

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: CONTINUIDA

Gabriela Velázquez Mackenzie, Rosana Perlo

RESUMEN

El presente artículo forma parte de los resultados de un Proyecto de Investigación que se desarrolló en la Universidad Nacional de La Pampa titulado "La formación docente en la Universidad: continuidades y rupturas en la conformación de la identidad de las/os maestras-os". El mismo estuvo dirigido a indagar sistemáticamente, desde un abordaje cuantitativo y cualitativo y con enfoque de género, la construcción social del trabajo docente de las/os profesoras-es para la Educación General Básica formadas-os en la Universidad Nacional de La Pampa desde 1971. El interés de la investigación estuvo centrado fundamentalmente en la problemática de la "construcción de identidades en la formación docente de maestros y profesores "de Educación General Básica. Para ello se reconstruyó analíticamente y desde una marco sociohistórico las particularidades institucionales de la universidad como centro de formación docente y se contrastaron esas construcciones simbólicas en la experiencia laboral e identidad profesional de graduados-as. Dos conceptos son centrales en esta investigación. Uno es el de la identidad docente y el otro es el de mandato institucional.

Palabras Claves: Formación Docente – Identidad Profesional - Trabajo Docente – Investigación Educativa

SUMMARY

The present article is part of the results of a research project that was developed in the National University of La Pampa titled "The educational formation in the University: continuities and ruptures in the conformation of the identity of the teachers". This was directed to investigate systematically, from a quantitative and qualitative boarding and with gender focus, the social construction of the educational of them for the Basic General Education form in the National University of La Pampa since 1971. The interest of the research was centered fundamentally in the problem of the "construction of the identities in the educational formation of teachers and professors" of Basic General Education. For it was reconstructed analytically and from a sociohistorical mark, the institutional particularities of the university like center of educational formation and it was contrasted in the experience labor and professional identity of the graduates. Two concepts are central in this research. One is the educational identity and the other is the institutional mandate.

Key words: Educational Formación – Profesional Identity- Educational Work – Formation of Teachers - Educational Investigation.

El presente artículo forma parte de los resultados de un Proyecto de Investigación que se desarrolló en la Universidad Nacional de La Pampa titulado "La formación docente en la Universidad: continuidades y rupturas en la conformación de la identidad de las/os maestras-os". El mismo estuvo dirigido a indagar sistemáticamente, desde un abordaje cuantitativo y cualitativo y con enfoque de género, la construcción social del trabajo docente de las/os profesoras-es para la Educación General Básica formadas-os en la Universidad Nacional de La Pampa desde 1971. El interés de la investigación estuvo centrado fundamentalmente en la problemática de la "construcción de identidades en la formación docente de maestros y profesores "de Educación General

Básica. Para ello se reconstruyó analíticamente y desde una marco sociohistórico las particularidades institucionales de la universidad como centro de formación docente y se contrastó esas construcciones simbólicas en la experiencia laboral e identidad profesional de graduados-as. Dos conceptos son centrales en esta investigación: Uno es el de la identidad docente y el otro es el de mandato institucional.

El concepto de identidad es un término controvertido en el área de las ciencias de la educación, ¿existe realmente? ¿es única o adopta diversas formas?. Podemos encontrar en la producción científica diferentes significados. En algunos textos aparece como **“el modo de concebirse en sociedad, como patrón de percepción, creencia, valoración y acción”** (Goudenough: 1971)[1]. Henry Tajfel señala que este concepto hace referencia al proceso por el cual unos sujetos asignamos a otros una serie de categorías sociales, mediante procesos que están fuertemente influenciados por el modo de validación que impone el consenso social y los sistemas de valores. De esta manera, por medio de la categorización social, sistematizamos y ordenamos el entorno; las categorías sociales juegan, por lo tanto, un papel importante en la orientación de nuestras acciones y en la actualización de los valores. La identidad, en otras fuentes, aparece asociada a las representaciones sociales ya que plantea la colocación social de unos soportes referentes e interpretativos, de un mundo entrelazado por símbolos, que expresa una construcción social y cultural en la historia. Es así como los procesos interactivos entre los individuos y el medio y entre ellos resultan mediados por este marco simbólico que garantiza, mediante un sistema de códigos compartidos, la comunicación, la interacción y la cohesión social. Estos procesos interactivos resultan ser los mediadores de las prácticas sociales, que definen la llamada conciencia colectiva. Se instituye un mundo común, que define e institucionaliza para los individuos que lo integran un referente sustancial acerca de: lo posible y lo que no lo es; de lo externo a la sociedad y de lo interno a ella; de lo que se puede y de lo que no se puede; etc. En esta línea de argumentación, los procesos de construcción y reconstrucción identitaria se vinculan con la dimensión simbólica de la realidad y las significaciones sociales. Moscovici propone el concepto de **“representaciones sociales”**, conceptualizadas como un conjunto de sistemas sociales de valores, ideas y procedimientos (en el más amplio sentido del concepto. Los objetivos de dichos sistemas persiguen dos objetivos claves: 1. Establecer un marco ordenador que capacite a los individuos a orientarse en sus interacciones con su entorno social y cultural y poder ejercer sobre él acciones tendientes a su dominio. 2. Facilitar un código específico de intercambio social, que posibilite la comunicación, en todos sus niveles, entre los miembros de la comunidad. De acuerdo con Moscovici, la representación social se constituye en la subjetividad de los individuos mediante cuatro elementos que la definen funcionalmente: * Los saberes y conocimientos cotidianos; * Las imágenes de lo cotidiano; * Las opiniones, vinculadas con el sistema de creencias del individuo y * Las actitudes, como guías de la acción concreta del individuo y que están vinculadas con su esfera afectiva. En consecuencia, según Moscovici, la representación social es una acción de carácter psicológico, con una función eminentemente simbólica que permite las necesarias mediatizaciones entre el **individuo y su comunidad: “qué y cómo se sabe”; “qué y cómo se cree”, “qué y cómo se interpreta” y “qué y cómo se actúa”**. Jodelet, por su lado y en sintonía con Moscovici, plantea que las representaciones sociales constituyen un corpus de saberes y conocimientos, que define el sentido común de los individuos en tanto devenidos sujetos sociales y que institucionalizan modalidades de procedimiento, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del contexto social y cultural. En consecuencia, las representaciones están relacionadas con conocimientos que se constituyen a partir de la experiencia social particular del individuo y también de los

conocimientos heredados y retransmitidos mediante la tradición, la educación y las diversas modalidades de la comunicación social.

Los planteos simbólicos culturales de los '90 han comenzado a discutir estas nociones que, de alguna manera, colocan a los procesos de construcción de significaciones "por fuera" de la construcción de los sujetos. En este sentido, la hipótesis central de los estudios post-estructuralistas inspirados en los trabajos de Foucault y Deleuze sería que, antes que una estructura subjetiva inmutable y consolidada, la transformación en "docente" es sobre todo un "devenir" [2] antes que la acreditación de un determinado capital cultural institucionalizado. "Los contextos personales, académicos, institucionales y sociales conforman el universo de referencia de los diferentes "vectores" de subjetividad de las alumnas-maestras. "[3]

Es importante destacar, desde una perspectiva sociológica, los aportes de Berger y Luckmann (1974) "La realidad que hace a la cotidianeidad del individuo es una construcción de carácter ínter subjetivo; es un mundo compartido, lo cual entraña el presupuesto de procesos de interacción: se comparte y se experimenta un modo de comunicarse, de mirar, de sentir, de hacer las cosas. Este mundo se expresa como una realidad dada, naturalizada, común a los miembros de una comunidad. Es así como cada individuo, miembro activo de una comunidad, aprehende los elementos significativos al mundo característico de ella, lo material y lo simbólico, por medio de estructuras significadoras. Ese corpus de saberes y conocimientos que toda comunidad tiene como marco ineludible para mediatizar las interacciones entre sus miembros, circula independientemente de los sujetos y circunstancias que los fueron creando. Se constituye como una realidad dada, natural, evidente; es la existencia misma de la sociedad y su capacidad de perpetuarse de generación en generación.

En el tema que nos convoca, las significaciones sociales están presentes y se manifiestan en como los docentes se representan a sí mismos (identidades) en tanto agentes sociales de un sistema institucional como lo es el educativo.

Entonces hablar de identidad social nos remite a una comparación cotidiana que nos lleva a establecer, ya sea como individuos o como grupos aproximaciones, distanciamientos y obligadas diferenciaciones entre uno y los demás. Por lo tanto, nuestra imagen no se estructura solo por lo que creemos de nosotros mismos y de nuestros grupos y por la imagen que el mundo nos devuelve, sino también por la comparación social cotidiana, en un contexto y un momento dados, que nos ubica en un juego de evaluaciones y de posiciones donde los bienes materiales, culturales y simbólicos juegan un papel determinante.

Ahora bien, ¿cuáles son las fuentes de construcción y resignificación de estas configuraciones? Y aquí es donde comienza a jugar un papel importante el concepto de mandato institucional, entendido éste como la idea o representación que los actores tienen en el momento de la creación de la institución producto de circunstancias socio-históricas en las cuales surge y que condicionan, en cierto punto, las relaciones con la comunidad. Este mandato tiene su representación en la historia documentada de las instituciones como así también en el relato que sobre esta instancia tienen los docentes que se formaron.

Existe consenso en la actualidad en reconocer que la formación docente es un proceso permanente y no una etapa con inicio y finalización. Tiene efectivamente una instancia formal y acotada que es el pasaje por una institución formadora, pero se produce

desde antes, a lo largo de toda la vida escolar a través del contacto con las/os propias/os docentes, y continúa posteriormente en el trabajo en la escuela (Davini, C; Tehart, E; Ferry, G; Schön, D; Zeichner, K. Entre otros autores)

¿Qué relación existe entonces entre institución, mandato e identidad en la formación docente?. Por un lado, existen las experiencias del docente como sujeto del aprendizaje, en los diferentes contextos institucionales donde hilvanó su propia historia de alumno. En este camino incorporó concepciones acerca de: cómo se aprende; cómo se relacionan los distintos actores de la institución educativa con el conocimiento; del rol alumno; del rol docente; de la normativa escolar, sustentada en determinadas obligaciones y derechos con su correlato de premios y castigos; de unas determinadas relaciones de poder, etc, y, por otro, están los aprendizajes incorporados, a partir de **su ingreso laboral al sistema educativo. Nuevos códigos, vividos como "mandatos", son asimilados por el docente durante su trayectoria escolar, desde donde concibe: el "cómo" se enseña, el "cómo" se aprende, las "categorías" de alumnos, una relación docente-alumno-conocimiento, una relación docente-institución, una relación conocimiento escolar-realidad social, una categorización social y laboral del rol docente, etc.**

Podemos entender así a las tradiciones en la formación profesional de los docentes como organizaciones configurales de ideas y procedimientos, construidos históricamente y perpetuados por su legitimación institucional (Davini: 1998). En consecuencia, las tradiciones, como representaciones sociales, se constituyen como marcos ideacionales, que configuran las modalidades de acción, orientadas hacia el dominio de un entorno social específico (Jodelet: 1985). Dicho entorno no es ni más ni menos que la institución escolar y que más allá de las circunstancias socio-históricas que alumbraron dichas configuraciones, las mismas se han perpetuado en el tiempo, sobreviviendo siempre a sus portadores circunstanciales: en la práctica áulica cotidiana, en los rituales burocrático-administrativos, en las concepciones acerca de **cómo se enseña y cómo se aprende, en las categorizaciones acerca de los "buenos" y "malos alumnos", en un sistema determinado de premios y castigos, etc.**

Como ya vimos la identidad docente es compleja y heterogénea. Los múltiples elementos que la constituyen se articulan en la imagen que las-os maestras-os tienen de sí mismos. Se construye en contacto con otras personas (formatos de interacción social) y mediante la realización de prácticas culturales. El docente no piensa, ni actúa como un individuo aislado, sino como parte de una institución educativa y una sociedad, en la que su experiencia particular puede ser considerada como una síntesis de una trama de múltiples determinaciones sociales e institucionales.

Esta investigación intentó trabajar entonces con los siguientes interrogantes ¿existen particularidades en la formación docente universitaria? ¿Tienen éstas relación con la construcción de identidades? ¿Existiría una o varias identidad-es docente-s de acuerdo a la formación recibida? ¿Si existieran diferencias, tienen relación con sus mandatos institucionales? Y también, ¿cuáles son las fuentes de construcción y resignificación de estas identidades?

En suma las hipótesis- en tanto anticipaciones de sentido para la investigación- son las siguientes:

- Las tradiciones instituidas con la formación normalista tienen en la formación docente (autobiográfica, inicial y socialización laboral) un fuerte peso,

inconscientemente ancladas en el imaginario de los docentes, obrando como mandatos naturales de cómo concebir el enseñar, el aprender, el pensar, el conocimiento, el ser docente que se reeditan (y este es un fuerte supuesto) en las diferentes instituciones de formación docente.

- La construcción de la identidad docente se constituye, entre otras cosas, a partir de un mandato fundacional; una construcción histórica que opera como matriz de origen y **que se actualiza permanentemente. Esta matriz se "instituye" en el imaginario colectivo.** Esta configuración, producto de un largo proceso -la mayoría de las veces inconsciente- aparece en el ejercicio profesional como natural, del sentido común y por esta transparencia que adquiere no es cuestionada, ni siquiera indagada. Estas imágenes se van sucediendo, pero lejos de desplazarse unas a otras ellas conforman un modelo acumulativo (Nassif: 1984) y se expresan de manera recurrente, de distinta **forma y con distinta fuerza en cada momento histórico.** "Cualquier intento de analizar o estudiar una profesión y el campo en el que se desenvuelve, nos remite a los orígenes en tanto allí se constituye la matriz de saberes sociales elaborados e historizados que opera en la vida consciente e inconsciente de cada profesional, generando puntos de convergencia en las acciones, las palabras, los rituales... a pesar de la **aparente diversidad de estilo que se observa en la prácticas cotidianas**" (Andreozzi y Nicastro: 1991) [4]

Es en este contexto también donde la mujer y su relación con el conocimiento adquiere características particulares. El género no sólo indica conductas sociales, constituyen un sistema de ideas que organiza y rige las conductas para que los seres humanos estructuren sus vidas, comportándose de acuerdo a lo esperado masculina o femeninamente. Lo mismo ocurre con la representación del rol docente. Este se identifica en parte con **el concepto de "madre educadora" (Morgade, G: 1992), que conforma uno de los nudos de significación más fuertes en la docencia, constituido por los siguientes indicadores:**

- El contacto íntimo y prolongado con los niños-as;
- El trabajo intelectual implicado tiene un sentido reproductor antes que productor;
- **El manejo de un "poder" dentro del aula es paralelo a la sujeción** a una estructura que condiciona su tarea (subalterna poderosa) (Batallán,G: 1968);
- El fuerte énfasis socializador a su vez **"naturaliza" por su parte la trasmisión escolar;**
- una fuerte vigilancia por parte del sistema moral hegemónico y a veces por la infantilización de las maestras,
- y por supuesto las escasas remuneraciones y las condiciones de trabajo fuertemente articuladas con la agenda de hijos e hijas, vacaciones prolongadas, facilidad de salida y **entrada al mercado, licencias varias, etc."**[5]

La enseñanza se define como una extensión del trabajo productivo y reproductivo que las mujeres realizan en el hogar, dada la conexión entre enseñanza y las ideologías **que rodean la domesticidad y la definición del "lugar propio de la mujer", legitimado** además por las políticas locales. Dos racionalidades permitirían explicar la presencia femenina en la escuela. Una, la política, el estado nacional necesitaba civilizar a las masas para convertirlas en ciudadanos; otra, la económica, al crecer la escolaridad obligatoria los costos son muy elevados por eso cambian las formas de contratación:

se contratan maestros más baratos. Para el hombre los costos de oportunidad eran demasiado elevados como para permanecer en la enseñanza. Así, las formas patriarcales, en armonía con los cambios en la división social del trabajo del **capitalismo y las condiciones "naturales de empatía" con los niños y su capacidad para** la crianza se combinaron para crear las condiciones a partir de las cuales surgió un mercado para un tipo particular de maestros. Así es como las prácticas pedagógicas no son decididas personalmente sino que están fuertemente institucionalizadas, dependiendo de la sociedad, de unos intereses y de una burocracia que la controlan.

La investigación se realizó con la metodología proveniente de la tradición antropológica de las historias de vida, en particular en su vertiente interpretativa (Piña: 1989, Saltalamacchia: 1992; Chirico: 1992) ya que permite recuperar la visión de los sujetos en la conformación de los mandatos institucionales y en la construcción de las identidades. El conocimiento de los fenómenos sociales se aborda desde la propia visión de los protagonistas. No se busca la verdad o la mentira de lo que nos dicen, sino las significaciones que de los hechos indagados realizan los sujetos, de qué manera los informantes se ven a sí mismo, a sus acciones y sus experiencias. Es una **"construcción desde el hoy" en el que se valora aquello que resulta significativo para el** informante y el entrevistado. Las experiencias de los docentes son por un lado consideradas como únicas e idiosincráticas, pero a su vez son experiencias sociales compartidas por la comunidad docente, los conocimientos inducidos son tanto individuales y personales, como normativos y convencionales.

Teniendo en cuenta tanto la historia documentada, como la visión desde los actores, se podría decir que los mandatos institucionales adquieren características particulares, pero no diferenciales, en la formación de los docentes primarios en las distintas instituciones.

La formación docente primaria en la universidad

"La formación docente primaria en la Universidad de La Pampa se correlaciona con el proceso de reforma que se produce en el país (Argentina) en la década del 70 por el cual se realiza un pasaje de la formación de docentes desde el nivel medio al terciario. En el año 1960 se crea por ley 220 el instituto provincial del profesorado secundario **con sede en la ciudad de Santa Rosa" (Cayre, M. y Morgade, G. 1998) funcionando** bajo la dependencia del ministerio de Asuntos sociales de la Dirección general de educación de la provincia de la Pampa. Este se constituye en el antecedente directo de la creación de la Facultad de Ciencias Humanas el 2 de octubre de 1970 (decreto 1589). Su creación aparece apoyada por el gobierno ya que por medio de un decreto promulga la creación del profesorado con tutela de la Universidad Nacional de La Plata.[6] La universidad en ese momento (1971) era provincial y decide crear un Departamento de Filosofía y Pedagogía que posibilite actuar como centro de perfeccionamiento del personal docente y constituir un núcleo de investigación, estudio y difusión de tal actividad con especial atención a los problemas provinciales. En palabras del Lic. Atilio Denouard en el discurso pronunciado al inaugurar el **Departamento de Filosofía y Pedagogía "la educación debe convertirse en un derecho para todos y fundamentalmente en una posibilidad para la juventud con condiciones y** anhelos de alcanzar las voces más altas de cultura sin tener que emigrar para ello del **solar nativo"** En este caso, el origen determina para la identidad docente además de la función de enseñar a enseñar, la de investigar y perfeccionarse continuamente (funciones históricamente otorgadas a la universidad).

- “ Sentidos y sin-sentidos en la formación”

Podemos encontrar en la formación universitaria dos visiones en las que el período en el que se formaron actúa como determinante. Por un lado las entrevistadas (con antigüedades que van desde los 5 años de antigüedad en adelante) responden en general que “al profesorado poco le sirvió para su desempeño profesional”. Los argumentos que explican esta situación variaron en el siguiente sentido:

- “Por ser demasiado teórica” y desde este punto de vista no aporta elementos que ayuden a resolver situaciones concretas:

“(...) la falencia es que a la práctica áulica no se le dio prioridad ya que sólo los últimos tiempos fue destinado a la misma y fue escasa” “me brindó muchísimo sustento teórico pero gran falta de práctica” (Prof. 15 años de antigüedad)

Aparece en este tipo de respuesta una demanda con respecto a la formación, que apunta a que el maestro cuente antes de ingresar a una escuela con un saber que su práctica le solicita. Ello referido a cuestiones didácticas, administrativas: “No te enseñan ni siquiera a hacer un registro”, o bien referidas a situaciones cotidianas con los alumnos “ al principio me costó, no sabía como manejarme, te das cuenta de que lo que vos planificas no sirve para mucho”. Visualizamos en estas respuestas que la teoría ocupa un lugar negativo. Hay una desvalorización de la teoría y en este sentido todo lo teórico es malo en sí mismo por el hecho de ser tal.

- “Por ser demasiado ideal” no se reconocen en la formación las diferencias en las capacidades de las-os alumnas-os. La heterogeneidad hace referencia desde las variadas problemáticas que presentan las-os alumnas-os en el interior del mismo grado, hasta realidades que tienen que ver con las diferencias específicas de diferentes sectores sociales. Así lo expresaron los maestros:

“(...) siento que en el profesorado se habla en el aire”, es idealista no consideran las variables que hacen al trabajo real. (...)” Entre esta formación idealista y la falta de reconocimiento que tenemos los docentes hoy te queda muy poco para trabajar. Solo vale el trabajo con los chicos. Ellos son los que te hace ver otra realidad.” (Prof. 20 años de antigüedad)

“(...) no podes manejar todos los contenidos del curriculum”; aquí aparece una referencia directa a lo disciplinar, al objeto de estudio de cada área y a lo didáctico” no sabes como enseñar el número y la letra, tenés que recurrir a otras maestras con antigüedad.” (Prof. 10 años de antigüedad)

Esta instancia constituye un espacio verdadero de aprendizaje. Dicho aprendizaje se produce pasando material (carpetas, planificaciones, etc.) pero sobre todo se da a través de charlas informales que ayudan a los más jóvenes a manejar situaciones que se les presentan dentro de la escuela predominantemente referido al trato con los directivos, los alumnos y los padres. En otros casos recurren a su historia escolar reeditando metodologías, usos y costumbres utilizados en sus propios procesos de aprendizajes (por ejemplo en la enseñanza de las primeras letras)

Esto también ocurre con las profesoras recibidas en los últimos años.

" Me encontré parada frente al grado diciendo M con a ma; M con e me..... no sabía qué estaba haciendo pero no tenía otra manera de hacerlo" (Prof. 1 año de antigüedad)

Otras docentes, particularmente las recién recibidas recurren a otras formaciones. La idea de profesional reflexivo, actualizado permanentemente comienza a aparecer en las particularidades de la formación universitaria de las últimas egresadas.

"Yo me fui a estudiar maestra recuperadora, porque realmente no sabía cómo hacer, cuando me di cuenta que lo mío era trabajar con chicos en pequeños grupos y te cuento que busqué por todos lados, pregunté a los docentes de la "facu", a maestros con más antigüedad pero lo que yo quería que no me dieran la receta yo quería hacer algo dentro del marco en el cual me habían formado. Encontré la respuesta en la otra formación". (Prof.1 año de antigüedad)

- " Cada profesor con su librito, lo único que importaba que en psicología dieras la respuesta que cada profesor quería escuchar, los mismo para las didácticas, las pedagogías... " (Prof. 7 años de antigüedad)

Con esta frase hace referencia a la concepción de conocimiento disciplinar y a las mismas como compartimentos estancos, elementos todos que primaron en su formación.

" Tenías que juntar todo de golpe en la residencia, pero como hacerlo si se te había enseñado todo separado por áreas de conocimiento " (Prof. 10 años de antigüedad)

Las propuestas curriculares de formación seleccionadas a partir de los " grupos en el poder " también aparecen en el relato de los docentes fundadores de la carrera.

Entre las características centrales que las graduadas de las últimas promociones (Plan de formación 1996- con uno y dos años de antigüedad) "se auto adscriben y también subrayan como "marca" señalada por otras-os docentes se encuentra lo que denominan su "actitud crítica". Esta actitud crítica se expresa en diferentes ámbitos y en diferentes prácticas."^[7]

En una de sus definiciones, se trata de una sensación de autoridad al expresar su voz, sintiendo y percibiendo en los-as demás que su opinión es válida, fundamentalmente por su sustento teórico. Esta dimensión se vincularía principalmente al modo con que en numerosas materias fueron estimuladas a participar en clase, a dar su opinión y mantener discusiones con otras compañeras que sostenían visiones diferentes. También se trata de una posibilidad de tomar distancia frente a la imposición gubernamental y-o frente al hegemonismo de algunos usos pedagógicos. Una de las graduadas expresa al respecto:

"Vos tenés que ser un poco crítica... Por ejemplo, se puso de moda el constructivismo... todas las maestras a aplicar constructivismo. Las maestras no lo sabían pero lo aplicaron, bien o mal, porque era una moda y, lo tuvieron que poner (...) algunas formas de trabajo conductistas son buenas y sirven, otras del constructivismo son buenas y sirven ¿por qué no?. A mí eso de aplicar me parece tonto, me parece que uno tiene que analizar". (Prof. 2 años de antigüedad)

Esta "distancia" permite analizar diferentes propuestas apoyadas en perspectivas que recortan objetos distintos. En este sentido, el análisis crítico desconfía de la existencia de una sola respuesta para todas las situaciones. Existe, sin embargo, un parámetro pragmático que aparece como común: la certeza de que cada situación específica interpela un repertorio variado de recursos, que la maestra va seleccionando en forma incesante. Esos recursos fueron apropiados durante el cursado de la formación, pero también durante la historia escolar previa y en el contacto cotidiano con las maestras durante la residencia. Las graduadas reconocen esta variedad de fuentes de saberes, la inmediatez que implica la toma de decisiones en la escuela, y la responsabilidad que esas decisiones implican.

Una tercera definición de la actitud crítica complementaria y sólo distinguible de las anteriores en términos estáticos, se vincula con la disponibilidad que reconocen en sí mismas de lo que denominan "herramientas" de análisis. Estas constituyen lo que podríamos denominar un "esquema" de lectura de la realidad, un programa de disposiciones construidas que configuran una manera particular de relacionarse con la realidad educativa y la práctica docente.

En un primer sentido, si bien valoran haber "entrado" a las escuelas desde el inicio de la formación, también reconocen que se trató de una inserción que ganó inteligibilidad en forma gradual, y que al finalizar la formación disponen de un capital de conceptos y un manejo de teorías mayor que al comienzo. Y por lo tanto, mayor capacidad de análisis. Las herramientas conceptuales que permiten encontrar el sentido político, social y organizacional a la realidad educativa, son las más valoradas.

En un segundo sentido, las graduadas reconocen que disponen de una disposición estable a formularse un conjunto de interrogantes básicos que les permiten identificar la situación en la que se encuentran. Dice al respecto una graduada:

"Todos estos talleres y la investigación antes de la residencia también, porque cuando entraste a la escuela que te tocó, ya podías entrar a analizar qué tipo de escuela era, qué clase social nucleaba, qué tipo de estructura tenía.. Qué posición tenía el aula, los bancos, la docente... Si no hubiésemos tenido esas herramientas, no hubiésemos sabido dónde estábamos paradas." (Prof. 2 años de antigüedad)

En este sentido, podemos ir avanzando en la construcción de un concepto más preciso acerca de qué significación tiene "ser crítico - a": se trata de la posibilidad de construir un conocimiento "situado" que les permita hacer más pertinentes sus propuestas.

Más allá de los aspectos reconocidos como diferenciales en su formación universitaria, existen también algunos elementos que según ellas "aparecen olvidados" en su formación. Los mismos no son reconocidos desde la formación en la universidad y como señalan las egresadas en este grupo focal "sobre este tema no se habla". En algunos casos ante la insistencia de algunas de ellas se hace referencia a "que eso se aprende en otro lugar" (ya sea en las didácticas, o en la casa, o el chico lo trae desde su otra escolaridad. Entre los "silenciamientos" se encuentra el tema de la disciplina. Dice una graduada al respecto:

"...el tema de conducta es otro, yo creo que por mas que fuera una escuela céntrica había muchísimos problemas y entonces tenés que saber esos problemas (...) este

nene hoy no trabaja y bueno entonces a mi me costó muchísimo tiempo entender y analizar el por qué ese día no quería trabajar, entonces saltó que el día que tenía los buzos puestos era porque la habían pegado, entonces uno tiene que poder manejar ese tema”(...) “ Imagínate uno está sola frente a esa situación” (Prof. 2 años de antigüedad)

En el reclamo que ellas hacen no aparece la necesidad de recetas o pasos a seguir para resolver determinados problemas, hay un claro reclamo desde su formación en la **posibilidad de “comprender” diferentes situaciones y no estar sola para hacerlo**. Es decir, encontrar un marco institucional que le permita trabajar sobre ello. Es cierto también que las teorías críticas han dado muchas explicaciones con relación al disciplinamiento y el control en la escuela que muchas veces enseñamos pero desde los marcos de la intervención pocos son los avances alcanzados.

·Un segundo tema recurrente en la discusión del grupo focal fue el reconocimiento de las diferencias en los tiempos y en los recursos de formación de cada uno de los-as alumnos-as con los tiempos y los recursos para trabajar dentro del aula. Las graduadas pueden reconocer la influencia y la determinación que tienen las diferencias de clase social y de capacidad intelectual en la conformación de las personas pero no saben como trabajarlas. Al respecto señala una graduada:

“(...) la realidad te dice que puedes enseñar pocas cosas, depende del grupo que tengas, depende de la docente, depende de la escuela, depende de tus ganas de enseñar, depende del techo que el chico tenga para aprender, todo depende.....” (Prof. 1 Año de antigüedad)

En cuanto a trabajar con diferentes capacidades reconocen que la formación les brindó **elementos para poder “darse cuenta” de dónde está la diferencia, pero el reclamo sigue siendo el mismo “cómo lo trabajamos desde lo instrumental”**. Dice al respecto una graduada:

“Creo que se puede enseñar, pero los logros van a ser diferentes y no es que aprendieron menos o mas lo que pasa es que partieron de lugares diferentes”(...) “ Lo que yo digo es de la formación es para esto, porque es muy fácil voy a la escuela los chicos tienen los conocimientos previos y arranco, pero si no tienen los conocimientos previos, yo no tengo herramientas”. (Prof. 2 años de antigüedad)

En este planteamiento hay dos elementos, uno relacionado con la organización del **currículum y “los intersticios que nadie cubre”** y por otro, la **escasez de “recursos” técnicos** ¿Se trata de un problema “didáctico”, en cuyo campo se pasó de “enseñar todo a todos” a “enseñar ‘esto’ a todos?” En cuanto a la formación específica con relación a los mandatos originarios de la universidad tampoco se reconocen diferencias. La mayoría considera que la universidad ha tenido poca influencia en la formación para:

- Ocupar cargos en el ámbito directivo (creen que es más importante que la formación de las capacidades personales y la experiencia, además de no romper con los estereotipos de género en cuanto a la conducción.
- Promover proyectos de innovación e investigación (las que contestan que si lo han hecho a partir de los procesos de transformación promovidos por el Ministerio: proyectos por equipos docentes, PEI, proyecto nueva escuela-)

- Participar en el gremio docente o en política. Algunas de ellas están afiliadas, pero no participan activamente.

Algunas conclusiones...

Teniendo en cuenta tanto la historia documentada como la visión desde los actores se podría decir que se pueden encontrar algunas continuidades en la formación docente universitaria propia del mandato normalistas. En este caso, la escuela se constituyó en el espacio social privilegiado para la producción de la homogeneidad requerida para el **funcionamiento del estado nacional. "Al decir de algunos autores, fue la institución que el estado nacional creó para su propia legitimación"** (Núñez: 1995 en Birgin: 1998) En tanto que el mandato institucional de la universidad, en un primer momento provincial, se construye a partir del ideario de un grupo de vecinos **"ilustres" de comunidades pequeñas con espíritu de "progreso" que legitimados por el poder político provincial** instalan un sistema de formación que resignifica con algunas características particulares la concepción de trabajo docente originaria de las escuelas normales. Es decir aparece la vocación y la feminización del trabajo docente como nudos centrales – propios de la formación normalista- y se resignifica con algunas de las características que adquiere la formación docente en el contexto de las políticas neoliberales en los últimos años (la normalización de los currículums y la tutela del poder político estatal)

¿Ahora cómo es posible que estas regularidades se mantengan en momentos históricos tan diferentes? Existirían tres períodos históricos diferentes en la formación del profesorado a partir del análisis realizado. El primero, relacionado con la Ley 1420. El fuerte contenido fundante de la etapa dificulta hablar de reforma, pero en las voces de los actores, se advierte la conciencia de continuidad de muchos ritos y mitos de la educación Argentina. En el segundo período, iniciado con la Reforma Educativa de 1969, el Estado Burocrático Autoritario incorpora la formación de maestros al nivel de educación superior en el contexto de una profunda reestructuración del sistema, de la cual es la única modificación que perdura. El tercer período queda delimitado a partir de las leyes Federal de Educación (1993) y de Educación Superior (1995), en el marco de profundas reformas estatales con fuertes ajustes en lo económico social, y reconoce como antecedente inmediato el proceso de transferencia de servicios educativos iniciado en la década del setenta. Estos marcos políticos históricos nos demuestran que desde la etapa fundante del sistema educativo se muestra el profundo contenido político de las reformas. El sistema educativo es centralizante desde el inicio y esta característica marca especialmente la formación docente. La Ley 1420 se proyecta en el interior con las Escuelas Láinez; el currículum de la formación docente es nacional y son estas instituciones las últimas que se transfieren con el objetivo explícito de conservar la centralización de la política educativa. Sin embargo la centralización normativa deja intersticios en el ámbito operativo que quedarían incluidos a partir de la Ley Federal.

Pierre Bordieu plantea que toda acción histórica (como es el ejercicio de la docencia) pone en presencia dos estados de la historia o de la sociedad: por un lado la historia en estado objetivado (es decir la historia acumulada a lo largo del tiempo en cosas, máquinas, libros, instituciones) y la historia en estado incorporado a cada sujeto, transformada en habitus. La historia objetivada se hace actuada y actuante si hay **alguien que "la encuentre interesante y que encuentre en él su interés", que se reconozca lo suficiente como para retomarla y asumirlo.** Esto es lo que hace que tantas acciones entren en la piel del personaje social que se espera sean los

funcionarios y que ellos esperan de sí mismos: esto es la vocación, en virtud de una coincidencia inmediata y total del habitus y del hábito que hace al monje verdadero (Bourdieu, P: 1980) Así cuando los docentes eligen su carrera porque tienen una misión para cumplir, se están haciendo cargo de un papel que les fue asignado desde la fundación misma de la docencia, fundamentalmente desde la tradición normalista.

¿Cuáles serían entonces los elementos comunes que permanecen en la formación de docentes primarios? **Por un lado, las instituciones formadoras analizadas "crean y recrean" el mandato de la construcción social y de género de las concepciones de trabajo docente.** Evidentemente la docencia tiene, a diferencia de otros trabajos una fuente de satisfacción en la relación afectiva integral que se establece en forma regular con los sujetos que se trabaja. Esto permite que las retribuciones vinculadas con el hecho de ser asalariado ocupen también otro lugar. Es así como se logra la reproducción de un modelo de docente en que la vocación encubre su condición de trabajador, contribuyendo la especificidad del género femenino.

Por otro, la localización y la actualización del currículum formativo de maestros los alumnos de los institutos de formación van apropiándose de formas y contenidos **culturales asociados simbólicamente al "ser docente" en la escuela primaria, así como de las "formas de saber pedagógico" (Terhart: 1987) vigentes en la cultura de la escolarización;** y cómo, en el mismo movimiento, van adquiriendo, refutando, recreando y reproduciendo ciertos conocimientos prácticos, competencias sociales y formas de subjetividad vinculados **al "oficio de educar y enseñar a niños" (Suárez: 1995, 1997 y 1998)**

Las instituciones formadoras presentan un currículum homogéneo que reproduce estos mandatos. Los procesos de transformación educativa promovidos por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior en un contexto histórico mundial de creciente complejidad respecto a la situación educativa, en el que se inserta nuestro país y América Latina, ha colocado a las instituciones de nivel superior en situaciones específicas de gran complejidad. Esta crisis impacta en la posibilidad y disponibilidad de las instituciones para diseñar y elaborar proyectos viables y compartidos. La normatividad de los planes y programas de estudio son unos de los principales puntos de apoyo institucional. Expresa la selección que ha hecho nuestra sociedad (los grupos hegemónicos) de los elementos básicos de la cultura universal, aquello que todo docente argentino debe saber. Estos contenidos se objetivizan en las propuestas editoriales (guías, libros, materiales didácticos) que son consumidas acríticamente y que aparecen no como carta de navegación para los maestros y los alumnos, sino que en muchas ocasiones sirven a los propios maestros como la principal fuente de conocimiento respecto de los contenidos. Se configura un plan de estudios que se **constituye en un "corset" para el desarrollo de un proceso de aprendizaje de la docencia.** Esto impide que el docente promueva un aprovechamiento de todas las formas de aprender conectando a los futuros docentes con conocimientos actualizados y contextualizados de modo tal, que el futuro docente comprenda que los contenidos que esta adquiriendo serán además resignificados en su práctica y deberán ser revisados en el transcurso de la misma, como resultado de la emergencia de nuevos conocimientos a partir de contextos de descubrimiento en desarrollo y con resultados hoy poco previsibles. Así la organización curricular que regula la formación de los docentes compromete al menos dos procesos simultáneos y complementarios: el disciplinamiento de la futura fuerza de trabajo escolar (a través de la trasmisión de las pautas, criterios, exigencias, planteados por la lógica del funcionamiento implícita a la posición relativa que ocupan y a la que están fijados los maestros en la división social y técnica del trabajo escolar) y la cualificación de los aspirantes (es decir la

capacitación instrumental, la distribución de ciertos conocimientos técnicos administrativos y pedagógicos y la asignación de rasgos de identidad que los aglutina **en torno al desempeño de un papel científico en la escuela**). **"En este sentido la formación de docentes para nivel primario y la carrera profesional desde sus objetivos, contenidos y orientaciones siguieron las marchas y contramarchas de los proyectos educativos y políticos del país"**(Cayre y Morgade, 1998) Pero frente a estas cuestiones que unifican la identidad docente aparecen en el discurso de los últimos docentes **universitarios algunas características diferencias que se instituyen como " marcas"**. Las reformas en el currículum de formación, a pesar de ser un requerimiento impuesto, **han generado algunas diferencias significativas en la formación: esta "actitud crítica"** se conformaría en una nueva forma de expresión en diferentes ámbitos y en diferentes prácticas.

Los resultados presentados en este trabajo dan **cuenta de un "perfil diferenciador" importante a la hora de "mirar" la realidad educativa en la que deben actuar, pero nos muestra además, que las falencias aparecen en el momento de "actuar"** sobre la misma, es decir, esta posibilidad de poder ver a partir de una serie de conceptos, estrategias y prácticas cognitivas desarrolladas en su formación de grado inicial en el marco de la Institución Universitaria no se corresponde con un bagaje adecuado de elementos más prácticos o técnicos con los que poder presentar propuestas alternativas de abordaje a las problemáticas que les presenta la realidad en la que **"deben" actuar**. Esto se agrava en la medida en que los egresados-as parecen ser conscientes de que en su trabajo cotidiano en la escuela **no solo basta con "poder ver y explicar" lo que está mal, sino que además "necesitan"** poder ofrecer y ejecutar, como profesionales reflexivos que se consideran, alternativas eficaces de acción pedagógica y didáctica. Ahora ¿cómo se combinarán estas subjetividades con la fuerza de las tradiciones y lo establecido?. Es sabido que el conjunto pre-existente de relaciones y prácticas dentro del cual se inician los docentes tienen un peso relativo en cómo ellos comprenden su trabajo. Si bien la institución escolar no es inmutable, al maestro/a si se le presenta como una realidad hecha, aprende lo que en determinada escuela se acostumbra, se usa, o se hace (socialización profesional) Surge como un producto humano que se presenta como un hecho externo y coercitivo; que se legitima a través de objetos y acciones simbólicas y se interna liza en ellos / as. Además, la formación recibida no puede romper con la socialización recibida previa al paso de su formación. La construcción de la representación de rol en su biografía personal es mucho más fuerte que la que recibe en el terciario o la universidad. El/la maestro/a aprende su rol durante su trayectoria escolar previa.

Para Perrenoud, la acción del enseñante depende a la vez del pensamiento racional guiado por saberes específicos de reacciones gobernadas por esquemas menos conscientes, producto de su historia de vida y de su experiencia profesional. Ambos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan y sólo el análisis puede delimitarlos. A la vez que se identifica el espacio de formación profesional como el único espacio de aprendizaje legítimo para los docentes, se tiende a pensarlo sobre **la base de saberes técnicos, obviando los " otros" saberes** que el docente necesita y que se ponen en juego en la enseñanza. La no-percepción de estas complejas y contradictorias relaciones de poder en procesos de transición inestables y no estructurados, como los de América Latina, pueden llevar a formulaciones teóricas que representan nuevas rupturas o disociaciones con el orden de las prácticas socio-institucionales. De cualquier forma, y en todos los casos, parece conveniente abandonar cualquier intento de imposición de un arbitrario cultural y en cambio adoptar estrategias de cuestionamiento y preguntas que llevan a procesos institucionales participativos en la búsqueda de nuevas respuestas, tal como lo

plantean las pedagogías hermenéutico-críticas de los modelos autogestionarios o de investigación participativa.

En este sentido podría preguntarse: ¿en qué medida es posible modificar una concepción de sociedad y docencia interiorizada en procesos de socialización jerárquico - autoritarios? La respuesta a esta pregunta es de crucial importancia para el trabajo pedagógico. Las condiciones de formación reproducen los escenarios escolares. La formación inicial sirve en todo caso para legitimar y así reforzar las representaciones que los futuros maestros fueron forjando en su época de alumnos. En los espacios de formación el maestro queda colocado como alumno y es así tratado. El intercambio, el diálogo, los relatos, las consultas ceden a las exposiciones, las transcripciones o las **actuaciones "poniéndose" en el lugar de los alumnos Mientras la instancia de formación formal siga divorciada de la informal (socialización que acontece en las escuelas) y en tanto esta no se contemple como un espacio de formación los intentos de cambio tenderán a neutralizarse.** La experiencia escolar que el docente fue acumulando en el transcurso de los años, tiene incidencia en la tarea que desarrolló y en las consecuencias que de ellas derivan. Tehart advierte que el contacto progresivo con la práctica escolar lleva a una adaptación paulatina de sus estructuras. Y es durante este proceso adaptativo que, así caracterizado, adquiere un tinte conservador, cuando afloran aquellos saberes habilidades y reglas de acción que los docentes fueron adquiriendo a lo largo de su trayectoria escolar. De este modo la biografía escolar constituye una instancia formativa con importantes efectos en el ejercicio profesional de los docentes.

Según Quiroga (1985) "somos el punto de llegada de una trayectoria en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real." Estos modelos incluyen también un sistema de representaciones acerca de quienes somos aprendiendo qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación. Estos modelos no acceden directamente a la conciencia, de allí su carácter de implícito. Sin embargo, en tanto componentes del hábitus se ponen en acto como principios organizadores y configuradores de las prácticas presentes. Los saberes implícitos tienden a actualizarse en las instancias de aprendizaje sin problematizarse ya que aprendimos a aprender naturalizándolas; pero además el hábitus tiende a actualizarse en condiciones homólogas a aquellas que hicieron a su conformación. La mayoría de las propuestas desconocen la biografía escolar de los futuros maestros, no problematizan los modelos de aprendizaje ni las representaciones que esos modelos conllevan. No se considera el contexto institucional como tampoco el entorno social en el que los docentes van a llevar a cabo su tarea específica. La formación inicial así concebida se transforma en una segunda fase de un proceso de socialización escolar seguida por la socialización profesional o formación que se lleva a cabo en el lugar de trabajo.

Diversas contribuciones indican que el profesorado es una profesión en gran medida indefinida, que actúa en contextos complejos y sometidas a fuertes cambios y normativas. El docente no ejerce esta profesión de manera creativa y autónoma sino predeterminado en gran medida por el marco institucional. El rol asignado en la jerarquía de la institución, un proceso de trabajo que privilegia lo individual más que la construcción conjunta, el currículum que no contribuyó a diseñar los paquetes didácticos, los textos escolares, los recursos, los horarios compartimentados, el multiempleo, la impredecibilidad; desprofesionalizan y alienan la práctica docente. Es fundamental la creación de espacios grupales de discusión y de análisis de los supuestos que operan en la práctica.

Si desde los programas de formación docente no se trabaja con la desnaturalización de los actos de enseñanza, la revisión y la reflexión permanente de las prácticas, seguramente los imaginarios contruidos en la larga historia del campo educativo, enraizarán su impronta moldeando un universo orgánico, cargado de marcos simbólicos legitimadores de un modo de concebir la socialización de la cultura. Tal vez este acto de desnaturalización de la propia práctica tenga como objetivo facilitar la concientización definitiva de que el antiguo contrato social del proyecto fundacional de la docencia está agotado; resignificar el pasado es quizás, uno de las principales tareas que a los docentes nos atañe para intentar un sustancial cambio de rumbo en la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A (1997) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Proyecto de investigación. Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

BATALLAN, G, SALEME, M, GARCIA, J F. (1985) Informe. Encuentro de responsables de Proyectos, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar. FLACSO CIEP, Montevideo, Mimeo.

BATALLAN, G y GARCIA, J F. (1992) La especificidad del trabajo docente en: Maestros, formación, práctica y transformación escolar (ALLIAUD, A Y DUSCHAZKY, L) Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

BERGER, P & LUCKMAN, T (1974) La construcción social de la realidad. Amorrortu. Buenos Aires.

BIRGIN, A (1995) Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente. FLACSO. Buenos Aires.

BORDIEU, P y PASSERON, J(1977) La reproducción. Laia. Barcelona.

BRASLAVSKY, C y Birgin, A (1995) Quiénes enseñan hoy en la Argentina. Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. FLACSO. Educación y Tesis grupo editorial. Buenos Aires

DAVINI, M (1998) El currículum de formación del magisterio. Miño y Dávila editores. Buenos Aires

EZPELETA, J. (1991) Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. UNESCO. Buenos Aires.

FELDMAN, D; y otros. (1994) Viejos y nuevos Planes. El currículum como texto normativo. Revista Propuesta Educativa. Año 5, Número 11.

GENTILI, P. (1994) Poder económico, ideología y educación. FLACSO/ Miño y Dávila Buenos Aires.

HARGREAVES, A (1996) Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata. Madrid.

JODELET, D.(1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S.(1986) Psicología Social. Tomo II. Paidós. Buenos Aires

MORGADE, G. (1992) El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria. Cuadernos de investigación N° 12. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA. MIÑO DAVILA EDITORES. Buenos Aires.

MORGADE, G y otros. (1998) Mujeres en la educación Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA. MIÑO DAVILA EDITORES. Buenos Aires.

PERRENOUD, P Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. (mimeografiado)

ROCKWELL, E. Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. SEP: México. 1980

SUAREZ, D. (1998) Formación docente, currículum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio. Revista Argentina de educación. N° 22 AGDE. Buenos Aires.

TERHART, E (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? Revista de educación N° 284 Madrid MEC. Buenos Aires

* Profesora de Ciencias de la Educación. Máster en Formación Docente Universitaria (Universidad de Barcelona). Especialista en Evaluación. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas: Universidad Nacional de la Pampa, Universidad Virtual De Quilmes y de Institutos Terciarios de Formación Docente. República Argentina.

TE: 54- 02302- 430227

e-mail: mmackenzie@ssdnet.com.ar

** Profesora de Ciencias de la Educación. Especialista en Evaluación. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas: Universidad Nacional de la Pampa y de Institutos Terciarios de Formación Docente. República Argentina

TE: 54- 02302-427130

e-mail: horas@infovia.com.ar

[1] Extraído de FLORES, E (1991) Vigencia del normalismo. Revista Carta de mareas. Editorial fundación. Página 24. Universidad Pedagógica Nacional. México.

[2] Pereira, Marcos Villela (1997) Subjetividades e memoria: algumas consideracoes sobre formacao e autoformacao. (mimeo)

[3] Morgade, G, Velázquez, G Y Perlo, R. (1999) Desafíos de la incorporación de herramientas de investigación en la formación de docentes para la EGB (ponencia) I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cipoletti. Río Negro

[4] 5Extraído de Zandrino, M y Maristany. La palabra que atrapa. (Documento interno de la cátedra de Pedagogía. Prof y Lic en Ciencias de la educación UNLPam)

[5] Extraído de la Fundamentación del proyecto de investigación »La formación docente en la universidad: Continuidad y rupturas en la conformación de la identidad de las-os maestros-as »Dir por Graciela Batallán Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.L.Pam. 1998

[6] 3 Lo que le otorga la posibilidad de otorgar títulos con validez nacional y le garantiza el prestigio o reconocimiento del nivel universitario.

[7] Esta afirmación y parte de los resultados que se presentan a continuación son parte de un trabajo realizado con otras integrantes del grupo de Investigación (Graciela Morgade y Gabriela Velázquez), pero considero importante su aporte. Los mismos fueron presentados en las XIV Jornadas de Investigación en la Facultad de **Ciencias Humanas de la UNLPam bajo el título"El "focus group": Una estrategia cualitativa de indagación en la formación de docentes universitarias de Educación General Básica"**