a [intercambia con el grupo] valor de la empatía.

_ Alo: pegarle está mal.

_ Ay. Sí, nos va acostar caro. Uno no siempre tiene que dar solución ya. Si podemos delegar tarea. No somos especialistas en el tema[...] Tiene que ver con la cuestión de nuestra formación general y no específica. Debemos poder guiar para derivar. Así podemos lograr que la persona vuelva y consulte con....Ya está.

_ Ala: plantea tiempo para consolidar concepto.

_ D4: seguro que sí.

_ Ay: valor de plantear esta panorama totalizador.

_ D4: aquí V aporta material [Flores, 1859, Peplon] fechas consecutivas de los autores teóricos (hasta 1979). Es interesante si Uds. lo unen con línea de tiempo con modelos teóricos y conceptos de salud; es lo que hoy trabajaron con una tabla. Si investigan en la municipalidad van a ver estos modelos de intervención. Cuando les pedimos que recopilen material, es cuestión que desempolven material de otros años. V lo puede dejar en fotocopidora. Pueden agregar a esa línea lo de EPS [Acota significado de Semana del Estudiante] Quedará actividad no presencial en la fotocopidora. El jueves 29 lo retomamos para hacer el cierre porque el 6 de octubre es el parcial. [Acuerdan dejar material en fotocopidora y en New Copy].

13:05 fin de la clase

Guión de entrevistas a D1, D2 y3 y D4

El libreto de las entrevistas -reconstruido aquí luego de su finalización, ya que al esquema inicial se le fueron adaptando los aportes libres de cada entrevistada- giró en torno a los temas que a continuación se detallan y fundamentan.

Condiciones objetivas de los entrevistados:

I. a Sociales generales: Edad, cargo actual en la UNMDP y cargos actuales en otros establecimientos (indican ingresos y poder adquisitivo), antigüedad en la docencia (universitaria y no universitaria), rol que ocupa en la manutención de su familia, importancia económica que reviste su trabajo.

I. b. Profesionales y académicas: Biografía escolar: educación primaria y secundaria, con especial énfasis en la formación universitaria y títulos de grado y postgrado. Trayectoria en docencia, investigación; gestión y extensión. Profesores que le impactaron como modelos, motivos de su elección. Indicar si los emula. Razones por las cuales decidió la carrera de profesorado, trabajar en la cátedra actual y las motivaciones para realizar los cursos de Actualización de ADUM? Qué impacto considera que han tenido en su desempeño docente los cursos citados? Modificaciones en alguna dimensión de su intervención docente. Esas modificaciones ¿tienen relación con una mejora en la calidad de los aprendizajes del alumnado? ¿Con qué motivo decide incluir diferentes recursos didácticos y su instrumentación? Por ejemplo la guía de lectura y realización particular de los trabajos prácticos, la explicitación de los momentos de la clase, el encuadre didáctico, la permanente articulación teoría-práctica, el metaanálisis de las clases anteriores, su articulación con los siguientes encuentros, la apelación al perfil profesional desde una dimensión ética, uso del caso paradigmático –el Garrahan–, uso de analogías, antinomias, narraciones, descentraciones múltiples por ejemplificaciones .

II. Representaciones subjetivas de los entrevistados:

II. a. En torno al currículum y su asignatura: ¿Cuál es su currículum ideal? ¿Cómo y bajo qué condiciones dictaría su materia de la mejor manera? ¿Cuál es

su idea del alumno, también ideal, para cursar este currículum y su asignatura? ¿Cuáles son las condiciones materiales (objetivas), administrativas y académicas que posibilitan la puesta en marcha de este currículum pensado? ¿Cada cuánto tiempo cambiaría el currículum y su propio programa? ¿Cómo se plasman estos ideales en el currículum existente y en su programa?

II. b. En torno al currículum y la formación de los alumnos: ¿Cómo debería enseñarse a construir significado, especialmente en la lectura y la escritura? ¿Cómo debería evaluarse a los alumnos? ¿Debe transferirse esas formas a otras asignaturas? ¿Qué peso tiene su asignatura dentro del área, en relación con otras áreas y para la formación del futuro enfermero/a y del trabajador social? ¿Cuál es su perfil del egresado ideal? ¿Cuál es el rol de los graduados en la universidad? El rol de la investigación en la carrera.

Se realizaron entrevistas a las cuatro docentes seleccionadas, de unos noventa minutos de duración cada una. Se efectuaron grabaciones de audio y sus transcripciones fueron enviadas vía correo electrónico a las entrevistadas para obtener su conformidad y para ampliar, corregir u omitir lo que desearan. La recolección de datos por medio de las entrevistas dependió en gran medida de la disponibilidad horaria y accesibilidad de las docentes.

Entrevistas a D1, D2 ,D3 y D4

Entrevista D1, 8-06-05

Realizada el día 8 de junio de 2005 en el Café Roca, frente a la Facultad de Humanidades.

Esta entrevista con la Docente fue acordada el miércoles 1 del corriente después de la observación del último práctico. La cita es a las 17 y 30 pero la docente llega a las 18 y 10.

Pedimos un café y acordamos grabar el encuentro que se desarrolló de la siguiente manera:

_E: ¿Cuál es la caracterización que uno hace de una clase práctica –un práctico- que a veces se puede correr el riesgo de convertirse en un teórico?, pero acá está bien acotado.

_D: Claro, yo no mantuve la estructura. Realmente a mí me gusta dividir el pizarrón en tres momentos. Posicionarme...por eso siempre comienzo desde “en que punto estamos del programa”, es decir para obligarlos a ver si se cumple o no se cumple el programa, si estamos encuadrando la cuestión en una clase o en una conversación informal y desestructurar un poco el práctico en la estructura del pizarrón para no reforzar la idea de que ese es el teórico de refuerzo. Por la situación de corrimiento, por la cantidad de gente por la cantidad de paros, o por la situación...El trabajo grupal se vino haciendo con la interrupción, tomamos e intentamos retomar desde otra situación como es el práctico desde esta realidad. Desde ahí también traté de no mantener la estructura de pizarrón, lo cual me cuesta a mí porque soy bastante esquemática. Por eso desde el margen izquierdo, qué es lo que vamos a trabajar, qué para la próxima. Y, como hubo tanto movimiento, para no rigidizarme más, es que dejé de marcar en el pizarrón estos momentos. Tal vez, sí me costó. Quería ver yo un poco la evaluación o cómo considerabas pedagógicamente esa presentación, esa estructura de la clase, no?

_E: Ahora este tipo de modificaciones que estás intentando tienen algo que ver con elementos que vos escuchaste en los cursos de capacitación, de tus lecturas? Sí?

_D: Sí, sí. Claramente. En realidad, esto de marcar los espacios y momentos de la clase en el pizarrón, lo tomé de una docente como Edith Litwin que marca claramente y cierra al final de la clase contenidos pedagógicos y metodología. Entonces intento- es muy ambicioso- pensar en aspirar a llegar a hacerlo , esto de marcar a partir de los momentos del pizarrón, es tomado de cursos realizados, sí.

_E: Entonces vos pensás que ese tipo de cursos de alguna manera te hacen modificar tu propuesta pedagógica.

_D: Claro, y adecuarla y no rigidizarla. Si no, yo quedaría atrapada en una estructura rígida. Como por lo general yo trato de preparar mis clases, es decir, preparo siempre mis clases y de marcar los momentos y si no se llega a cubrir ¿qué pasó? E intentar retomarlo. Justamente para tener una misma línea de pensamiento que me parece interesante que el alumno logre un nivel de abstracción con el docente a través de técnicas y a través de herramienta. Por eso posiciono en qué parte del programa estamos, por qué nos posicionamos en este autor, y en qué contenido como para cerrarlo al final de la clase. Como para tener idea de unidad, de para qué están las unidades, los ejes temáticos en que está distribuido el plan de trabajo. Y, debido a los grandes cambios, es que decidí no mantener la estructura tan rígida de qué es para la próxima con lectura porque como está tan enlentecido, realmente los alumnos están avanzando más. Y que me parece muy piola. Es decir, para eso uno da el material, para que sea leído y no a la inversa en donde parece que está establecido el lucimiento del docente es porque en que el alumno parece que está en tan tabla rasa que está en una clase donde todo lo incorpora. Me interesa, y más en un práctico, un alumno con sentido crítico que cuestione, que plantee, que investigue. Como trajeron mayor parte de bibliografía de los autores que buscaron por otros lados, que trajeron sus aportes.

_E: Eso es muy importante.

_D: Y que cada uno trajo sus aportes y me dan el material para que lo vise que saben que no es evaluativo pero comprenden que es un proceso de aprendizaje para ellos, que se lo lleven puesto. Eso de reiterar algunos términos en donde a mí me parece muy rico , un buen desafío, un alumno de 1º año con estas características. Sobre todo por la formación que hubo en el ingreso. Por eso el retomar y resignificar todas las técnicas que fueron dadas, para que vean que por algo fueron dadas, que tienen continuidad, que se pueden seguir y que es mucho más accesible como docente trabajar pedagógicamente con alumnos que ya vienen instrumentando algunas técnicas pedagógicas Porque si no, uno está interponiendo dos instancias, el de las técnicas pedagógicas y el de los contenidos que parece ser que si los contenidos son abstractos o difusos por las características –como puede ser la sociología- que convierte instancia con contenido difuso, y a realizar opiniones, sin dar contenidos teóricos específicos, se corren graves riesgos.

_E: Y esto aparece recurrentemente: el tema de la referencia a las técnicas.

_D: Sí, sí.

_E: En todas las clases observadas aparecen. Y vos, cómo ponderás este tipo de aprendizaje o de realización, de *aggiornamiento* que has tenido en los cursos de postgrado?

_D: Yo creo que son un insumo indispensable para el docente. En 1º instancia considero que los docentes debemos tener las dos instancias: una la instancia teórica y otra, la experiencia. Y muchas veces, por el simple ejercicio profesional, se nos desvirtúa la experiencia sin contenidos teóricos. En mis características es de reactualización de insumos, tanto para la experiencia, de recapitalizar , y producir teoría con la experiencia. Por eso me vuelco al postgrado, para tener una lectura guiada, orientada con el *plus* de un título que muchas veces no resignifica económicamente, pero que significa en mis saberes. Por eso es un desafío, seguir haciendo un postgrado, maestría tras maestría, un doctorado. Por qué? porque también me posiciona en este doble juego de alumno y con cada docente yo aprendo e intento adaptarlo y adecuarlo cuando soy docente, por mi rol docente.

_ E: Como volver a usar los insumos para tu propia práctica. Vos los ves realmente como tales, que te aportan insumos para tu propia práctica?

_D: Exacto, me permiten con nuevos contenidos teóricos, sobre todo con nuevas herramientas, en algunos casos hasta de tecnología. Es decir, hay veces que las situaciones no permiten, pero en este caso, en los prácticos, nosotros teníamos pensado la vista de algunas películas fuera del espacio áulico para trabajarlas. En algunos casos de algunas películas que son hasta de ciclo cultural en la Universidad como también resignificar qué hechos se producen dentro de la universidad porque no los capitalizamos. Bueno y a veces decimos no, porque no se puede porque en el aula con cien alumnos no vas a ver una película. Correcto, pero podés sugerir que concurren a verla en un ciclo de cine que hay que es muy accesible de un peso o dos pesos, o a veces con un alimento no perecedero. Es decir, optimizar una serie de estrategias que se pueden traer al aula. No directamente en el espacio áulico, sino motivarlos para que concurren así como disparador, el hecho de buscar mayores bibliografías, mayores cuestiones, que no se queden con el apunte y nada más. Esto me parece muy rico y por eso digo "*insumo*", capitalizarlo como tal que me permite resignificarlo y producir otros cambios., instrumentarlos dentro de los espacios.

_E: ¿ Cómo se recepciona a nivel académico general, de la facultad, desde la cátedra, estos cambios que vos producís en tus clases?

_D: No se representa, son invisibles. En realidad yo creo que es interesante saber que como docente rentada de la Facultad de Ciencias de la Salud, es mi 1º año. Tengo experiencia como docente en otras unidades académicas, en cursos de extensión, en cursos de postgrado en otros lados, pero no se capitaliza la formación . En los registros y concursos que me he presentado, el postgrado ha sido un entorpecimiento...eso es lo que ha sido.

_E: Pero eso es algo paradójico., en concurso para la docencia.

_D: Sí para la docencia. No se consideraron ni siquiera por la grilla de puntaje. Considerando que una maestría no suma puntos. y que tres maestrías, dos con presentación de tesis, una tengo finalizada, tengo dos terminadas y estoy

haciendo la tercera y estoy haciendo un doctorado, no capitaliza en "Cursos de postgrado"

_

_D: Y que inclusive en los concursos utilizo todas las técnicas del postgrado, estrategias y técnicas pedagógicas de los cursos y se consideró que era un despliegue visual e incomprensible para los docentes que estaban en el jurado.

_E: Pareciera que eso se podría entender como....

_D: Una contraparadoja.

_E: También decís que el criterio de la Carrera estaría marcado por un academicismo, más que por una formación pedagógica.

_D: No, ni siquiera. Porque en realidad con lo que me he cruzado en cada concurso – y que han sido cinco- fue con un planteamiento ideológico y partidario de a qué partido político pertenecía.

_E: Ese sería un planteo extrapedagógico.

_D: Extrapedagógico y extraacadémico, universitario y persecución ideológica. La postura de los concursos en que me he presentado donde declaro mi planteamiento ético con respecto a la cátedra que lo hago en base a un eje temático que es de derechos humanos, queda a cargo de la actuación profesional y no fue comprendido que la comprensión de "*derechos humanos*" no tiene que ver con partidismos ni con planteamientos ideológicos, sino con un planteamiento retórico específico y fundamental, fue considerado que no tenía discurso político.

_E: Entonces- estoy siguiendo este pensamiento- parecería que a la Unidad académica no le interesara que el docente se capacitara más allá de su formación de base?

_D: Claramente yo así pienso.

_E: Entonces los cursos de postgrado que realiza la Universidad y el Gremio estarían como demás?

_D: descalificados, en algún sentido para esta unidad, sí.

_E: Qué raro, no?

_D: Yo es lo que viví. Es mi primer año en docencia arancelada.

_E: Bueno.

_D: No creo ser una eminencia, creo soy un docente como cualquier otro que claramente sí necesito y considero la evaluación y acreditación docente, considero que es indispensable y la reacreditación y evaluación permanente es indispensable no por encuestas de popularidad sino por habilidades y competencias para desarrollar pensamiento crítico en los alumnos. Claramente creo que el desafío es del docente, sin los corrimientos de facilismo, porque claramente se puede ver que los alumnos responden a los contenidos y al encuadre cuando uno específicamente logra determinar el encuadre y creo que el populismo no tiene que ver con amiguismos dentro del espacio áulico.

_E: Entonces por ahí el esfuerzo que están haciendo la Universidad y el Gremio organizando cursos y carreras de Maestrías y postgrados no se contemplaría, en estos casos al menos como...

_D: Esta es una apreciación mía, subjetiva, particular.

_E: Es un caso particular. Pero, bueno...

_D: Por eso creo necesario, inclusive a la hora de hacer la evaluación, de yo suponer que había una supervisión y las características del trabajo de investigación, tenía que ver tal vez con una ilusión de pensar que en algún lugar queda reflejado. Sin ánimo de ser soberbia, cuáles son los errores y cómo se corrigen los espacios áulicos tan deteriorados. Como está tan desacreditada la docencia universitaria y tan desacreditado el docente universitario por parte de los alumnos y cómo revertir de algún modo la situación.

_E: Claro porque dentro de tu relato has nombrado una de las docentes de estas capacitaciones y creo que como ella estás dentro de esta línea crítica proponiendo una ruptura de la agenda tradicional de la didáctica que creo -por los contenidos que debe haber desarrollado- también habrá propuesto esta línea, de romper con esa agenda tradicional y qué campo o qué ámbito le queda al docente pensante que hizo esos cursos , qué ámbito le queda para su aplicación?

_D: Bueno...claro. ahora, justamente yo creo que buena parte del ideario profesional debiera ser ajustarse a estas realidades, es decir considero que está

demasiada anquilosada la docencia universitaria en cierto, es decir, en un sentido atomizada en cuanto a espacios de poder y sostenerlos a través del tiempo, sin permitir lograr primero hoy el lugar que debe tener la academia. ¿Qué significa? Repensar cuál es el rol del docente universitario en donde los saberes del aprendizaje no están dados solamente con los contenidos academicistas sino por habilidades y competencias del sistema informal, entonces, si no nos ponemos a tiro, quedamos fuera del sistema.

_E: Ahora, uno de los conceptos que vos vertiste si esta capacitación, esta preparación, esta inquietud de seguir más allá, aparece como invisible, como...

_D: Hasta contraproducente, hasta contraproducente, porque para un cargo de ayudante no estoy, para uno de JTP, más o menos, y para un adjunto no puedo, porque no tengo antigüedad. Porque nunca ingresé en el sistema porque por mucho tiempo consideré que necesitaba mucha más formación y ahora considero que necesito poder volcar los saberes.

_E: Ahora lo que yo te quería preguntar –que en parte está respondido- sobre las motivaciones que te llevaron a hacer o si en este momento estás cursando algún curso de postgrado...

_D: Estoy haciendo el doctorado en forma más lenta porque tengo mayor desempeño profesional. Estoy a cargo del Servicio Social, una serie de cuestiones que estoy en una instancia que en este momento hoy no estoy cursando, estoy tratando de cerrar la tesis de una maestría que no conduce a mucho, entonces me estoy replanteando si termino haciendo esa tesis o no, costo beneficio de acreditación. En realidad sí hay una fuerte ansia de resignificar los saberes. Por eso es esa motivación a cursar y a hacer y a tener una conducta –que de hecho la tengo- de lectura sistemática dirigida. Por eso es que hice los cursos de postgrado, porque tiene todo un direccionamiento toda otra mirada por eso incursiono en diferentes campos de actuación profesional: en el jurídico, en el campo de administración de empresas, y contable o financiero contable, en el de la Psicología, en el de salud, en el de educación, bueno como jugando, entrando y saliendo de diferentes campos de intervención, con diferentes lógicas de pensamiento, con diferentes trayectorias de pensamiento, lo cual me divierte

mucho. En ese sentido , porque es muy diferente y es una de las ventajas que tiene nuestra formación.

_E: La motivación neta sobre una acreditación, estaría en un segundo plano...

_D: Está y no la descalifico. Considero que a fuerza de comprobación ,uno hace que se instale sí es válido un postgrado y por eso seguí presentándome en concursos y creo que en realidad se debería ajustar mucho más sobre todo para no ser tan injusto con los alumnos. Es decir muchas veces nos encontramos con sorpresas sobre los alumnos que están muy bien preparados y que , a veces, se los subestima.

_E: Pensás que en estos cursos se podría dar algunas pistas como para atender esta situación real de los alumnos.

_D: Sí. Claramente. De hecho, muchos de los saberes que yo he aprendido en los cursos de postgrado, pude aplicarlos en el momentos de la clase. Por ejemplo: intentar saber qué formación previa tienen, saber hasta dónde cada uno puede ser generador de motivación del otro, cómo instrumentar los diferentes momentos dentro de la clase, que existen diferentes momentos de los alumnos porque hay diferentes entrenamientos.

_E: Todo eso vos pensás que lo vas enriqueciendo y profundizando y con estos cursos?

_D: Sí, sí. Para mí son insumos, no en el sentido de consumo sino que me permiten los elementos necesarios para desarrollar en más. En ese sentido.

_E: Bien. Y la modificación la planteaste concretamente en alguna de las dimensiones de tu propuesta didáctica?

_D: Sí, en realidad en este caso se me permite desde la cátedra moverme con ciertas libertades y ciertos reconocimientos. Por eso claramente yo hago la diferenciación de que no soy socióloga. Porque me parece una falta de respeto mimetizarme dentro de una cátedra sin diferenciar cuál es mi formación. Y cuando hay que dar una opinión sociológica al respecto, hago que lo hagan con el titular de la cátedra.

_E: Y eso aparece recurrentemente en las observaciones de tus clases claramente. Entonces vos decís que las modificaciones en tu plan o planteo didáctico son reconocidos dentro de la cátedra.

_D: Si, sí, sí....Me dieron esa libertad y el reconocimiento dentro de una cátedra que no es de mi formación.

_E: Cómo se ensambla entonces eso?

_D: porque justamente es enriquecida y es valorada cuál es la visión de toda mi formación posterior, no sólo de mi formación inicial de Asistente Social, sino de toda mi formación posterior y las visiones que marcan, es decir, es valorada es calificada y es considerada. Porque hay un trabajo también dentro de la cátedra de elaborar cómo son los prácticos los cuales la misma línea no lo marco yo sino que yo marco mi sello, en el modo de explicarlo; claramente hay un trabajo de cátedra...

_E: Qué pasa con las personas que no han hecho cursos de actualización o al menos éstos que están básicamente orientados a lo didáctico. ¿Hay algún choque o hay algún reconocimiento?

_D: En este caso no. Como cátedra, no. Estamos también viviendo un proceso en el que el docente titular se jubila en agosto, entonces estamos transitando una situación muy particular que no hay ayudante. Estamos sosteniendo entre tres o a veces dos, una cátedra de doscientos alumnos, manteniendo un nivel de eficacia y eficiencia en la cátedra lo cual significa un gran esfuerzo en algunos casos y reforzándonos. Pero creo que también es un doble esfuerzo por parte del adjunto de tomar la situación y mantener dentro de la cátedra la misma línea. que debería haber una cuarta comisión y no tener tres comisiones de noventa y pico

_E: Así que están tratando de sostener esta situación transitoria. Bueno, yo no sé que otra cosa vos querés que se tenga en cuenta en este 1º encuentro formal de entrevista . Así veremos hacia donde se van orientando las pistas que van a salir de la lectura de estos registros más la relectura de estos registros. No sé si vos querés...

_D: Tal vez eso que pensaba desde mi fantasía el pensar alguna evaluación o aporte en cuanto a las técnicas pedagógicas dentro de [...] , tal vez si me gustaría

aportes en cuanto a una evaluación es que las características de un maestrando tiene saberes y competencias y habilidades como para poder evaluarlo sería un plus para mí interesante.

_E: Yo lo que te quiero aclarar es que el aporte lo tratamos de brindar desde todo el material que de hecho la idea es ver como aparecen situaciones que puedan ser consideradas como rupturas con la didáctica tradicional y ver si aparecen nuevas configuraciones. Es decir, mirar entre las dos si hay acá nuevas configuraciones que a lo mejor no nos estamos dando cuenta. O creo que a partir...no sé si será nuevo pero algo que yo ya vislumbré es la dimensión ética. De qué manera vos reiterás esta dimensión ética en cada una de tus clases prácticas. A mí me parece que el aporte estaría dado desde ahí. Porque la tarea es descubrir cuáles son las configuraciones desde el docente observado. Si se descubren o al menos parecen las pistas para ir descubriendo cuáles son esas intervenciones que pueden aparecer como configuraciones originales. Creo que eso sería maravilloso. Estamos tratando de leer, de ver, de rastrear algo que pueda aparecer como cambio.

_D: Bien.

_E: Por supuesto que desde mí todo mi aporte. Pero esto necesita que me siente que lea toda la bibliografía a la que yo pueda acceder para tenerla a tu disposición, por supuesto.

_D: Sí, sí, sí y a mí me parece más que interesante porque tal vez yo pensaba que lo marcaba pero no con tanto énfasis.

_E: Más que énfasis es el tema de la recurrencia, que aparece en todas las situaciones. Cuál sería lo recurrente?

_D: ...

_E: Lo que yo veo es eso, por eso también lo tengo que mirar con mi directora de tesis. Para ver qué es lo que aparece por eso yo te lo doy (a los registros escritos de las observaciones en clase) para que lo veas.

_D: Sí pero no hace falta que lo traigas impreso, envíalo por mail. Tenemos que acordar –porque ya estamos en hora de clase con qué frecuencia nos encontraríamos como para que no te resulte tan difícil ubicarme.(Acá hay un

intercambio de acuerdos sobre los futuros encuentros, se intercambian números telefónicos y posibles futuros encuentros).

19 y 30 Fin de la entrevista

Entrevista D2 y D3, 13 –12- 05

La entrevista fue pautada hace quince días con las colegas a cargo de la cátedra observada en terreno. Se comienza con bastante puntualidad en un ambiente de colaboración, compañerismo y profesionalismo y se desarrolla en un clima distendido y de profundo respeto mutuo, en el Café Roca.

Planteo el encuadre de la entrevista en tiempo, tema, su ubicación como continuidad del trabajo de campo en el marco de la Tesis y la focalización que yo hago del trabajo en clase, delimitando cuál será el recorte de mis dos colegas: una, se encargará de la documentación pedagógica de los docentes observados y la otra, de los capacitadores a cargo de los Cursos de ADUM.

Referencias: Entrevistadora (E); Docente 2; Docente 3

_E: (...) La mirada mía es en el interior de las clases; la mirada de la otra compañera, es trabajar con los capacitadores.. El contexto, son los Cursos de Actualización de ADUM. Entones, Dora Pérez,-es .compañera y amiga mía, no sé si la conocen?

_D2 y D3: sí.

_E: bueno, ella va a trabajar con los capacitadores yo con los capacitandos en campo y una colega Diana Álvarez -de Terapia Ocupacional- trabajará con la documentación de los profesores. Pero ella lo va a hacer el próximo año porque este año...ya le ha sido imposible hacerlo.

Entonces, el tema es este: focalizar en las buenas prácticas docentes. Uds. saben que las seleccionamos por recomendaciones de colegas, por reconocimiento. Porque la otra manera sería haber buscado a alumnos referentes que nos indicaran cuáles son los profesores que llevan adelante buenas práctica y cruzar esos datos con las opiniones de los colegas y demás. Pero eso nos hubiera

llevado muchísimo tiempo. Nosotros planteamos nuestro plan de tesis en noviembre de 2003. El 2004, quedó en suspenso.

_D2: en standby.

_E: Y ya el 2005 nos largamos y Uds. saben lo que cuesta hacer este tipo de trabajo, además de todo lo que uno está haciendo, conseguir la gente... Bueno, lo primero que yo quisiera preguntarles es si Uds.. recuerdan los nombres de los cursos o de los docentes que dieron los cursos (...) Vos hiciste en Adum? No sé si vos S alcanzaste a hacer?

_D2: sí.

_D3: sí, hicimos los mismos.

_E: Y se acuerdan de qué docentes?

_D2 y D3: docentes, Camillioni y la otra colega que trabajaba con ella, la jovencita...Son de la UBA, pero no me acuerdo.

_E: después si Uds. me permiten, yo en Adum corroboro.

_D2 y D3: sí.

_E: entonces, los cursos de Camillioni.

_D2: ese lo hice el año pasado. "Estrategias de evaluación docente" (la otra colega corrobora).

_E: seguro con Litwin, también.

_D2 y D3: sí, gracias.

_E. Entonces esos fueron los cursos. Recuerdan algún otro?

_D2 y D3: de metodología de investigación : Marta Richar y Zamorano, sí.

_E: bueno, esos ya los voy a corroborar yo.

_D2: después hicimos uno con Samaja de Semiótica y tuvimos devolución. Hicimos uno con Porta de Escuelas rurales, o aprendizaje en escuelas rurales o algo así. Después hicimos un seminario con el español de la Unesco. Ah, y metodología de tecnologías innovadoras con X (refieren otro que no concluyeron porque era insatisfactorio para ellas).

_E: de estos cursos o seminarios que Uds. hicieron ¿cuáles fueron los que más impactaron en el trabajo de Uds.? ¿De cuáles pudieron obtener mayores elementos o recursos para poder incluirlos en su práctica docente?

_D2: yo –hablo por mí y diría, de todos algo... porque de Metodología de la investigación –como somos investigadoras- siempre recurrimos a esa forma de mirada de ellos que es diferente a la nuestra que nos sirve en las bases. Litwin, por las dinámicas que desarrolló para las formas de evaluación en la Universidad, me pareció sumamente acertada y el trabajo también. En realidad de todos tomamos algo; siempre te enriquece algo. Excepto de ese personaje en cuestión que a mí me vació más que llenarme, así que decidí partir. Samaja es magnífico porque te tiene tres días él y su mujer que manejas un grado de abstracción, todo el tiempo de simbolización y abstracción que es totalmente diferente el estilo a los otros docentes y profesionales. Salís que de cada uno algo te sirve y de todo eso vos revisás tus propios materiales y volvés a la práctica cotidiana. De alguna forma vos reconstruís eso y algo llevás a tu propio curso.

_E: y concretamente qué es ese “algo” que vos llevás al curso?

_D2: algo, de la UNESCO sacás desde las direcciones y las formas tecnológicas. Ya sea para analizar tus propios déficits dentro de la Universidad, porque ves las carencias que tenemos, respecto de otros países pero también tenés un grado de motivación para superar; también es un desafío.

_D3: de la parte de evaluación de Camillioni lo que se trajo, es reforzar que la metodología de evaluación que hemos estado realizando , no era tan disparatada. Sí, reforzó eso; como que nos sacó un poco de esa metodología tan estructurada y la importancia de lo que significaba el rol del evaluador, es decir, del estudiante y el docente. Esa diferencia que ella hace, que en un determinado momento uno le tiene que devolver al otro para lograr el aprendizaje.

_E: como novedoso para nosotros....

_D2: claro, que no tiene que ver con el laissez-faire, sino, en realidad, con el compromiso.

_E: después voy a retomar al tema de compromiso porque quiero seguir más o menos la estructura –no es rígida, pero-de la entrevista. No es rígida , pero retomaré el tema el del compromiso porque Uds. lo trabajan muy mucho y yo lo marqué... a mí me llamó mucho la atención esto no? El tema del “compromiso del alumno” que en nuestra formación, nosotros sabíamos que la evaluación era el

compromiso del docente. Más que nada responsabilidad del docente. Y más que nada aquí aparece...

_D2: y no de estereotipos. Como dijo ella, cuando traen de la propuesta, no tiene que ver con "responda al múltiple choice", sino con la construcción desde la autogestión que es lo que más nos interesa. Pasa que es difícil trabajar...

_E: y más rompiendo una estructura, un modelo que tenemos internalizado muy fuerte nosotros.

_D3: y que hace que en determinado momento parece que la evaluación es muy light, o que no hay evaluación... pero, de todas maneras, el reconocimiento es posterior, del tipo de evaluación que se usa. Nosotros, un poco lo que venimos charlando con D2 que como que la materia los estudiantes la ven como muy light, como muy livianita. Pero la construcción de ellos, la sorpresa de ellos es al final de la materia. El compromiso, realmente, se arraiga con una fuerza increíble.

_E: claro, eso se pudo observar, si bien yo no llegué al final, pero como estuve en bastantes clases, eso se pudo observar muy bien en los grupos de alumnos.

_D2: y cuando ellos lo vuelcan en su proyecto, descubren que trabajando su propio proyecto o con los chicos o con los grupos, o con los que ellos decidieron, hete aquí que tenían una demanda y tenían que satisfacerla. A más preparación, ya no tenía que ver con la aprobación de la materia, sino con darle respuestas a los otros. Sino como se plantan como profesionales y posicionarse dentro de la gente a la que le van a hacer el role-playing, digámoslo así, que es la materia de su proyecto. Entonces, los que eligieron niños con capacidades diferentes para aplicar su proyecto de enseñanza, es todo un desafío. Ya no se trataba de responder a quién te observaba a vos, sino de darles respuestas a los niños con los que iban a trabajar. Hay un olvido de para qué tenías que hacer el proyecto, porque está el chico presente que le demanda. Lo que pasa que históricamente esta materia se daba al teatralización, como los concursos, delante de un grupo de colegas o de compañeros. Acá es sobre la situación planteada, entonces ya no hay teatralización posible, no hay escape. Es uno mismo frente al otro, en situación.

_E: Uds. marcaron fuertemente el tema de la "evaluación", no? Como lo que más les impactó. Y alguna otra dimensión de la práctica?

_D3: yo no sé si se ve que realmente lo que impacta es la evaluación, sino la autoevaluación, la autogestión y que ellos se den cuenta "ah! era esto" .Esto tan importante que nos representa tanto y que hace que me note y me diferencie de otro. Eso es lo que uno va recogiendo de cada charla a la que uno va acompañándolo al estudiante.

_E:: y Uds. cuánto hace que tienen esta cátedra, esta materia?

_D2: seis años...

_D3: yo...menos. Cuatro.

_E: y pudieron ver la diferencia?

_D2: sí. Lo que pasa es que una de las diferencias han sido las herramientas con las que trabajamos que han ido fluctuando en el tiempo. También nosotros hemos ido modificando las cosas. Las herramientas han cambiado. No sé si nuestros colegas, los estudiantes, que son colegas , han ido percibiendo la necesidad de esas herramientas. Pero por lo menos dentro de este grupo hubo un grupo de estudiantes que sí observo que tiene un déficit en el manejo de las herramientas de parte de sus compañeros, o bien como resistencia a cambiar. Por miedo, por desactualización o por carencia. Entonces decidieron por ejemplo , su proyecto era el manejo de la PC, que parece una cosa tonta y antigua pero muchos de los estudiantes que son adultos mayores y muchos de ellos, digamos, tiene un discurso de protección: no tengo dinero, no sé si podré. Y si van a trabajar con una comunidad que está mucho más avanzada -como son los adolescentes-no importa ya de qué tipo-, están desactualizados siempre. Se genera un obstáculo respecto al trabajo con los otros. Este grupo de compañeros descubrió que esta herramienta no era manejada por todos.

_E: sí, se da como obvio, como naturalizado. Pero, la realidad es esa.

_D2: sobre todo cuando se da con gente muy esquemática, y este es un problema también de la profesión, la poca flexibilidad. Antes tenía que ver en realidad con los libros: libros que no se conseguían, siempre hay algo que nos autolimita.. Ahora es la herramienta tecnológica y antes eran los libros porque no había

porque no venían a Argentina, porque eran materiales ingleses. En realidad siempre hay algo.

_E: eso aparece en las clases cuando ellos dicen que están minusvalorados, que no tiene una imagen alta de su autoestima, porque ya son enfermeros, ellos ya están ejerciendo la profesión. Aparece varias veces en los relatos de ellos. Y Uds. en cuanto a la estructura del PTD, -parece una pregunta obvia- pero si han modificado las herramientas también han modificado su postura.

_D2: siempre modificamos. Permanentemente. Lo que pasa es que cada grupo es absolutamente diferente y nos han tocado –recordá que esta Licenciatura es de reciente creación- . cuando comenzamos, había tocado gente que hacía muchos años que esperaban, había muchos que hacía veinte años que esperaban la apertura, de tener la opción de estudiar la licenciatura o sea que se ha ido modificando todo el tiempo la forma de enseñanza, porque han cambiado. Ya no queda tanta gente que egresó hace veinte años; ahora son egresados un poco más actuales.

_D3: gente que se ha ido profesionalizando.

_D2: claro.

_D3: gente que tenía algún curso de auxiliar, ha hecho su secundario, ha hecho su carrera, la carrera básica y ha iniciado la licenciatura... Por eso la mayoría son adultos mayores. Y otra de las problemáticas que se nos presentan, es la gran disparidad de formación que hay. Hay muchas universidades, escuelas privadas, instituciones que hacen la carrera de enfermería. Mucha gente y por sobre todas las cosas, gente del interior de la provincia de Buenos Aires se adhiere a ese tipo de formaciones por el trabajo, o es lo único que tiene a mano. Entonces acá también se nota muchísimo quien tiene manejo de la comprensión, de la lectura, como puede expresarse ante los demás.

_D2: y hasta desde la identidad.

_D3: hasta desde la identidad, exacto.

_E: supuestamente hay distintas líneas según los institutos o las universidades, no?

_D2: el título final es el mismo, pero dentro de eso se diferencia pero por eso resulta tan difícil trabajar discursos tan disímiles. Este año sobre todo han pasado algunas rupturas porque tenés que reconstruir todos los años previos. Es como cuando los estudiantes vienen de secundarios tan distintos y cómo amalagamás, cómo hacés que esa gente trabaje entre sí. Es difícil.

_E: con las distintas líneas. Hay algo que se marcó mucho desde el principio, por supuesto, el tema del uso de los relatos y la narrativa. Yo les quería preguntar si esto es algo nuevo que Uds. están implementando o ya viene de antes. Con qué motivo lo usan? Uds. comenzaron en la 1º clase del 18 de agosto con un relato de Borges, no? Borges profesor.

_D2: sí.

_E: entonces, cuál fue la intencionalidad de utilizar ese recurso?

_D2: cuando yo lo pensé...1º nosotros somos grandes lectoras. Nuestra profesión se construye desde muchísimos aspectos. Entonces la profesión de cuidar no está sólo relacionada con el vendaje, sino con trabajar otros niveles de abstracción. que son distintos. Yo siempre pienso en la motivación. A veces hay palabras que disparan dentro de la cabeza de los otros. Después está el que en unos genere algo, en otros no. Y sobre todo romper lo que es la estructura rígida de nuestra profesión. Nos ha pasado con los que venimos trabajando de muchos ámbitos. Nos ha pasado que formamos parte de la asociación de enfermería y trabajamos por ejemplo, el Cine Arte y cuando las colegas venían querían ver cosas de salud solamente y nosotras trabajábamos otras cuestiones que eran el Arte, como un espacio cultural donde uno puede trabajar la profesión desde otra dimensión y eso depende de hasta para qué venimos acá? Venimos a ver películas?

_E: o sea han roto esquemas.

_D2: sí. Entonces eso lo hemos intentado de muchas formas y creemos que la enseñanza tiene que ver con eso. Cuando nosotras trabajamos en otro año, desde que estamos juntas, pensamos y si vos estás con la persona que tiene reposo absoluto, no le vas a sugerir que haga algo que vos nunca hiciste. Por ejemplo, que pinte. Nunca se te ocurriría que pinte porque vos no pintás. Entonces tenés

en un hospital a la gente mirando el techo. Cómo trabajás el reposo del otro, cómo trabajás el tuyo. Cuál es el límite en mi trabajo con el otro?

Cómo le vas a proponer que borde si vos no tenés la menor idea. Solamente no se te ocurriría. Y acá es exactamente lo mismo. Los libros de la enseñanza no se refieren solamente a la enseñanza y los libros de cuidado no se refieren solamente a cómo se higieniza un cuerpo; tiene que ver con mucho más de las situaciones.

_E: entonces Uds. lo utilizan [al relato], por ejemplo en este caso como una motivación, un disparador.

_D3: como un disparador y que uno lo trabaja y se trabaja hasta el final y la importancia que tiene la comunicación. Desde el impacto que puede causar este collar -que te estoy mirando- y así nosotros le ponemos disparadores, fotos, frases, para que ellos desde la perspectiva que lo vean, lo logren relatar: que percibieron de esa mirada, de esa música o de ese verso. Para ellos también es una manera de saber que existen otras cosas; que no solamente uno se debe acercar al otro para realizarle una práctica invasiva sino que también el otro existe como persona, para que pueda visualizar que uno tiene una percepción hacia una persona y que la otra persona también la tiene hacia uno. Y que así si uno no hace su juego de ensayo, nunca va a pensar que el otro puede pensar algo de mí porque mi lado es diferente al que yo muestro, o el que yo quiero mostrar.

_E: entonces Uds. estarían dentro de la línea de lo que es Educación para la comprensión, no?

_D2: claro, exacto.

_E: ya que no es solamente acotarlo para la enseñanza de esta profesión.

_D2: sería como el objetivo, el contenido y el logro, como una cuestión lineal. Como que es mucho más amplio que esto.

_E: y tomado esto de construcciones de vida, también Uds. en varias oportunidades, utilizan no solamente el relato no sólo como -acá me imaginé yo como un disparador, que Uds. lo están corroborando- pero también están utilizando permanentemente los relatos de vida de ellos, inclusive tomaron una vez el relato de una enfermera de otro ámbito que es el de la enfermera de la Armada-de la Marina- y allí aparecen estos relatos. Continuamente estas reconstrucciones

de vida de distintos personajes, no? Alguien que se encontró fortuitamente allí en el micro; las de Uds. cuando trabajaban en las épocas...

_D2: militares.

_E: cómo les preguntaban a los alumnos.

.-D2: lo que pasa para construir la identidad, hay que mirar bien en profundidad las cosas que hemos vivido y no . Uno lo que rescata es la memoria y en nuestra profesión no hay memoria. Hay elementos vividos, pocos escritos. Si uno no intenta que la gente reviva las experiencias...porque en las otras profesiones por ahí sí, pero en la nuestra no. Y menos en nuestro país. Y ese es un hecho preocupante porque tampoco figuran en los registros. No sé, supongo que en Educación es exactamente igual: los maestros no dejan constancias escritas.

_E: muy poco.

_D2: muy poco. Entonces, cómo vas a anclar acá y seguir con el próximo paso si éste no tiene el anclaje suficiente? Y eso también hace que la mirada del grupo cambie y valide porque es una problemática –como decíamos hoy—de estima. Entonces, si yo recupero el relato de ella y la escucho, voy reconstruyendo mi propia historia respecto a mi propia persona porque explico porqué me pasaron las cosas que me pasaron. La falta de escritura.

_E: si yo casualmente –casualmente no porque lo busqué especialmente- Uds. hacían referencia al libro que Uds. escribieron, bueno yo lo conseguí porque tenía curiosidad y como hicieron varias veces referencia, bueno, allí hay toda una coherencia de cual es esa inquietud de Uds de recuperar esas historias, esos relatos.

_D2: y, a posteriori de haberlo escrito, tuvimos más razones, razones más profundas, digamos, de cosas que en apariencia no tienen sentido dentro de una institución y ya están institucionalizadas y después descubrimos historias más atrás de eso, cuando nuestros compañeros dicen después de eso, la creencia de que cuando se muere un chico hay que ventilar, abrir las ventanas para que escape el alma. Después yo –casualmente- descubro que pertenece a los judíos ortodoxos esa creencia. Y otra que descubro es la invalidez del mate es una cultura impuesta. Los jesuitas a los indios, o sea que la cristianización –la

evangelización- llevaba implícito el no uso de tomar mate y sí el té .O sea cuando uno empieza a hurgar descubre que lo que se ha ritualizado y ya quedó, descubre que lo que es un dogma y que nadie discute, tiene que ver con estas razones históricas. Y también las problemáticas que arrastramos, ya te digo, porque no existen, porque no son miradas , no están escritas. Entonces esos disparadores, esas motivaciones, esa urgencia que uno siente de ir a buscar respuesta a porqué vivimos lo que vivimos, no pidas que de ese grupo de colegas alguno profundice en la mirada y la vuelva. Otros lo considerarán un práctico más.

_E: vos sabés que desde que han hecho estos cursos y demás, saben que es una de las líneas de investigación de la Didáctica, el tema del recurso , de la utilización de las narrativas como estrategias. Hay muchísimo, pero aparece como una novedad pero mirado desde otro paradigma puede aparecer como una pérdida de tiempo, como una banalización de la cátedra.

_ D2 y D3: sí, sí.

_E: recuperar esa historia riquísima.

D2: el que está no sabe la razón de por qué se hace.. hablemos. Pero si uno sabe exactamente adónde va dirigido, entonces no es tal hecho intrascendente.

_E: no, para nada, para nada. Pero desde afuera puede considerarse...

_D2: lo sé. Lo sé.

_E: desde el no saber, puede considerarse una banalización.

_D2: Lo sé porque he tenido referentes de estudiantes que frente a una situación de conflicto, se entrevista con una persona que tenía algún grado de dificultad y decide hacer su proyecto de enseñanza con esta persona que había tenido el alta por razones cardíacas y bueno, y él iba a hablar sobre la sexualidad del hombre – que él era un adulto mayor--- y con dificultades a partir de un infarto y descubre – cuando yo fui- que existe un diálogo horizontal con la persona y cuando salimos me dice :siempre pensé que Uds. venían desarmadas a la materia y siempre me asombré cuánto sabían .Eso tiene que ver con su rigidez en el trabajo. Si yo debo venir con determinada cantidad de libros respecto de un tema –como puede ser el infarto masivo de miocardio-. Y después descubrí que ese hecho es el mismo respecto de la comunicación humana. Es un tema más dentro de, pero no era el

eje de la cuestión. Y acá el eje no era la enseñanza como estructura de contenido sino ese es uno más.

_E: lo que pasa es que , bueno, no podemos olvidar nuestro pasado, que hemos sido educados, hemos ido a la universidad y hemos visto una estructura, una didáctica que pertenece a una agenda determinada de la didáctica. Ahora cuando Uds. han estado con estas profesoras que tanto hablan de la nueva agenda de la didáctica, aparecen elementos que no se contemplaban con anterioridad. Estas nuevas –no son nuevas- estas estrategias que están siendo validadas como buenas estrategias de enseñanza. El tema de la buena enseñanza apartándose de ese modelo tradicional: el profesor que recita, recita, recita, cita un montón de bibliografía...

_D2: sí la memoria por excelencia..

_D3: eso es lo que menos podemos hacer ahora...

_D2: gracias a Dios... (risas). Esta es gente de la tercera edad.

_E: y otras de las cosas –yo me hice un guión para poder organizar la entrevista – es que Uds. Permanentemente, desde el primer clase, están haciendo referencia permanentemente al encuadre, al contrato didáctico. Eso es como nuevo, siempre lo hicieron?

_D2: siempre, siempre, inclusive compartiéndolo desde la otra materia que compartimos hace años. Y ese contrato es lo primero que establecemos y lo refrendamos todo el tiempo. El contrato vale.

_D3: esta es nuestra parte y esto les corresponde a Uds.

_E: bien.

_D2: y figura en la letra chica"por favor, no intente estafarnos...por favor, no lo vamos a estafar, esto vale".

_E: claro.

_D2: para ambas partes.

_E: lo tiene muy presente desde la oralidad, desde el decir y Uds. también lo que marcan –refiriéndose a las clases en que yo he estado observando, es el tema del ética profesional, el perfil del profesional de la enfermería. permanentemente lo están marcando; Uds, lo tiene ahí.

_D3: hay una cuestión muy importante con esto, que además de la degeneración –no sé si es esta la palabra- que tiene la enfermería que puede un grado u otro grado que tengan puedan ejercer y de ejercer muchas actividades, total lo puedo hacer o no lo puedo hacer. Total yo no tengo responsabilidades, la responsabilidad la tiene otro que se llamaría médico. Entonces sí hay personas que tienen una autolimitación: yo esto lo hago porque yo lo sé, pero hay otros que realmente hacen cosas que son inconcebibles.

_D2: es la misma situación, porque hay otro que en misma situación está en desmedro de esta cuestión que sería el que viene a aprender. Hay algo que supone y que no sabe; vos podés abusar tanto del poder en la profesión de enfermería como en la profesión de la docencia.

_E: Uds. dicen trabajar acompañados con personas de apoyo, con más experiencia le está dando un mayor soporte en el bagaje teórico. Siempre aparece el tema de confrontar la teoría con la práctica, y más que nada con ellos que son –cómo les llaman Uds?--- Empíricos

_D2: es que se ha privilegiado durante muchísimo tiempo el valor del hacer sobre el saber... Entonces esta especulación que yo la aprendí mientras lo hacía, nadie va a saber más que yo si hace 20 años que lo estoy haciendo y la desestimación sistemática de lo que es el conocimiento...los libros, es otra problemática.

_D3: acá hay que producir, acá hay que hacer y...si vos venís con un “cuentito” diferente, tardás más. Hasta en las cosas más sencillas, como por ejemplo poner una medicación y ponerle el rótulo a esa medicación ante quien corresponda. Vos tenés que dirigirte a una persona por su nombre y apellido y decirle Señora o Señor o el de la cama 20, o el bazo o el hígado. Hasta a esas cosas simples uno se refiere para darse cuenta que el cuidado tiene que ser totalmente personalizado.

_D2: y uno se considera responsable en la enseñanza y eso no puede dejar de ser percibido. Como yo profesional y qué cosas hago, cómo estoy trabajando? Desde mi disciplina o especulando con la otra disciplina y negociando todo el tiempo a ver si puedo desaparecer detrás del otro e igual tener poder. Eso es muy preocupante, entonces. Y yo veo que a una mayor capacitación hay una mejora en

el pensamiento así que la gente se posiciona y se pregunta qué tipo de profesional soy? El que toma decisiones, el que toma decisiones éticas o el que nadie lo ve que todo vale. Entonces justamente este es un espacio de reflexión, más que ...Acá hay que hacer un quiebre con cómo estamos trabajando y vamos a seguir trabajando con gente, enseñándole cosas acerca de su cuerpo y de sus problemáticas . Entonces el poder existe y desde qué punto me posiciono.

_E: acá también está presente la postura de Uds. de considerar a la persona en su totalidad y no como un órgano o una parte solamente que es bastante frecuente.

_D2: es que es mucho mas sencillo hablar de "un hígado " que no funciona.

_E: claro, claro.

_D2: pero hay muchos lugares...las instituciones se han ocupado de despersonalizar esta cuestión. Y cuando la gente dice "siempre se hizo así", es anónimo. Y el otro "siempre fue así: la cama 20" . Simplifica y complejiza. Para el que piensa en realidad es sumamente difícil, es una división y una lucha cotidiana. Y para los otros es más sencillo: obedezco y hago.

_E: exactamente, pero acá está muy claro el perfil profesional. Una de las cosas que también Uds. marcan y que aparece en las clases es la dimensión emocional.

_D2: igual hay todo un estudio ahora...Hace muchos años acerca del síntoma del quemado, de lo que significa el stress del cuidador, pero...para que la gente sea capaz de recapacitar que una profesión de cuidados tiene determinadas complejidades y que uno no puede olvidar que porque el aspecto profesional implica que uno tiene que volver a su casa y tener que hacerse cargo muchas veces de la familia. Es un reconocimiento a ésta que sos vos. Y a veces pasa que en realidad a veces la profesión nos excede largamente porque no es sencillo ver todas las cosas que les pasan a los demás y que nos pasan a nosotros. Entonces es un reconocimiento al otro, al que está intentando estudiar, mejorar sus cosas , cuidar de otros. En realidad, es titánico. Y ese reconocimiento hace que uno se mire y se pregunte ¿en verdad este soy yo? El que hace todas esas cosas? También es bueno pararse y replantearse pero todo esto es lo que he hecho? A nosotros nos pasa cuando escribimos nuestro currículum. Que decimos: mirá la cantidad de cosas que hemos hecho! Y no lo hemos percibido. Eso sería la

gráfica. Y en el medio hay muchas más cosas. En verdad hice todo esto? Es bueno replantearse porque cuando uno se sienta como estudiante y se replantea qué he hecho en toda la mañana? Todo lo que ha implicado emocionalmente: ser continente, ser contenido, tener memoria, ser capaz de resolver, no cometer errores y venir a la facultad y seguir estudiando. En realidad, es un ejemplo. No sé si pasa en otras profesiones, pero en la nuestra...

_E: uno vive en esa tensión.

_D2: eso también merece una validación...No es casual las cosas que nos pasan.

_E: no lo está reconocida socialmente.

_D3: son cuestiones que –como decimos nosotros- nosotros somos los primeros que no nos reconocemos. Decimos todo esto hice y estudié e hice una cosa hasta donde uno está....quiero decir que nosotras mismas somos las primeras que no vislumbramos lo que estamos haciendo. Es el hecho de decir: uno tiene una manera de trabajar. A mí siempre la vida me marcó que yo tengo que resolver las cosas, para bien o para mal, pero las tengo que resolver, tomar una determinación. Y que generalmente las decisiones son de rápida gestión y también ha sido una manera mía la de decir tan pronto pueda resolver esta situación, puedo ir mirando cuál otra se me viene .. A lo mejor es una estrategia que yo tengo y que casualmente compartimos. Ayer me viene de hacer una corrección de un trabajo ...

_D2: y de un trabajo que tiene ya dos años de entrega.

_D3: si de un trabajo que no nos contestaron por más de dos años y nos mandan un e-mail de entregar ya.

_D2: no, peor. Hace 48 hs que –de un contrato que nunca existió por escrito.

_D3: claro...

_D2: Como profesionales no existió déficit. Ha existido una asunción de responsabilidades de más. Y el otro es capaz de permitirse, presionarte, porque sabe que va a tener una respuesta rápida y buena. Y eso te genera ira. Porque nosotros conversamos y decimos como es posible que durante dos años desaparezca la persona que solicita el trabajo –es una editorial muy importante. Claro, los tipos de la editorial serían otros. Pero no tiene derecho a decirte que

hace 48 hs. —que no existió nunca ni en los inicios-. Como lo dan por hecho que somos buenas profesionales y que lo vamos a responder rápidamente, entonces, algo no funciona. Tal vez debió haber existido “lo vamos a pensar”.

_E: como homologar el discurso de Uds. como docentes en la cátedra y como profesionales.

_D3: nosotros en la cátedra tenemos esto como permanente reflexión, a medida que va creciendo en años. El hecho de decir pequeños espacios que uno se toma. Entonces ante una mínima presión, uno tiene la respuesta.

_E: es del modelo anterior.

_D2: igual siempre nos sorprenden, así que.

_D3: de todas maneras son cosas que tendremos que terminar de resolver.

_E: otra cosa que también aparece en las clases de Uds. es el tema de la reivindicación del género.

_D2: bueno sí, se da en nuestra profesión y en la docencia. Ambas han tenido los mismos problemas. Aunque creo que ahora la nueva problemática va a ser el género masculino y el impacto que tenga dentro de la profesión porque ha ido modificándose el prototipo masculino que ha egresado de la profesión. Entonces yo creo que eso va a mejorar nuestra posición social frente a la sociedad, el reconocimiento. Vamos un tanto atrasados. Primero reconocer que las dificultades estuvieron asociadas a género y a la religión ambas mezcladas con la misma intensidad porque no es lo mismo la visión de la enfermera en un país católico que la visión en un país anglosajón, no es igual. Y, por otro lado, los anglosajones tiene más hombres y los anglicanos también tiene otra visión de la enfermería y del cuidado. Tiene que ver con cuestiones culturales y acá —digamos- el género masculino está mas aproximado a lo que fuera el sentimiento femenino cuando eran incluidos. Ahora hay más diversidad, digamos.

_D3: otra mirada.

_D2: hay más diversidad; más dialogo de pares.

_D3: como mujer, como madre, como cuidadora.

_D2: se mezclaba todo.

-_D3: se perdía lo que era la enfermera, el cuidado profesional para determinar que ese cuidado que se daba lo podía dar una vecina, la madre, quien fuera. En cambio ahora hay otra postura. El varón impone otra postura. Es como que se hace referente como que se posiciona frente a otras profesiones, es decir yo tengo esta profesión y si se reconoce o no...yo tengo esta profesión, se posiciona. Está queriendo aparecer hay varones que se posicionan muy bien.

_E: Uds. toman..no sé si quedó...

_D2:.. no, estaba pensando que en los inicios nuestros, los colegas que ingresaban competían fuertemente con los médicos por las técnicas. Sobre todo elegían las terapias intensivas y nosotros ahora tenemos muchos más graduados que eligen la comunidad, trabajar con la gente en terreno, no con cuestiones saludables, que ya no compiten con otros profesionales desde la técnica. Han ampliado el campo de trabajo como cuidado es; se reconocen las diferencias y las aceptan. Les era muy difícil ir a sus casas. Muchos de ellos tenían largo historial médico, pero habían decidido ser enfermeros, lo cual era una herejía para los familiares y haberse posicionado así también mejoró la estima. Porque plantarse así ante una familia que tiene una profesión definida y con al cual heredan libros y decir "lo mío es distinto", les dio otro valor, un valor agregado. Es muy interesante verlos ahora.

_E: yo lo que quiero retomar respecto al plan de trabajo docente sería preguntarles porqué motivo eligen esta modalidad de "Seminario semipresencial".

_D2: ah, no. Eso tiene que ver con una decisión de cuando se abre la licenciatura. Son todos profesionales que trabajan y la gran mayoría –no tanto ahora pero sí hasta hace unos años; ahora ya no tanto - venían de lugares del interior. De manera que económicamente les era imposible pedir permiso laboral y después viajar y que darse acá a almorzar todos los días. Entonces se fue adecuando a las necesidades de la gente. Eso se discute todos los años, todos los años pasa a debate: dos veces por semana y se agrupan en seminarios. Mucha gente pide la presencialidad, pero no siempre la pueden cumplir. De modo que nosotros cuando la poníamos las presenciales, un día cada materia, no venían y sobre todo menos la gente que venía de Rauch, de Necochea, es imposible. Entonces era quitarles la posibilidad de cursar a gente que anhelaba cursar, era cruel. Nosotras mismas

vivimos la experiencia cursando a distancia nuestras propias licenciaturas porque acá no había y sabemos que cuando existe compromiso, uno puede tener el mismo logro y mejor de autoconstrucción que cuando uno va todos los días y se sienta. Entonces si vos confiás en la construcción de la persona y le das las herramientas, la gente puede ordenar sus historias familiares y si es profesional ya que en los trabajos va a los hospitales y pide –qué se yo, que hoy necesito la guardia no la universidad, da las razones...

_E: no sé si quieren agregar algo más respecto al tema de las buenas prácticas, a las modificaciones que Uds. han ido percibiendo en Uds. si quieren decirme algo

_D2: no, a mí lo que cada año se me hace sumamente difícil es centrarme en la disciplina en profundidad porque la elección del temario se desvirtúa a los temas tradicionales que son temas higiénico-positivistas. Aún y todo hay una tendencia a resolver las cosas de manera lineal y eso aún es una materia pendiente para ambas que somos luchadoras de la disciplina propia.. pero tener un juicio de valor propio y sostenerlo y tener un argumento frente a una comunidad que tiene el hábito de vernos de una manera es difícil. Entonces la tendencia es resolver lo que el agente pide y pide en función del emergente del conflicto: la hepatitis, la meningitis. Y en realidad eso va a existir siempre, mañana será la fiebre del pollo.

_E: entonces ahí estaría un poco como yo me planteo si uno en sus prácticas tiene una continuidad o rompe con –si es posible romper—con el modelo anterior.

_D2: es claro. Algunos uno ve que han dado vuelta su propia historia y realmente es un placer cuando uno ve que van a seguir construyendo a largo plazo y hay gente que quedó en sus miedos y prefiere aferrarse a lo conocido y no moverse del miedo. Es una lástima que no hagan el intento de plantarse de una manera distinta pero ,bueno, uno no va a cambiar el mundo.

_E: y...no, lógicamente.

_D3: y con respecto al trabajo de la asignatura habíamos quedado de decir que si uno trabaja y trabaja lo que es la identidad, por allí se pueden trabajar millones de temas. La identidad de lo que es la comunicación, lo que es poder llegar al otro, en cualquier situación, en situación de una internación, la necesidad de una charla con una amigo una persona desconocida que finalmente a veces uno tiene

mayor libertad con alguien con quien no tiene compromiso para poder decirle algunas cosas o en alguna situación realmente de gran complejidad. Yo lamentablemente lo vivo todos los días. Pero no lamentablemente. Todo lo contrario por la enfermedad y por el sufrimiento que causa yo realmente he aprendido y he crecido con la sabiduría que esas personas me dejan cuando uno entra en contacto realmente con ellos Y el contacto uno no lo da el saber hacer una buena práctica. Es el otro, parte de la mirada, de una guiñada de un ojo, agarrarme la mano. Sí esas son cuestiones que tienen que ver con la formación y con el vínculo que pone uno mismo para cuidar al otro.

_D2: en realidad no hay maestros, hay aprendices eternos, en el tema de los afectos. Eso es lo que muchos ignoran.

_E: claro, al decir la materia "Enseñanza de la enfermería", más que contenidos de la enfermería están hablando de algo modélico, no? De un plantel de personas y de profesionales.

_D3: es que permanentemente uno aprende del otro o enseña a otro, porque está en intercambio con el otro.

_E: pero cuando comienzan con la materia Uds. les preguntan qué se imaginan que son los contenidos? Ellos dicen preparar una clase, hablar bien, preparar..., lo plantean desde ...

_D2: eso pasa con las cuestiones rígidas de pensamiento que nosotras no ignoramos –por algo hace tantos años que estamos en la profesión- Es lo mismo que si creyeran que uno les pude dar la clave para determinada técnica de algo, de resolución y cualquier resolución lleva el tiempo de aprendizaje que –como decía D3- hasta para una venocultura uno tiene que aprender la textura de la piel, la retirada que hace la gente de la mano; eso no te lo puede enseñar un libro tampoco. Es un aprendizaje de vida de cuándo tocar el hombro, en qué momento, cómo bajar la ansiedad ajena como la propia. En qué momento uno pude hacer determinada cuestión que es invasiva, con qué permisos...No hay una técnica de "limpie, pase, introduzca y abra el suero..." Esto es igual, en realidad es como un engaño de a dos, no? Hay una norma pero, más allá de la norma, -está como cuando me pasaba que la gente me decía : "yo no hubiera imaginado que la piel

de esa mujer joven pudiera ser tan dura"...Y claro, hay que aprender que las pieles son distintas, que tienen resistencias y...bueno y las relaciones humanas también. Uno no va con un prototipo y "hoy aprendemos..."Como cuando se dice que en 45 minutos vamos de acá hasta acá. Y no fue posible; nos quedamos en un aspecto del pensamiento que atrajo mucho más a los demás que ir de este logro desde el principio la final. Porque en el camino hubo un debate mas interesante que cumplir con ese objetivo. No porque lo olvidemos, sino porque el interés está en otras prioridades; no sabemos cuáles. Pero son cosas que con D2 aprendemos con la vida.

_E: mirá si cuando recién te iniciaste te ibas a dar esos permisos de salirte del guión...

_D2: no, claro, bueno. Eso es el soporte que te da la institución. Uno dice estoy dentro de la universidad...la universidad es esto. Y la universidad está afuera. La gente tampoco era...

_E: quieren agregar alguna otra cosa? Algún pedido...

_D2: no, no...

_E: yo agradecerles enormemente a las dos toda esta posibilidad de darnos de conocernos para nosotras que somos del área de educación.

_D2: si es mutuo.

_E: Eternamente agradecida y una vez que yo tenga la desgrabación también se las voy a pasar porque considero que de alguna manera les puede servir como....

_D2: siempre sirve. A mí me sirvió tu presencia en realidad porque significa la diversidad, aceptar que hay gente de otro metier que observa. Si bien nosotras habitualmente somos observadas en nuestras profesiones por familias, no es que carezcamos de experiencia de hecho. Pero es importante el intercambio y, de última- sino funcionamos en compartimentos estancos-que es lo agradable de los cursos que hacemos, encontrarse con gente de Biología y ver la mirada tan diferente sobre la evaluación que tenían en ciencias exactas y naturales, bueno, en matemática, en ciencias económicas, que al final termina siendo un rótulo "los de". Y adentro de los de había gente con las mismas angustias. Esos cuestionamientos de estará bien? Necesitaría todos los marcos teóricos antes de

ir al práctico. Todas esas preguntas que uno ha escuchado toda la vida y que las escucha en otras profesiones. Yo digo qué interesante es esta mezcla, la transversalidad porque si no uno termina muy endogámico, muy mirando hacia adentro. A mí me pareció muy interesante..

_E: a mí también me enriqueció muchísimo y no saben lo que me han hecho leer ¡ porque tenía que buscar los autores que me han ayudado a interpretar desde la teoría, no? Y ese es el trabajo que ahora estoy haciendo. Yo les voy a mandar esta desgrabación y aunque sea un borrador de la tesis.

_D2: quién es tu director?

_E: Luis Porta, sí. Es uno de los pocos doctores en educación ya que tiene que tener un grado más para la dirección.

_D2: sí, sí.

_E: bueno chicas , nuevamente eternamente agradecida y cualquier cosa...

_D2 y D3: lo mismo. Lo que necesites, ya sabés...

Fin de la entrevista de dos horas y media de duración.

Entrevista D4, 18-05-06

Se llevó a cabo el 18 de Mayo de 2006 en un aula vacía de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social a las 10 hs.-tal como había sido acordada- y terminó 11 y 30.

Se comenzó recordando a la docente el motivo de la entrevista y el hecho de que era una continuidad del trabajo de campo realizado en los meses de agosto y septiembre del año anterior.

La docente está a cargo del Asignatura Educación para la Salud en la Carrera de Enfermería. La ubicación de la misma en el Plan de Estudio corresponde a 3º año.

La experiencia docente de la profesora data de 19 años en la Universidad de Mar del Plata.

Se comienza tratando de contextualizar el trabajo de la Profesora.

_E: nos interesa saber cuál es tu estado docente, si sos titular de la cátedra...

_D: No. Yo soy "profesor adjunto con dedicación parcial" en la asignatura Metodología del Aprendizaje y Trabajo Grupal con asignación de funciones en la Cátedra Educación para la Salud. Metodología del Aprendizaje y Trabajo Grupal es una asignatura de 1º año del 1º Cuatrimestre de la Carrera de Enfermería y Educación para la Salud, corresponde al 3º año, 2º Cuatrimestre de la carrera de Enfermería. Yo soy concursada desde...sí bien Concursé en el año 2004 y mi ordenanza es de marzo de este año; antes era Interina.

_E: y cuánto hace que estás...Desde el 2004?

_D: en la Universidad?

_E: no, no, en la Cátedra.

_D: no, no, no. Desde el 95 en que empecé a trabajar aquí en Ciencias de la Salud.

_E: allí coincide entonces con tu antigüedad en la Universidad?

_D: no, no, yo tengo 19 años de antigüedad. Ingresé a la Universidad el 19 de febrero del 87 en la Facultad de Ciencias Agrarias. Y el 4 de abril de 1995, pedí el pase para aquí, para Ciencias de la Salud e hice toda la Carrera. Fui Ayudante de 1º en Ciencias Agrarias, fui Jefe de Trabajos Prácticos y después profesor Adjunto. Titular no, porque la Asignatura no tiene carga horaria para titular. Lo máximo es -viste esa cuestión de peso, puntos, bueno, no tiene cargo titular, el máximo es el adjunto.

_E: bueno, no sé si vos recordarás que el tema de la investigación nuestra que hacemos con estas dos colegas -con Dora Pérez y con Diana Álvarez- es el Impacto de la actualización, de los cursos de Adum en las prácticas docentes. Entonces nosotros estamos focalizando en las buenas prácticas y lo que nos interesa ver es -si te acordás de algún curso que hayas realizado de actualización en Adum, si no, lo podemos buscar en los documentos de ellos- y ver cuál ha sido el impacto de esos en tu práctica.

_D: mju, mju.

_E: concretamente si ha habido alguna modificación partir de ellos y cuáles han sido.

_D: sí. A mí me resultó siempre muy grato asistir. Por qué? Porque yo durante muchos años me desempeñé paralelamente a mi cargo docente en un cargo –que si bien no formaba parte del gabinete de gestión, asesoraba al gabinete de gestión y era un cargo de gestión. Yo fui hasta el año 2003 desde que ingresé a la Universidad Nacional de Mar del Plata, Asesora Pedagógica. Es decir ese fue el cargo que yo concursé cuando entré en Ciencias Agrarias y con el cargo que pasé a Ciencias de la Salud. La actividad de Gestión me...si bien por supuesto yo cumplía mi función docente, pero me llevaba mucho tiempo y sobre todo el resolver cuestiones por ahí administrativas, o trabajar mucho sobre modificaciones de cambio de planes de estudio, asesoramiento a los docentes para elaborar los planes de trabajo docente para la presentación a congresos, trabajar mucho sobre lo que era elaboración de informes de gestión, distintas propuestas que se fueron presentando sobre todo aquí, por ejemplo el proyecto PROFIDE de evaluación y de seguimiento de estudiantes por el tema de la lentificación, de la deserción y bueno, y eso hace que por ahí uno se meta tanto en esas cuestiones que deje de actualizarse en lo que es específicamente su propia práctica profesional. Entonces siempre me pareció muy interesante, por ejemplo el acercarme a nueva bibliografía que si no yo de otra manera no me acercaba. Por qué? Porque precisamente yo trabajaba Política Universitaria. Toda mi bibliografía se basaba en relación a eso, a diseños curriculares, evaluación de diseños curriculares; evaluación institucional y, en estos cursos me acercaba más a bibliografía más específica de estrategias de aprendizaje, evaluación de procesos de aprendizaje, elaboración de situaciones de prueba, así que eso lo rescató como muy positivo. Las veces que actualicé bibliografía fue mediante estos cursos y, por supuesto, mediante la formación que yo fui haciendo tanto en la UTN como en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, no? Después-otra cosa que rescato como muy positiva- fue el trabajar en los grupos tan heterogéneos e interdisciplinarios, viendo las distintas problemáticas que planteaban en los cursos los docentes de distintas áreas de conocimiento y muchos de ellos, de cosas que

fueron desarrolladas, fui implementando en las distintas modificaciones que voy haciendo año a año. Porque yo, año a año cambio toda la propuesta pedagógica desde lo que es la bibliografía, las situaciones de prueba, las situaciones de aprendizaje, las cambio totalmente. Y eso que estoy sola, porque no hay otro docente en la cátedra, nada más que el adscripto.

_E: entonces vos ya 1º explicitaste el tema de la motivación que te lleva a elegir esta oferta...

_D: mjum, mjum.

_E: esta oferta de ADUM. Y además, la pregunta que viene encadenada a lo que dijiste recién es ¿cuál sería para vos el curriculum ideal? De tu cátedra, porque si lo vas modificando...estás como con una mira...

_D: claro, lo que pasa es que –precisamente hace un rato les hablaba a los estudiantes- de 1º año. Trabajo mucho, mucho con curriculum oculto. Porque son muchos los deficits que los estudiantes evidencian en las distintas situaciones que les planteamos a lo largo del desarrollo de la asignatura. Entonces, bueno, por ejemplo, el 1º día de clase implementé una evaluación diagnóstica donde uno de los ítems era que ellos pudieran identificar cuál era la analogía que había entre el párrafo 1 y 2 del texto presentado. Bueno, ninguno de los 104 estudiantes lo respondió y cuando manifestaron por qué, era porque no sabían lo que era una analogía. De pronto, para poder trabajar este tema, uno se tiene que ir hasta la Lógica que no es un contenido de...Es decir, 1º hay que desarrollarlo desde el marco de la Lógica, de lo que implican los razonamientos, los tipos de razonamientos, las obtenciones de las conclusiones de los razonamientos analógicamente, inductivamente, deductivamente, pero luego esto , hay que hacer la transposición a un texto para que ellos puedan identificar la conclusión en el texto, de qué manera fue dada. Todo esto es un contenido que si yo lo desarrollo, no puedo desarrollar ningún contenido mínimo de la asignatura. Pero que son cuestiones que yo tengo que trabajar porque son conocimientos previos que ellos necesitan-como condición necesaria- para poder después trabajar determinadas cuestiones que son específicas de la asignatura, no? Es decir, nosotros vemos por ejemplo, qué es un texto. Pero para ver qué es un texto, un

29% no pudo identificar qué era un párrafo..Al no poder identificar qué era un párrafo, voy a lo que era párrafo. No saben qué es un párrafo; pero además no saben qué es una proposición. Cuando voy a lo que es una proposición, no saben ni siquiera qué era una oración. Yo no puedo trabajar el tema...trabajo mucho sobre curriculum oculto, no? Es decir ¿cuál es el ideal? Ideal sería que el estudiante pudiera tener trabajadas muchas competencias o las competencias intelectuales necesarias para poder desarrollar el estudio independiente que hace al estudio de un estudiante universitario. Pero, qué me pasa? Que era lo que yo recién les decía a los estudiantes: identificado el déficit, no me puedo quedar. Me pasa a mí mostrarle al estudiante que está el déficit y seguir porque eso va a implicar que —era lo que hoy yo les decía— que el estudiante después no va a estar. Ingresaron el 1º día de clase y tuve 104 estudiantes con estudiantes fuera del aula. El jueves pasado tenía 79 y hoy me parece que tengo menos y evidencian estas cuestiones. Yo creo que tengo que trabajar mucho en paralelo y me voy de mi agenda. Entonces el ideal, el ideal es, por un lado, lo que pudiera hacer al diseño curricular sería poder tener una carga horaria mayor de la que tengo, pero por supuesto que al ser, al no ser, perdón, un asignatura específica, bueno el peso se la lleva, bueno sobre una troncal que tiene 550 horas, la asignatura Metodología del Aprendizaje tiene 50. Cursada únicamente en un cuatrimestre y con estas cuestiones, no? Con otros déficit a que por ahí van saltando entonces como saltan déficit de otras asignaturas, lo quieren trabajar en Metodología, entonces por ahí sería lo ideal, pero sería como un abanico de cuestiones que deberían darse más allá de las cuestiones que serían el desarrollo, la planificación y la evaluación de Metodología del Aprendizaje, no? Porque trabajo mucho con déficit que el estudiante va teniendo en otras asignaturas, Psicología de la persona y de los grupos hace ver una película que es La Familia y resolver una determinada guía y ni siquiera entienden cuál es el nudo y el desenlace de la película La Familia y me piden a mí, entonces si yo tengo que trabajar todas estas cuestiones, no puedo desarrollar lo que es específico como contenido de la asignatura, así que se me hace difícil.

_E: ahora, ese “ir más allá” –puedo inferir yo- que tenga que ver con una cuestión de responsabilidad y una cuestión de la dimensión ética tuya dentro de la práctica docente. Una dimensión que está preocupada no sólo por el contenido curricular - que es tu responsabilidad- sino ver (vos marcaste mucho el tema de los déficit) como que te vas haciendo cargo de esos déficit y al menos te preocupás y pensás de qué manera podrían articularse los contenidos de tu asignatura con esos otros déficit que no tiene que ver con lo específicamente curricular, pero que para vos son insumos –para vos o para cualquier profesor-.

_D: sí, sí, sí.

_E: ...insumos para poder abordar los contenidos específicos, no?

_D: sí, sí, sí. De hecho, ahora están trabajando lo que es específico de metodología del aprendizaje con material específico de distintas asignaturas que ellos tienen muchísimos problemas. Lo sabemos: ellos no saben interpretar Bachellard; tienen una dificultad impresionante para poder identificar, en el texto de Revoluciones científica de KHUN, qué es un paradigma. Bueno, nosotros, yo les preparé desde la cátedra elaboré un material, una macroestructura de Revoluciones científicas de Khun para ver si ellos por ahí podían interpretarlo. Bueno, tienen muchísima dificultad en Anatomofisiología, bueno, ahora están trabajando esos textos en relación a competencias que son específicas de Metodología del Aprendizaje. Es decir, a mí me preocupa esta cuestión y trato – como recién yo les decía- el estudiante no está, el estudiante fracasa, el estudiante se va y qué puedo hacer yo desde mi lugar para que esto no pase, no? Pero bueno, por supuesto que se me va de las manos porque –vuelvo a repetir- yo me tomo mi tiempo, busco –porque he tenido que bajar...es más, yo sé que ahora cuando haga el cierre trabaje la especificidad de la función del lenguaje para que ellos lo puedan reconocer en un texto, después ellos van a tener que escribir un texto donde se evidencie el lenguaje formativo, donde tengan que narrar. La diferencia de lo que implica exponer...yo sé que van a tener dificultades porque comienza a surgir ...uno les dice que 3º persona va acompañada de un verbo en indicativo y no saben qué es. Yo no puedo desarrollar verbos....en 1º año de la Universidad. Pero básicamente esa cuestión

la tengo que dar, si no, no puedo avanzar, no lo pueden ni identificar. Entonces me preocupa, es un esfuerzo muy grande, sobre todo porque no cuento con un grupo-cátedra. Por ahí si yo contara con un grupo-cátedra, se podría hacer distinto, se podría...ahora yo sí tengo...yo cuando di el concurso, presenté –como el cargo era parcial- presenté una propuesta de extensión curricular donde, precisamente, era trabajar estas competencias, entonces, bueno, lo voy a hacer desde la extensión, para poder trabajar porque éste es un déficit que no solamente tienen los estudiantes de la Carrera de Enfermería, sino de las otras carreras también. Pero, bueno, el fracaso más grande que ellos manifiestan es frente a tener que interpretar un texto, responder a una consigna...así que hago en la medida que puedo.

_E: bueno, ya te adelantaste a una pregunta específica que te iba a hacer sobre el tema del lenguaje: la preocupación y la ocupación del desarrollo de todo lo que es la normativa o la interpretación del lenguaje formal o del lenguaje académico. O sea que ya la respuesta estaría dada en todo este relato que vos estás haciendo. Vuelvo al tema de la dimensión ética: porque una de las dimensiones sobre las que focaliza esta línea de análisis de la buena práctica, tiene en cuenta muy sostenidamente el tema de la dimensión ética del profesor. Bueno –no en vano te había seleccionado cómo una de las profesoras para ser observadas- y para que aportaras a este trabajo de investigación. Ahora, respecto a las modificaciones concretas que vos hayas hecho, que vos vas haciendo ya que vos decís “todos los años realizo modificaciones”, en la bibliografía, estrategias,.. qué otra modificación pensás que has realizado a partir de...la asistencia o el contacto con estos cursos [los de Adum] o con los profesionales.

_D: sí. Modifiqué, a mi me gustó mucho- no me acuerdo ahora cuál fue en realidad el curso en que trabajamos esta cuestión que la trabajé mucho con la Licenciada C, que de hecho ella lo pudo implementar directamente. Yo por ahí algunas cuestiones, en trabajar a partir de tópicos generativos, no? Y partir de aquí, plantear situaciones de aprendizaje, las situaciones de prueba. Bueno, ella lo pudo hacer, lo pudo modular, pudo elaborar los materiales. Yo bueno, lamentablemente no tuve tiempo de hacerlo. Pero, esas fueron cuestiones que me gustaron mucho

para trabajar, que de hecho, muchas de ellas he implementado. Lo que pasa es lo siguiente: parece que no, Chiqui, pero al estar....Yo tengo muchas ganas de implementar un montón de cosas, pero el hecho de estar sola y con tantos estudiantes, es como que después se me vuelve e contra y es una situación irreal. Explico: si yo planteo situaciones de aprendizaje donde el estudiante tenga que – por ejemplo- para poder evaluar emisión de mensaje escrito, tenga que redactar un texto con coherencia, con organicidad, con cohesión, donde se evidencie el uso de conectores, la diferencia entre elaborar un párrafo introductorio, cómo se elabora un párrafo introductorio, cómo se finaliza, cómo se puede organizar, esto después implica que cada uno me va a entregar esto y yo después voy a tener que corregir, que evaluar. Implica un montón de horas reales que yo no tengo . Y a mí no me gusta pedirle al estudiante para llevarlo a mi casa y pasearlo en el baúl del auto y el último día ponerle un “visto” sin...Entonces, también esto ha hecho que muchas veces, puedo avanzar en cosas que me voy actualizando que me parecen super novedosas, que me parecen significativas, que me parecen piolas, que me parecen creativas pero, por el otro lado, cuando lo hago, me arrepiento por esta cuestión. Porque yo no puedo poner –yo tengo dos personas que son adscriptas, no pueden dar clases, no pueden corregir, no pueden...Entonces termino yo con un montón de cosas que es la realidad. Entonces para la próxima lo tengo que modificar, entonces no lo modifico porque.... Entonces por ahí vos ves y Marcela está diciendo esta cuestión y por el otro lado no se refleja, porque me pasa. Cuando yo cambié para todos la nueva onda de trabajar con todo lo nuevo de Van Dick, de Marta Marín, en relación a la macroestructura de un texto, a las macro proposiciones, a las macro reglas, que es lo último de lo último –da la casualidad que mi marido hace el profesorado de Lengua, entonces es lo último que están dando, no? Y pero que implica un trabajo ...hay que tener un tiempo para poder leer para poder analizar, es irreal, yo después no lo pude hacer. Hoy la verdad es que lo están trabajando en clase y lo vamos a evaluar después mediante un plenario porque yo no me puedo llevar para evaluar a mi casa. Porque yo –el jueves que viene así sean 79 que quedaron- no puedo –con otras cosas que yo tengo- ponerme a leer y a evaluar y a marcar –como a mí me gusta-

79 prácticos. Entonces, como que por un lado, Chiqui, avanzo y retrocedo, avanzo y retrocedo; por estas cuestiones. Es decir, trato de implementar muchas de estas cuestiones, pero por el otro lado, y me gusta ser coherente con lo que digo y con lo que hago. No, porque por ahí puedo tener un discurso muy lindo o puedo plasmarlo en un PTD muy lindo y no me gusta que, lo más importante, que es lo que sea en el espacio áulico, no llevarlo a la práctica. En ese sentido me gusta ser honesta conmigo y con los estudiantes y se los digo el 1º día de clase en el contrato pedagógico. Es decir, cuál es la realidad de lo que puedo dar como persona que soy una sola, soy yo y bueno, y esto que por ahí ahora que se concursó un cargo de Ayudante, no sé por lo menos que me den la posibilidad que yo pueda darle a un ayudante para que pueda aunque sea visar, pueda mirar, porque si no, se hace imposible. Te digo la verdad.

_E: sí es la dimensión administrativa que ...

_D: yo por esta cuestión no pude poner dos parciales. Si yo tengo que corregir cien parciales más cien recuperatorios, más cuando llega el otro parcial, no puedo cumplir con los tiempos estipulados en las ordenanzas y vivo –como decíamos el otro día con C- vivo corrigiendo. Y tampoco puede ser vivir corrigiendo. Me entendés, porque quiero buscar textos, llego a un punto que no puede ser para qué si después la realidad es que no lo voy a poder leer. Entonces para qué se lo voy a pedir al estudiante para dejarlo en mi casa? Y después tirar bolsas de papeles sin mirar? No, no. Y decirle al estudiante eso te hace promocionar o no promocionar para qué por si lo entregaste, no, no me gusta. Entonces muchas veces los cambios me pasan estas cuestiones, que los quiero implementar pero el tiempo, la falta de tiempo, la falta de gente que me acompañe, hace que ...te digo que por ahí hasta la falta de dinero...porque por ahí lo viste cuando estuviste con nosotros en Educación para la salud lo que me implica elaborar un parcial, que son tres hojas y fotocopiar y tres hojas por cien. Que realmente sale de tu bolsillo.

_E: sí, por supuesto...

_D: Entonces bueno son todas cosas que uno las tiene que ir pensando, te tenés que ir adecuando...

_E: variables a contemplar...

_D: claro. Las tengo que tener en cuenta y te las tengo que decir porque ..., se las digo a los estudiantes, porque es la realidad. Cuando ellos me decían , el otro trabajo qué es? Nosotros veíamos la elaboración de un informe. Pero específicamente veíamos que ellos cortaban y pegaban, bajaban de Internet, con esto de que pueden bajar –hay un lugar que se llama monografía.com- es decir, primero por lo que era esa especificidad, pero después porque tampoco era seria la evaluación que podemos hacer. Ya después me tuve que poner un registro de evaluación con tres o cuatro cosas de las cuales yo les pedía a los estudiantes diez cosas y se evaluaban tres porque el resto no se lo podía evaluar. Entonces fui modificando, entonces el año pasado, por ejemplo, pedí que ellos –en relación a temas que nosotros les dábamos- que eran temas de su interés, pudieran elaborar un texto que evidenciara, en no más de tres hojas –que era la realidad de lo que yo podía leer, no más de tres hojas,- pero que se evidenciaran por ahí estas cuestiones, no? Entonces me parece que es mucho más respetuoso y más coherente con lo que yo en realidad puedo dar y puedo hacer.

_E: ahora... vos cuando decías el tema del contrato pedagógico-lo que se evidencia permanentemente en el registro de las observaciones- Y hay algo que surgió permanentemente en las observaciones , el tema de marcar los momentos de la clase. Al menos en el tiempo que yo estuve observando aparece, no? Bueno, “éste va a ser el momento inicial. Hoy fuertemente vamos a focalizar en el momento de desarrollo”, eso está...eso también lo fuiste tomando o adquiriendo de los cursos?

_D: sí, sí. Y me gusta que quede claro. En el inicio de la clase, o previo al inicio de la clase cuando les presento los materiales que quede claro, que en este primer momento o cuáles son los contenidos que se van a trabajar, el para qué, cuál es la bibliografía, siempre que quede claro si se utiliza alguna nueva modalidad, explicársela. Decirles, bueno, vamos a trabajar pequeño grupo de discusión, lo que es.

_E: Eso también surgió, no? Me llama la atención que vos...

_D: sí, siempre.

_E: vas explicitando las estrategias y decís el formato, los objetivos, el para qué de cada una de estas estrategias.

D: bueno, tal vez eso me gustó, viste que X, por ahí –no en el nivel de X, viste que por ahí paraba y podía hacer la evaluación- Bueno, yo acá no tengo instrumentos para evaluarle la clase porque son estudiantes, no son profesores, no? Pero me parece que estructurar así es importante. Me gusta mucho y también al estudiante lo ordena, lo organiza, porque bueno, ellos vienen por ahí de otra..igual porque yo lo hago tanto en 1º año como en 2º. Bueno pero por ahí están tan desorganizados, viene con tanta cosa con esto que saben que es teórico-práctico, por ahí no están familiarizados pero también en 3º por ahí nos pasa. Entonces bueno, me gusta trabajar así y a mí me organiza así yo así lo hago desde la planificación, desde la organización, desde la ejecución y también desde la evaluación. Me organiza en todos mis momentos.

_E: eso podría llamarse como metaanálisis.

_D: sí, sí, sí.

_E: eso está clarísimo en todas.

_D: en la medida que puedo y, por supuesto, con los instrumentos que tengo, que ellos tienen. Por ahí en 3º año lo puedo hacer más porque por el contenido específico de la asignatura que uno le está dando algunas herramientas para el día de mañana que ellos puedan desempeñarse en la función docente. Pero igual en 1º año, lo hago igual, con las herramientas que ellos manejan, igual lo trabajamos en 1º año.

_E: eso aparece...

_D: Lo que pasa en 1º año que hay que trabajar más con que el estudiante está más ansioso, está más...está medio confundido o comienzan los primeros fracasos, entonces todas esas son cuestiones que –yo no sé por qué siempre las vuelcan-, un poco de catarsis tengo que hacer, tengo que trabajar para...Yo siempre les digo a sacar nombres porque yo siempre al trabajar con docentes, yo por supuesto lo 1º que hago es respetar a colegas. Yo siempre digo bueno, pero es importante....a ver gente, cuando la docente de Psicología les dice que hay que hablar...con el vocabulario de la ciencia, es verdad porque tiene términos

específicos y ellos dicen no, porque ...entonces hay que calmarlos..bueno, la importancia de porqué hablar en el lenguaje de la ciencia , de la Psicología, de esa especificidad que tiene, bueno, todo eso lleva mucho tiempo. Bueno, dentro de esos momentos también trato de poder verlo.

_E: claro, eso se notaba perfectamente.. una pregunta que yo te quería hacer respecto a los cursos –cosa que también está implícita en este hermoso relato que estás haciendo- esa diferencia que te pregunté primero entre el curriculum ideal y el curriculum ideal , cuáles son las sensaciones que vos tenés al respecto, o las emociones que te produce esa diferencia?

_D: y...es decir trato de ...porque por ahí como yo digo no? si planto bandera, es como que me confundí de profesión, no? Es decir, si todas van a ser contras, contras, contras, entonces yo por eso vengo, [golpea las manos] doy un teórico aburrido o que ya me lo sé porque es un contenido que ya me lo sé porque es un contenido que nosotros ya manejamos, bueno, no, no. No es mi forma. Pero sí, uno por ahí siente que es un poco pelear contra una corriente muy fuerte, porque bueno...Yo por ejemplo, sí sé que, de salir cargos, siempre van a salir para las asignaturas troncales porque son las más fuertes, porque son las que más carga horaria tienen. Si vos hicieras un análisis del diseño curricular y de la planta docente, soy la única , la única que e está sola en toda la carrera. Ni hablar en 1º año, porque en 1º año, ni en Psicología ni en Anatomofisiología , que por ahí no marcan especificidad, nadie está solo. Entonces ,por ahí,cuando vos ves por ahí todas estas cuestiones o que ves un montón de déficit o días que tenés que estás así como con muchas cosas, decís: bueno pero yo voy a estar peleando contra todo esto? Si desde la institución, desde el departamento, desde la carrera, poco importa si el estudiante evidencia o no evidencia porque se está evidenciando aquí. Porque si hay una asignatura, donde las demás asignaturas tiene diez docentes, ocho docentes , seis, siete docente y hay una asignatura de 1º año con un docente, con una sola persona y no importa. por ejemplo este año, yo siempre tengo un grupo a la mañana y otro a la tarde, y no tuve aula a la tarde, Epifanía y no hay a la tarde y a nadie le importó. Es decir, yo como les dije a los bedeles, bajo ningún punto de vista creo que sea un problema suyo...yo no tengo la forma

de hablar de levantar la voz ni de faltar el respeto, pero que yo voy a venir a cuestionar? No hay clase a la tarde . Yo lo lamento muchísimo por el estudiante que trabaja, ...si aquí a nadie le importa, yo ni siquiera voy a elevar una carta, nada. No es mi forma ponerme a pelear porque no o voy a hacer ni faltar el respeto pero si se está sabiendo y a nadie le importa, pues a mí tampoco. O sea, mal porque no es mi forma- mi marido me dice esa no es tu forma- pero de última sabés que digo, Epifanía, para mí mejor porque no tengo que repetir la clase tres veces. Para mí es mejor porque no tengo otro docente que la de , entonces en vez de repetir tres veces la clase, como hacía el año pasado, la repito una ¿Me entendés? Es decir, por momentos me pone...esta cuestión y digo entonces yo no hago más nada, si no, mirá a otros docentes, que te comprarás o escuchás o te enterás por los estudiantes por ahí que te dicen, no? Yo no se lo permito con nombre y apellido pero uno lo sabe hay docentes por ahí con modalidades o como trabajan o las cosas que les dicen. Hoy me dijeron que había un docente que les dijo y...bueno acá se van porque no todos tienen que estar y pueden estar en la Universidad y que si se van, mejor. Y me dicen no lo escuchamos de un solo docente sino de unos cuantos de 1º año. Bueno a mí me da terror saber que hay colegas que dicen esas cuestiones y que no hacen nada .Entonces por un lado va el discurso y, por otro, la propia práctica . Pero sí, me enfada, me pone mal, por ahí hay momentos que digo que no voy a hacer nada y es mentira..en el momento de no hacer, lo hago. Claro, lo hago, me cargo de responsabilidades, de cosas, me tengo que cuidar porque yo por cuestiones así ya me enfermé así que me tengo que cuidar..pero sí.

_E: acá aparecería el tema de las condiciones del trabajo docente.

_D: las condiciones que van más allá de...y que no están dadas. Que hay muchas que serían, que son necesarias y que hay muchas que tienen déficit y hay muchas que no están, bueno, es decir, el contar con un aula, con un espacio áulico; el contar con medios para y que uno no los tenga, es decir, yo siempre digo, bueno, sí preparen power point para los concursos, pero de qué nos sirve el power point , si no es la realidad. Yo no puedo tener un power point. C quería que nos compráramos . A vos te parece que vamos a gastar unos diez mil pesos para un

power? Si...yo te digo la verdad, ni siquiera a la institución le preocupa si yo tengo un aula ,no, Me entendés? Yo me compro el IPON y vengo acá y no tengo dónde ponerlo. Lo traigo y me dicen, no la única computadora es la de ingreso y las de gestión y no se puede trabajar. Entonces yo me compro un medio para qué? Me capacito porque me capacité porque hice los cursos de Intel y de Microsoft para trabajar estas cuestiones –independientemente de que me formé en Tecnología Educativa en la UTN , pero para qué si no lo puedo volcar acá Viste? Entonces bueno, y tampoco ...te vuelvo a repetir, cuando los otros días me decía L vos compras una cosa y yo compro otra, para mí es muchísima plata gastarme eso. Para qué para ponerlo en dónde? Si no le preocupa a la Institución si yo no tuve aula y a nadie le importó y el único aula que me dieron es para cincuenta personas y yo tuve cien...Bueno, no, viste? Y estas cosas te...pero, bueno será naturaleza de uno y esto que me hace ir y venir, ir y venir.

_E: ahora vos ves que de alguna manera el haber realizado los cursos o alguno de los cursos que realizaste dentro de esta actualización de ADUM al mejorar –que es lo que estás hablando de mejoras de tu propuesta didáctica- eso, se traduce en la mejora de los aprendizajes de tus alumnos?

_D: sí.

_E: o pesan más las otras variables?

_D: no, no, no, sí. Las otras variables pesan . En la medida que yo puedo, las trato de modificar , de adecuar y las otras que no están a mi alcance que no me competen, pero sí lo que hace al desarrollo de la clase, lo que hace a la relación con los estudiantes, sí, lo que hace a tratar de poder lograr la más alta creatividad, criticidad o motivarlos, sí lo hago. Es decir como que bueno como cuando cierro la puerta de la clase...sí. Hago todo y vuelco todas estas cuestiones. Además tampoco sabiendo que es XX [se refiere a ella misma] la castigada de la Universidad, no, porque también lo que me dan estos cursos es saber que a todos nos pasan y otros por ahí, cada uno con dificultades distintas o específicas de la carrera, de lo que fuera. Pero no soy LA ÚNICA que está contra estas cuestiones. Estamos todos, porque no es que vos tengas un montón de aulas, de medios y yo no. No, somos todos. Todos estamos poniendo mucho para

poder...yo no sé si cuando nosotros hablamos de lograr un graduado de calidad, estoy haciendo TODO para lograrlo. Pero, en la medida que puedo, lo tengo que hacer.

_E: en las clase aparece varias veces el tema del perfil del graduado e insistís mucho en la responsabilidad , en tomar conciencia de ese perfil. Estás siempre proyectando al próximo o al futuro ejercicio de la profesión.

_D: trato...

_E: aparece muy, muy marcado.

_D: sí, sí, sí. No sé si hago...pero trato de no perder de vista esas cuestiones no? De lo que implica el quehacer investigativo, la práctica profesional, como yo muchas veces les digo hasta el hecho de poder pararse frente a otros, me gustaría tener la posibilidad de -una vez me pasó en 3º año cuando hicieron una presentación oral y una estudiante dice "los ojetivos" . Y yo digo ay , cómo, desde lo que implica...por ahí esto de que se perdió la evaluación oral. Lo importante que es. porque eso hace a la formación general de un futuro graduado, no? Y bueno, en la medida que puedo trato de trabajar .No te digo que se está trabajando en todas las facetas de formación y aportando a todo . pero, bueno, desde lo que puedo...teniendo en cuenta los contenidos de cada una de las asignaturas , en algunos más en algunos menos. También teniendo en cuenta los grupos con los que uno trabaja. También Enfermería -vos por el ingreso también te habrás dado cuenta- la gente es muy especial .Hay como dos franjas muy marcadas: está el estudiante que recién acaba de terminar la etapa previa y está aquél otro que por ahí es mayor, que hace mucho tiempo que no lee y que no estudia, con serias dificultades que es...Hay muchos que vienen porque tienen como esta obligación de tener el título, pero que son empíricos. Entonces, por ahí , en cuanto a contenidos de la práctica diaria tiene mucho ...pero con una deformación muy grande desde lo teórico. Entonces, viendo lo que se puede hacer.

_E: bueno, yo estaba mirando el guión -tenemos mucho de qué hablar- para ver si me faltaba algo y tenía acá una guía una ayuda-memoria. El tema interesante también que yo lo destaco (no sé si vos recibiste los archivos que te mandé con los registros de clase).

_D: me los diste, sí, sí.

_E: ah, te los di. Bueno, nosotros consideramos que es interesante que uno pueda leer, verse reflejado en el escrito,. Bueno lo que se puede rescatar de una tomada de nota a mano alzada. Y ver el tema de cómo permanentemente tratás de apuntar al futuro graduado, estás trayendo situaciones reales, concretas , vivenciales que les pueden interesar como tomar el caso paradigmático del Garrahan.

_D: mjm.

_E: en una de las clases hicieron ese análisis con todas las técnicas absolutamente apropiadas.

_D: sí, sí, sí.

_E: también se evidencia esa mirada prospectiva.

_D: sí, sí. Nosotros siempre lo tenemos en cuenta. Y bueno como yo te decía, por ahí Metodología que es otro tipo de Asignatura, bueno trabajar sobre los textos , precisamente que ellos van..Bueno, los primeros ejes temáticos que son la Universidad, la Facultad, tomamos –y el material es el mismo- el módulo que Uds. les dan en el Ingreso, pero después es trabajar sobre ordenanzas , sobre las ordenanzas que básicamente ellos que van a estar implicados en 1º año, no es cierto? Por ejemplo trabajar sobre la ordenanza la RR121 que es de Promocionalidad, estudiante activo; el Estatuto de la universidad, así como ahora cuando vemos trabajar sobre algunos textos que tengan alguna complejidad para el abordaje, entonces bueno preparar guías y trabajar en relación a todas estas cuestiones. Siempre trabajamos según la característica de cada una de las asignaturas, teniendo en cuenta el análisis de los planes de estudio –en este caso el Plan de estudio de Enfermería- Bueno siempre...

_E: siempre teniendo esos elementos como insumos Y como-ya como una de las últimas preguntas- ver si vos notás alguna diferencia , distancia entre tu formación de base y estos cursos de actualización?

_D: sí, sí. Porque yo me formé en la década del 80 y en un instituto de Formación Docente . de esa base, imaginate que me hubiera quedado...

_E: otro paradigma...

_D: es como que hubiera estudiado otra carrera. Yo no pude rescatar ni un solo libro. Yo en esa época-como les decía hoy a los estudiantes que por ahí era otra realidad- yo lo único que tenía que hacer era estudiar, a mí mi papá hasta me compró un departamento acá, yo era de Balcarce. Bueno, me compraba todos los libros pero yo los tuve que regalar no pude rescatar un solo libro porque me formé en el 80, -vos fuiste profesora mía- pero bueno, por la institución o por lo que fuera, totalmente distinto. Pero..

_E: en ese momento fue el cambio de paradigma.

_D: cuando yo me recibí. Yo me recibí le 22 de diciembre del 86 así que fue ahí, justo, justo.

_E: claro.

_D: Y bueno, yo me empecé a formar cuando entré al Universidad a trabajar . Yo tuve la suerte -como los otros días les decía a D- en el concurso. En ese momento empecé a trabajar como ayudante de la profesora M que concursé para el área de ciencias pedagógicas de Ciencias Agrarias así que con ella , con sus seminarios de lectura, fue como que ahí, en seguida conocí la estructura de la Universidad porque me recibí el 22 de diciembre del 86 y el 19 de febrero del 87 ingresé a trabajar en la universidad .entonces ahí empecé a conocer -porque te imaginás era una estructura totalmente distinta, que yo no la conocía- todo lo que era esa estructura y a formarme con M y, desde ese primer momento, empecé con los cursos que me acuerdo que los daba E ; G, S. los primeros cursos que tengo de Adum con UVACS, son esos y que me encantó , me encantó y me encantó que para mí fue totalmente nuevo que era hablar de una cosa que no, no...Me acuerdo que ...es más , tengo todavía los módulos que nos daban y para planificar copiaba -porque me parecía fantástico- porque yo me había quedado en los objetivos..en la Taxonomía de Bloom, todas esas cosas así que ..independientemente de la necesidad de tener un título universitario lo que me sirvió...bueno por cuestiones laborales yo no pude seguir porque no me permitían acá el horario que yo necesitaba para hacer la Licenciatura en el Centro, así que aproveché , di todas las cursadas y después no tenía tiempo de viajar a Tandil así que aprobé cinco finales o algo así y no la pude seguir. Y bueno, cuando tuve la posibilidad de...

hice la licenciatura en la UTN así que soy Licenciada en Tecnología Educativa y ahora estoy...porque en su momento cursé la Especialización en Docencia Universitaria y por una cuestión de tiempo, no pude presentar los trabajos profesionales, el trabajo profesional. Así que Bueno presenté...tenía que tener 1º el título de licenciada y ahora ya estoy, ya presenté el protocolo y ya tengo el trabajo profesional para hacer la Maestría. Pero bueno y todos estos cursos también –si vos te fijás- yo tengo una parte de tiempo que fue el que me insumió el estar en gestión por poder participar de estos cursos de Adum y después sí empecé a participar porque siempre me interesaron.

_E: claro. No sé si tenés alguna sugerencia , pregunta o inquietud...

_D: no,no. Bueno rescato porque bueno, primero muy bien porque vos sabés muy bien que todo lo que sea curso de postgrado, de formación o de actualización y uno lo tiene que pagar la verdad es que se hace...es decir si en Mar del Plata no hay, te tenés que ir afuera con lo que eso implica .Entonces, desde ese lugar de que sean gratuitos, bueno. Después me encanta trabajar con profesionales, con docentes de otras disciplinas , que tienen otras realidades, que tienen otra mirada de la propia práctica .Que uno aprende tanto que uno...si bien es de las ciencias de la Educación, de la pedagogía pero todo lo que nos enseñan es impresionante .Esto de la Actualización de bibliografía... yo, en mi caso específico, por esta otra función que cumplía que me llevó todo el tiempo de mi vida ,así que eso lo rescato muchísimo y las propias prácticas que han utilizado los docentes poder implementarlas con las diferencias que....bueno, por ahí uno en esos cursos cuentan con todos los medios...no? Como por ahí hicimos el año pasado que vino el español –ahora no me acuerdo, uno que tiene doble apellido- de ciencias de la salud que hicimos R, S y yo, en el uso de las nuevas tecnologías y que bueno, muchas chicas por ahí implementaron. Ellas trabajan con páginas web. Y a mí me encantaría –porque además eso fue lo que yo aprendí en la UTN, pero la realidad es que no tengo tiempo. Porque yo si la implemento, qué tiempo real tengo yo de abrir ciento cincuenta correos, cien correos, hacer todo ese análisis...no lo tengo. Entonces bueno...L –que yo trabajo mucho con ella- me

dice "Bueno XX, cuándo lo vamos a hacer?" Y bueno, cuando uno por ahí
cuenta con estas condiciones que ahora no tenemos.

_E: bueno, XX, te agradezco muchísimo..

_D: no, muchas gracias a vos.