



Butel Pantazzis, Estela Iris

# Representaciones sociales de los profesores de matemática acerca de la formación general pedagógica : estudio desde la perspectiva de los Profesores del Instituto Jo González de la ciudad de Chil de La Rioja ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Butel Pantazzis, E. I. (2018). *Representaciones sociales de los profesores de matemática acerca de la formación general pedagógica : estudio desde la perspectiva de los Profesores González de la Ciudad de Chilecito, Provincia de La Rioja. (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2040>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **Representaciones Sociales de los Profesores de Matemática acerca de la Formación General Pedagógica. Estudio desde la perspectiva de los Profesores del Instituto “Joaquín V. González” de la Ciudad de Chilecito, Provincia de La Rioja**

*TESIS DE MAESTRÍA*

**Estela Iris Butel Pantazzis**

estelabutelpantanazzis@hotmail.com

### **Resumen**

El objeto de estudio de esta tesis focalización en las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica de un grupo de Profesores de Matemáticas de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Chilecito, provincia de La Rioja. En este trabajo nos propusimos describir el contenido de las representaciones sociales, identificar las dimensiones que forman parte de ellas y analizar los factores que intervienen en su construcción.

Optamos por una perspectiva cualitativa de investigación ya que la intencionalidad fue otorgar protagonismo a los sujetos, por eso utilizamos las siguientes estrategias de recolección de la información: entrevista semiestructurada, encuesta y grupo focal. El análisis efectuado estuvo orientado a la construcción de categorías que permitieron poner en diálogo aquellas que emergieron en el trabajo de campo, las que fundamentaron teóricamente la indagación y las que la investigadora propuso a partir de sus interpretaciones.

Las representaciones acerca de la formación general pedagógica hablan de un campo de saberes insuficiente, con vacíos de conocimientos que se atribuyen a la formación inicial recibida. Se sobrevalora la disciplina reforzando por un lado, la desarticulación entre formación general y formación especializada, y por otro la separación teoría – práctica. El eje central de las representaciones construidas por estos profesores es el cómo enseñar matemática fundamentado en diferentes concepciones que las contextualizan, desde allí se sostienen actitudes y prácticas que toman distancia del campo de saberes que fundamenta la práctica docente.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES**  
**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
**MENCIÓN EN:**  
**EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Representaciones Sociales de los Profesores de Matemática  
acerca de la Formación General Pedagógica. Estudio desde  
la perspectiva de los Profesores del Instituto “Joaquín V.  
González” de la Ciudad de Chilecito, Provincia de La Rioja.**

**Autora:**

Lic. Estela Iris Butel Pantazzis

D.N.I. 17.140.381

**Directora:** Mgter. Clarisa del Huerto Marzioni (UNQ)

**Co – Directora:** Dra. María Rosa Brumat (UNC, UNDeC)

Fecha de Presentación: marzo de 2018



**Dedicatoria:**

Dedico este trabajo:

A mis Padres por las posibilidades formativas que me brindaron a lo largo de la vida.

A mi familia por el respeto a mis tiempos y horas dedicadas al estudio.

## **Agradecimientos:**

Al concluir este trabajo quiero agradecer a todas las personas que posibilitaron su realización.

A mi Directora de Tesis: Mgter. Clarisa del Huerto Marzioni

A mi co Directora: Dra. María Rosa Brumat

Ambas colaboraron intelectualmente brindando sugerencias y orientaciones que permitieron enriquecer la producción.

A mis colegas del Profesorado de Matemática, por haberme permitido trabajar con ellos, brindándome su tiempo y sus conocimientos, sin esa colaboración esta investigación no hubiese sido posible.



<b>Índice</b>	
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>10</b>
<b>Planteamiento del Problema .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>16</b>
<b>Revisión de Antecedentes.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>24</b>
<b>Marco Teórico.....</b>	<b>25</b>
3.1. Notas que definen el concepto de representación social.....	26
3.2. Contenido de las representaciones sociales .....	30
3.3 Funciones de las representaciones sociales.....	31
3.4. Acerca del concepto de formación docente .....	32
3.5. La formación de docentes para el nivel secundario.....	33
3.6. ¿Qué saberes debe apropiarse el profesor? .....	38
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>41</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>42</b>
4.1. Consideraciones generales.....	42
4.2. Contexto y sujetos de la investigación .....	44
4.3. Los Sujetos.....	47
4.4. Estrategias de recolección y análisis de la información .....	47
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>57</b>
<b>Representaciones Sociales Acerca de la Formación General Pedagógica ...</b>	<b>58</b>
5.1. La formación general pedagógica fue insuficiente .....	58
5.2. Lo importante es saber la disciplina.....	64
5.3. La formación general pedagógica es teórica.....	68
5.4. La formación general pedagógica está desarticulada de la formación específica .....	72
5.5. La formación general pedagógica se reduce al saber didáctico .....	76
5.6. La formación general pedagógica es un saber que se adquiere en la experiencia.....	79
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>86</b>
<b>Dimensiones de las representaciones sociales .....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>98</b>

<b>Factores vinculados a las Representaciones Sociales acerca de la Formación General Pedagógica .....</b>	<b>99</b>
7.1. Contexto histórico y social de la formación inicial de los profesores de Matemática.....	99
7.2. Década del 80 .....	100
7.3. Década del 90.....	103
7.3.1. Política educativa de los '90.....	106
7.4. Años 2000.....	111
7.4.1. Presidencia de Néstor Kirchner.....	114
7.4.2. Presidencias de Cristina Fernández.....	116
7.4.3. Política educativa del Gobierno Kirchnerista .....	119
7.5. Planes de estudio y tradiciones formativas .....	123
7.5.1. Planes de estudio década del '80 .....	124
7.5.2. Plan de estudio década del '90 .....	127
7.5.3. Planes de estudio años 2000 .....	129
<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>139</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>145</b>
Guía de entrevista a Profesores de Matemática (del profesorado homónimo).....	146
Anexo 2.....	149
Guía de preguntas Grupo Focal:.....	149
Anexo 3.....	150
Encuesta .....	150
Anexo 4: Categorías de análisis.....	151
Categoría 1: La FGP fue insuficiente .....	151
Categoría 3: La FGP es un saber que se adquiere en la experiencia.....	153
Categoría 4: La FGP está desarticulada de la F E.....	154
Categoría 5: La FGP debe reducirse al saber didáctico .....	156
Categoría 6: Lo importante es saber la disciplina .....	158
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>159</b>

## INTRODUCCIÓN

## Introducción

En este trabajo presentamos los resultados de la investigación realizada para la obtención del Título de Magister en Ciencias Sociales y Humanidades, mención Evaluación e Investigación Educativa, en la Universidad Nacional de Quilmes. En él se abordan las representaciones sociales (en adelante R. S.) acerca de la formación general pedagógica de un grupo de Profesores de Matemática al interior de un Instituto Superior de Formación Docente (I.S.F.D.), de la provincia de La Rioja, República Argentina.

El interés en el tema surgió de mi trayectoria profesional (docencia e investigación) en instituciones formadoras. A través de mi experiencia pude observar desarticulaciones entre los campos de la formación docente, discursos y prácticas que sostienen la preeminencia del saber disciplinar a la vez que desvaloriza lo pedagógico y didáctico, significados y actitudes que persisten más allá de los cambios y reformas curriculares. De ahí que consideramos importante indagar las representaciones sociales, construidas por seis docentes en sus trayectorias personales y profesionales acerca del campo en cuestión, problema de gran significatividad para la formación de docentes.

En el capítulo 1 el lector accederá a la delimitación del problema objeto de análisis de la indagación realizada.

En el capítulo 2 se reseñan las investigaciones consultadas, que se constituyeron como antecedentes y aportes tanto teórico como metodológico para este trabajo.

En el capítulo 3 se presenta el marco teórico que fundamenta la investigación. Se sostiene en conceptos teóricos desarrollados por la teoría de las representaciones sociales, como así también aquellos que definen la formación docente como proceso de configuración personal.

En el capítulo 4, se explicitan las decisiones que se tomaron en el plano metodológico, desde una perspectiva cualitativa de investigación.

En los capítulos 5, 6 y 7 se socializan los resultados del proceso de construcción de conocimiento a partir de las entrevistas encuestas y grupo focal realizados con los sujetos.

Así, en el capítulo 5 se describen las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica organizadas conforme a las categorías que se construyeron en el proceso.

En el capítulo 6 se analizan las representaciones sociales atendiendo a las dimensiones que las constituyen: información, campo de la representación y actitud.

En el capítulo 7 se refiere al contexto histórico y social de la formación inicial de los Profesores de Matemática, como así también las características de los diseños curriculares vigentes en la formación de los profesores del estudio.

El capítulo 8 cierra a modo de conclusión provisoria y siempre abierta a nuevos aportes e indagaciones que puedan ampliar y mejorar esta producción.

En la sección anexos se incluye material que fue diseñado para la realización del trabajo de campo tanto para la recolección como para el análisis de la información.

## CAPÍTULO 1

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## Planteamiento del Problema

La formación docente, entendida como proceso de configuración personal (Ferry, 2009; Achilli, 2000), supone un trabajo que el futuro docente realiza sobre sí mismo, a través del cual se prepara para determinada práctica profesional. Implica un recorrido que da cuenta de interacciones, de múltiples dispositivos, de modelos, que lo orientan. El sujeto se forma en un proceso mediado por otros, situado en un espacio y tiempo determinado y en ese proceso construye representaciones sobre la realidad. Nos interesa conocer las representaciones sociales, que un grupo de profesores de matemática de un I. S. F. D., tienen acerca de la formación general pedagógica.

Sabemos que siempre ha existido tensión respecto de qué tipo de saberes debe apropiarse el futuro docente para desarrollar su actividad profesional con idoneidad. En este sentido, a través del tiempo han prevalecido posicionamientos diferentes que confirieron rasgos específicos a la formación inicial del profesor. Por un lado, los que sostienen una sobrevaloración del saber disciplinar en detrimento del campo pedagógico. Quienes adhieren a esta perspectiva (Flexner, 1930; Liston y Zeichner, 1993, Wagensberg, 1993), mantienen que el saber sustantivo es el de la disciplina o materia que se debe enseñar y que por lo tanto es este el campo que debe tener un lugar destacado en las propuestas y prácticas formativas. Por otro lado autores como, Hernández y Sancho (1994), Terigi, Diker (1997), entre otros, consideran que para enseñar no es suficiente conocer la disciplina, en cuanto el profesor también debe apropiarse de aquellos saberes que le permitan comprender los contextos variados en que desarrolla su tarea como docente, es decir los que proceden del campo pedagógico, a saber: teorías de la enseñanza, del aprendizaje, de los sujetos de la educación, de la institución escolar, del contexto socio-cultural.

Tales ideas se concretaron en propuestas curriculares que fueron equilibrando el peso de los diferentes saberes necesarios para la preparación profesional del docente. Así los diseños curriculares actuales para la formación inicial delimitan y recortan contenidos de los distintos campos de formación, general pedagógica, formación disciplinar o específica, formación en la práctica profesional, estableciendo cargas horarias que permitan lograr el equilibrio antes referido.

Sin embargo, la experiencia laboral en instituciones de Nivel Superior, conjuntamente con lo planteado en otros trabajos de investigación, permitió advertir en el hacer cotidiano como formadora, ciertas desarticulaciones entre el saber pedagógico y el específico. Es decir, que más allá de las características de los planes de estudio, el ritmo de cambios curriculares y el desarrollo profesional de los profesores, persiste en el discurso de los docentes de las unidades curriculares específicas, cierta desvalorización del saber pedagógico necesario para la enseñanza. Esto se traduce en prácticas que sobrevaloran la adquisición de conocimientos vinculados a la disciplina en detrimento de aquellos que son propios de la formación general pedagógica.

En el profesorado de Matemática la problemática se expresa en discursos contruidos acerca de la formación pedagógica tales como: *“es algo natural que no requiere de enseñanza sino que está vinculada a la vocación”*, *“como un arte que no demanda de teoría sino que se adquiere en la experiencia”*, *“la formación disciplinar debe prevalecer sobre la pedagógica”*, o aquellos que la significan como *“muy teórica y aburrida”*<sup>1</sup>. Tales representaciones se reproducen en las prácticas docentes de los formadores, en acciones que priorizan en la enseñanza, lo disciplinar sobre lo pedagógico – didáctico y su consecuente desvalorización.

Consideramos importante explicitar, a modo de supuesto que orientó el trabajo, que estos significados contruidos por los docentes en sus trayectorias personales y profesionales inciden en la formación de los futuros docentes en tanto

---

<sup>1</sup> Butel Pantazzis, E. y otros (2004), Proyecto modelos de formación docente en el I.S.F.D. “Joaquín V. González”. Evaluado en el marco de la Resolución Nro. 1337 de la Dirección General de Nivel Superior de La Rioja. Finalizado Año 2004.

transmiten una visión devaluada de aquellos conocimientos que permiten fundamentar y tomar decisiones respecto de la práctica.

El abordaje teórico del problema se sitúa en los aportes de Serge Moscovici (1979), principal referente del tema en cuestión y otros autores, tales como Jodelet (1984) que, en la misma línea de pensamiento, aportaron elementos conceptuales para sostener este estudio.

Moscovici establece en su teoría que el concepto de R. S. debe entenderse en una doble vertiente, es decir, en la interacción de lo psicológico y lo social lo cual determina su carácter socio cognitivo. Suponen un sujeto activo que las construye y reconocen que los procesos cognitivos están influenciados por las condiciones sociales en las que se elaboró la representación. Es por ello que una dimensión importante para describir las R. S. acerca de la formación pedagógica es recuperar la perspectiva del profesor respecto de su propio proceso formativo.

Así las R. S. que se construyen acerca de la formación general pedagógica (FGP) dan cuenta de rasgos particulares en función de los diferentes factores o dimensiones que en ellas influyen. Esto es planes de estudio en que se formaron los profesores, la trayectoria profesional de los mismos, las estrategias puestas en juego por ellos respecto de su formación posterior.

Para entender los procesos implícitos en las prácticas formativas, algunos autores proponen indagar en el pensamiento del profesor (Shavelson y Stern, 1983; Clark y Peterson, 1986; Shulman, 1986; Marcelo, 1987). Teniendo en cuenta estos aportes y la descripción antes realizada, construimos el problema de investigación que se refiere a ¿Cuáles son las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica, que tienen los Profesores de Matemática del Instituto Superior de Formación Docente “Joaquín V. González”?

De esta pregunta general derivamos las siguientes:

- ¿Cuál es el contenido de estas representaciones sociales?
- ¿Cuáles son las dimensiones constitutivas de las representaciones sociales construidas por estos profesores?
- ¿Qué factores intervienen en la construcción de dichas representaciones sociales?

Para abordar los interrogantes antes formulados nos propusimos los objetivos que guiaron la indagación.

**Objetivo General:**

✓ Analizar las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica que tienen los Profesores de Matemática del I.S.F.D. “Joaquín V. González”.

**Objetivos Específicos:**

✓ Describir el contenido de las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica de los Profesores de Matemática.

✓ Identificar las dimensiones que forman parte de las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica de los Profesores de Matemática.

✓ Analizar los factores que intervienen en la construcción de las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica de los Profesores de Matemática.

En la investigación realizada optamos por una metodología cualitativa considerada la más adecuada para acceder a los significados construidos por los sujetos. La información se recuperó a través de las siguientes estrategias: entrevista semi estructurada, grupo focal y encuesta.

Los sujetos en estudio fueron seis profesores del Profesorado de Matemática, de un I.S.F.D. de la ciudad de Chilecito, provincia de La Rioja, cuya titulación es Profesor de Matemática. Se graduaron en diferentes instituciones entre las décadas del 80', 90' y los primeros años del 2000.

Consideramos que el problema que abordamos es un problema de debate importante en el campo de la pedagogía de la formación. Es por ello que las políticas educativas propusieron revisión y modificación de los diseños curriculares vigentes para los profesores de nivel secundario, procurando mayor articulación entre los campos. Si bien, es este un período de transición, está comprobado que el mero cambio de planes no modifica sustancialmente las prácticas formativas. Los cambios serán posibles en la medida que los sujetos implicados modifiquen también sus formas de pensar y actuar.

En este sentido, construir conocimiento acerca de las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica en este contexto permitirá aportar conceptos y herramientas para la reflexión acerca de una problemática expresada en la institución formadora. Al mismo tiempo tales procesos locales podrían replicarse en otros contextos similares de formación, no sólo por similitud de disciplina sino por contexto formativo (formación de docentes de Nivel Superior).

## CAPÍTULO 2

### REVISIÓN DE ANTECEDENTES

## Revisión de Antecedentes

El estudio de las R. S. constituye una línea en desarrollo en el campo de la investigación educativa y específicamente en el de la formación docente. Reconociéndose que sus aportes para la comprensión de problemáticas educativas, en sus diferentes dimensiones, han sido notables en las últimas décadas, lo que significó la apertura del campo hacia los enfoques psicológicos y sociales.

López Beltrán (1996), vincula las investigaciones acerca del tema con las desarrolladas en torno al pensamiento del profesor. Específicamente la que coordinó Luis Villar Angulo (1988) acerca de las teorías implícitas del docente, desde la perspectiva de la psicología social, cognitiva y general. Se considera que tomar como objeto de estudio el pensamiento del profesor puede aportar a la comprensión y mejora de los procesos y calidad de la enseñanza. En este sentido, Castorina & Barreiro (2012) advierten acerca del uso inapropiado que suele realizarse de la teoría de las representaciones sociales en el campo educativo, por lo que sugieren analizar y demarcar conceptual y metodológicamente los estudios que toman por objeto las representaciones a los fines de no confundirlas con teorías implícitas o habitus.

Es por ello que la búsqueda de antecedentes para construir este estado de arte estuvo orientada a la recopilación y análisis de aquellas investigaciones cuyo objeto de estudio lo constituyen las R. S. de profesores acerca de su formación pedagógica. Cabe aclarar que la producción de conocimiento específica del tema objeto de análisis no es abundante. Sin embargo se han podido reseñar trabajos que por afinidad conceptual aportaron herramientas conceptuales y metodológicas para la realización de esta tesis.

Como resultado del trabajo de revisión afirmamos que las investigaciones consultadas dan cuenta de diversos abordajes en el análisis de la problemática cuyo objeto de estudio permite distintas dimensiones de análisis. Reseñamos los aportes de investigadores, que en contextos particulares, retoman conceptualmente la

teoría de las R. S. como marco teórico y los abordajes metodológicos de orden cualitativo.

Tal es el caso de las investigaciones realizadas en México por López Beltrán (1996), que sistematiza conocimiento acerca de los procesos de formación y la práctica de los docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa teniendo en cuenta las dimensiones estructurales de las representaciones sociales: actitud, campo de representación e información. Esta investigación utilizó la entrevista semiestructurada para la recolección de la información a partir de la cual se exploraron y caracterizaron las R. S. de veintiún profesores universitarios acerca de sus procesos de formación docente y su práctica educativa en la institución antes nombrada.

El autor concluye que los significados construidos por estos grupos se constituyen por valoraciones personales procedentes de la experiencia más que por componentes cognitivos o lógicos que pudieran atribuirse a la formación de grado recibida, es decir más por el sentido común que por el científico. La información que disponen acerca del objeto de la representación no está determinada por el tipo de formación recibida (profesores universitarios de bachillerato con grado académico de licenciatura y con cursos aislados sobre formación docente; profesores universitarios de bachillerato con grado académico de licenciatura en cursos aislados de formación docente y con especialidad en educación y/o en formación docente; profesores universitarios de bachillerato con grado académico de licenciatura y con título o candidatura al grado de maestría en educación). De este modo, infiere que, las R. S. “están más orientadas a priorizar significaciones del orden de lo político-social y práctico que aquellas del orden teórico-reflexivo (1996, p.400). Este trabajo abordó de modo general el tema de las R. S. acerca de la formación docente, aportó metodológicamente a la investigación al poner de manifiesto las posibilidades de la entrevista como estrategia de acceso a la subjetividad del entrevistado.

En el mismo sentido recuperamos los aportes que realiza, el equipo integrado por Astudillo, Clerici & Ortiz (2015), en la investigación que se llevó a cabo en la

Universidad Nacional De Río Cuarto<sup>2</sup>. Este equipo problematizó sobre las representaciones que tienen docentes universitarios de ciencias acerca de la relación entre su formación pedagógica y las innovaciones que desarrollan en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Procuraron comprender cómo se actualiza en el pensar y el hacer del docente, la formación recibida por ellos. En el marco de una estrategia de abordaje cualitativo (entrevistas en profundidad, observación de clases, análisis de documentos) los autores del trabajo afirman que los sujetos bajo estudio consideran a la formación pedagógica como un factor clave en la propuesta y ejecución de innovaciones, a la vez que reconocen que la decisión de emprender procesos formativos en ese campo se vincula a intereses y motivaciones de carácter personal. De modo coincidente con la investigación antes presentada, concluyeron que el conocimiento del grupo investigado se constituye prioritariamente por creencias personales, que se trata de un conocimiento práctico, esto es construido en la experiencia y guiado por intereses de carácter práctico. Esta indagación, que trabajó con profesores del área de Ciencias Naturales, brindó herramientas tanto teóricas como metodológicas para comprender qué características asumen estos procesos en disciplinas distintas a la matemática.

En Chile, Vivanco Contreras, M.; Bravo Rivera, C.; Torres Candía, M.; Cárcamo Vásquez, H. (2010) realizaron un estudio de caso único de tipo cualitativo y alcance descriptivo cuyo objetivo general fue develar las representaciones sociales acerca de las debilidades y fortalezas del saber pedagógico y el saber disciplinar de los estudiantes de Pedagogía de enseñanza media de la Universidad del Bío-Bío. La información se relevó a través de una entrevista semiestructurada con estudiantes de carreras de profesorado universitario con distintas orientaciones (Inglés, Castellano, Matemática, Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Educación Física). Sostienen que la formación pedagógica se ve desplazada por la formación disciplinar, esto se observó tanto en la jerarquía que tiene cada uno de los campos en el currículum evidenciándose mayor peso de la formación disciplinar y al mismo tiempo en la atención de docentes y alumnos, ambos ponen énfasis en

---

<sup>2</sup> Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza. Facultad De Ciencias Humanas y Facultad De Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales.

ese campo. De este modo se sobrevalora como el fuerte de las carreras, y la formación pedagógica se representa como una debilidad de la formación docente. Afirman que no apoya el fortalecimiento de la vocación y al mismo tiempo debilita el futuro desempeño docente. Según los autores estas representaciones trascienden las orientaciones de las carreras. Se tomó como referencia ya que si bien los sujetos están en proceso de formación, el objeto de la representación abordado se relaciona directamente con el de nuestra investigación por lo que el aporte fue central.

Los tres trabajos reseñados anteriormente ponen de manifiesto la pertinencia del uso de la teoría de las R. S. para analizar problemáticas de la formación de docentes y de la práctica educativa, a partir de estrategias cualitativas tales como entrevistas semiestructuradas, observación de clases y análisis de documentos, que permiten reconstruirlas desde la perspectiva de los sujetos. Al mismo tiempo aportaron herramientas teóricas y metodológicas que contribuyeron a especificar el verdadero sentido que encierra el trabajo con las R. S. diferenciándolas de otros conceptos afines a ellas. Los investigadores reconocieron que “para conseguir procesos de cambio educativo no basta con cambios en las condiciones en que se realiza la actividad, sino que es necesario un cambio en la mentalidad del profesor, en sus representaciones” (Gimeno Sacristán, 1988; Martín y otros, 2004, citados por Astudillo & Clerici, p.2).

En las investigaciones consultadas destacamos también el estudio de carácter cuantitativo y cualitativo, de alcance exploratorio realizado por Mazzitelli, Aguilar, & Guirao, (2009) en la Universidad Nacional de San Juan. Se exploran las R. S. de cincuenta y ocho profesores tanto del campo de las Ciencias Naturales como de las Ciencias Sociales (de Nivel Secundario y formadores de docentes) ya que el interés es analizarlas comparativamente. Se realizó desde dos abordajes metodológicos: la técnica de asociación de palabras permitió identificar la estructura de la representación y la escala Likert para describir sus elementos. En la investigación de referencia no se incluyó a los profesores de Matemática, pero su contribución teórica orientó respecto de cómo interpretar las R. S. en el campo de la docencia. Los investigadores afirman que permite describir lo que son y lo que hacen los docentes, diferenciándose de otros grupos y de otras actividades profesionales, lo

que da cuenta del carácter social de las representaciones. Su aporte metodológico fue considerando en el diseño de los instrumentos de recolección de la información incluyéndose preguntas de asociación de palabras al modo de las empleadas por Mazzitelli.

También rescatamos en el trabajo de revisión de antecedentes investigaciones que si bien no abordan la problemática de R.S., resultan significativas para este proyecto. Tales contribuciones son importante en cuanto aportan una mirada acerca de los procesos formativos en los Institutos de Formación Docente de Nivel Secundario y específicamente en Profesorados de Matemática.

En esta línea, citamos la tesis doctoral de Pedro Gómez Guzmán (2007) “Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial del profesorado de matemática del secundario” que se llevó a cabo en el Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. El trabajo se realizó desde una metodología cuantitativa y cualitativa, aportando teórica y metodológicamente a la reflexión sobre el profesor de matemática de nivel secundario y también acerca de la formación inicial de estos docentes. Entendemos que la contribución que realiza a esta tesis es importante ya que entre las preguntas en que el autor focaliza resaltan algunas vinculadas a nuestro interés de conocimiento. Nos referimos fundamentalmente a las que indagan respecto de ¿Cuáles deben ser los conocimientos, capacidades y actitudes de un profesor para que actúe eficaz y eficientemente? y ¿Cómo se deben desarrollar los planes de formación para que fomente los conocimientos, habilidades y actitudes?

La investigación de Gómez es un trabajo sobre diseño de programas de formación inicial y sobre aprendizaje de los futuros Profesores de Matemática. Se centró en el conocimiento didáctico y no profundizó en otros temas como podría ser el conocimiento pedagógico general, que es el objeto de las R. S. en nuestro estudio. Sin embargo presentó un panorama de cómo fueron evolucionando las indagaciones acerca del conocimiento del profesor y las diferentes taxonomías acerca del mismo, las que sirvieron para comparar con las propuestas por otros autores que se toman como referentes en este trabajo. En este sentido, toma como hito la noción de conocimiento pedagógico de contenido propuesto por Shulman

(1986). Esta noción resultó superadora de la concepción tradicionalmente aceptada que establecía que para ser un buen profesor de Matemática bastaba con saber la disciplina y algo de Pedagogía. Conocimiento pedagógico de contenido remite a la idea de integración entre ambos campos del saber y fue especificada posteriormente por otros investigadores que detallaron que un Profesor de Matemática debe apropiarse de conocimientos de la disciplina, de la enseñanza, del aprendizaje, de los estudiantes y del contexto (Balls, 2001). Avanza en conceptualizaciones que permiten entenderlo como estructura compleja de conocimientos y capacidades que caracterizan la competencia de planificación de los futuros profesores. Sin embargo reconoce que el conocimiento del profesor no se reduce a ello, de ahí que analiza dicha noción en relación con el de conocimiento pedagógico. En este sentido establece que las decisiones y actuaciones del docente son el resultado de sus conocimientos como de sus creencias y metas y de cómo estas se actualizan en un contexto particular.

En Argentina, la doctora Terigi coordinó un estudio nacional a pedido del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), denominado “Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina”, indaga acerca de las necesidades de formación pedagógica de los profesores, tratando de focalizar en aquellos aspectos que no se abordan en el trayecto de la formación inicial. El objetivo del estudio fue sistematizar áreas de vacancia identificadas por informantes claves. Con la expresión vacancia la autora se refiere a “(...) un lugar que se percibe como libre y que puede ser ocupado, en este caso por conocimientos pertinentes...un lugar vacante no necesariamente está vacío, sino que puede haber sido ocupado por otra cosa, en este caso... por saberes aprendidos en la práctica” (2011, p.19).

El enfoque de investigación fue interpretativo. Se entrevistaron a distintos actores involucrados en el problema, tales como: Directores/as y Profesores/as de escuelas secundarias, Asesores/as Pedagógicos, Profesores/as de Prácticas y Residencia, tanto de Institutos de Formación Docente como de Universidades, que forman profesores para este nivel del sistema educativo. También se consultó a expertos sobre el tema.

Esta investigación fue relevante ya que sus hallazgos informan acerca de conocimientos faltantes en la formación, expresados como “*sobrevaloración de la formación disciplinar*”, “*débil formación didáctica*”, “*necesidad de formación en contenidos acerca de los adolescentes, de la institución escolar y de las tecnologías de la información y la comunicación*”, hemos considerado tales categorías como orientadoras en el trabajo de recolección y análisis de la información.

Finalmente, un equipo de investigación coordinado por Carmen Sessa (2011) llevó adelante un estudio de carácter nacional, acotado a la formación en los profesorados de matemática. Esta indagación aporta al conocimiento de dificultades que requieren ser trabajadas en el campo de la formación docente y que son reconocidas por los formadores: en relación al vínculo con las escuelas secundarias y la formación de sus alumnos. Estas falencias detectadas en los ingresantes deberían ser insumos para mejorar la formación. Estas investigadoras también exponen que en relación al saber matemático y su enseñanza coexisten diferentes posturas acerca de su potencialidad, su utilidad, su riqueza y las formas sobre cómo llevar adelante una enseñanza de la Matemática que permita comprenderla y enseñarla. También refieren a los enfoques didácticos propios de la disciplina. Consideramos que desde estos aportes podríamos reflexionar acerca de los modelos o enfoques en que fueron formados los docentes factores que tienen incidencia en la formación de las R. S.

## **CAPÍTULO 3**

### **MARCO TEÓRICO**

## Marco Teórico

Serge Moscovici, principal referente para conceptualizar las representaciones sociales (R S), elabora su teoría desde una concepción de lo social como construcción, por eso es oportuno referirse a tal idea desde los aportes de Berger y Luckmann (1991).

Los autores sostienen que la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada. Es decir, la perciben como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como tales con anterioridad a su presencia en ese lugar y momento.

La idea de construcción no debe entenderse como proceso individual sino compartido, producto de la interacción con otros. Cada individuo construye una visión de la realidad desde una particular inserción social que condiciona fuertemente la elaboración individual que realiza, a la vez que genera visiones compartidas e interpretaciones similares de los acontecimientos. Lo que se entiende a partir de considerar que la experiencia de la vida cotidiana es compartida con otros, que si bien tienen perspectivas y proyectos diferentes, comparten un mundo que es común acerca del cual construyen significados.

En esta construcción, la posición social de las personas así como el lenguaje, juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación. Este proceso marca las coordenadas de la vida de los hombres en la sociedad y designa objetos y situaciones significativas en un contexto compartido.

La teoría de las R. S. constituye una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad que toma en consideración y conjuga por igual las dimensiones cognitivas y sociales de dicha construcción. Tiene valor heurístico para

profundizar el conocimiento de las problemáticas de la realidad social en diferentes campos, entre ellos la educación. Así también, para ofrecer los medios de intervención sobre esta última, desde perspectivas interdisciplinarias. Propone pensar la realidad desde una perspectiva que rescate su carácter complejo (Jodelet D. G., 2000).

### **3.1. Notas que definen el concepto de representación social**

El término representación procede del latín *repraesentatio* y posee diferentes significados conforme al Diccionario de la Real Academia, uno de ellos lo define como *“acción y efecto de representar”*. Esta palabra remite a estas ideas: *“hacer presente algo”, “sustituir a alguien o hacer sus veces”, “ser imagen o símbolo de algo o imitarlo perfectamente”*. Atendiendo a estos conceptos representación designa un acto de pensamiento, una actividad cognitiva por la cual un sujeto se relaciona con un objeto haciendo presente en su mente o en su conciencia ciertos objetos, ideas, personas, acontecimientos.

Las R. S. expresan una forma específica de pensamiento social que tiene su origen en la vida cotidiana de las personas, al tiempo que otorgan al pensamiento social una importante función en la estructuración de la realidad.

Para definir el concepto, se toman como punto de partida los aportes de Serge Moscovici por ser quien, a partir del concepto durkheimiano de representaciones colectivas, propone una nueva manera de interpretar el sentido común como forma de conocimiento de lo social. El autor aclara que si bien las R. S. están presentes en distintas circunstancias de la vida cotidiana a través de palabras, gestos, actitudes, formas de comunicación y acción, no es fácil su definición. Esta dificultad obedecería al carácter mixto de su constitución, ya que en ellas confluyen lo sociológico y lo psicológico.

El autor parte del concepto de representaciones colectivas propuesto por Emile Durkheim, pero se aparta de él, en cuanto considera que es rígido y estático. Esto se entiende en tanto que, a juicio de Durkheim, las representaciones colectivas, son formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos, otorgándole un

poder coercitivo sobre los miembros de una sociedad, en tanto que para Moscovici, la sociedad no es algo que se impone desde afuera al individuo, sino que debe entenderse como una construcción a la cual los sujetos aportan desde su lugar. En este sentido las R S son generadas por los sujetos sociales, construidas en la interacción social en la realidad en la cual estos viven.

A los fines de construir una aproximación conceptual al término, se desarrollan algunas notas que permiten entender su sentido. El recorrido se inicia por las expresiones que su autor expone en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979).

En estas primeras elaboraciones del concepto lo define de la siguiente manera:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación...son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo (...). (Moscovici, 1979, p. 17 -18)

El autor establece en su teoría que el concepto de R. S. debe entenderse en una doble vertiente o en la interacción de lo psicológico y lo social, lo cual determina su carácter socio cognitivo. Suponen un sujeto activo que las construye (aspecto psicológico), a la vez los procesos cognitivos están influenciados por las condiciones sociales en las que se elaboró la representación.

Otros pensadores han enriquecido la teoría aportando elementos para su comprensión. Así, Denise Jodelet, discípula de Moscovici, refiere a las R. S. afirmando que designan:

(...) una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana; una forma de conocimiento social. Y, correlativamente, una actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. (Jodelet, 1984, p. 473)

Como forma de conocimiento se caracteriza por ser socialmente elaborado y compartido por los sujetos. Es decir que se construye en la experiencia y también a partir de procesos de socialización en los diferentes grupos de los cuales participan.

Las representaciones son entendidas como juicios perceptuales, que luego dan lugar a categorizaciones y significaciones conceptuales del entorno social. Emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflicto. Son el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real. Además se caracterizan por ser una forma de conocimiento práctico en la medida en que orientan al sujeto en la comprensión y explicación de los hechos y situaciones con que se enfrenta como así también orientan su conducta frente a las personas objetos o situaciones de la vida cotidiana.

Parafraseando a Moscovici, Farr señala que las R S son:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin

ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Araya Umaña, 2000, p. 28)

Surgen de este aporte dos aspectos importantes a considerar uno referido al contenido y otro a las funciones de orientación y comunicación que posibilita el intercambio entre las personas en un contexto social determinado. A estas funciones de comprensión y comunicación, Sandoval (1997) agrega las de valoración y actuación.

Analizar estas construcciones, permite comprender la forma en que las personas interpretan la realidad y como esto impacta en sus actitudes y conductas. En este sentido, están implicadas en el proceso de construcción de la realidad, porque forman parte de ella, contribuyen a configurarla y producen efectos específicos.

Otro aspecto importante está referido a los procesos que describen el funcionamiento y la generación de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje. Estos procesos designan la actividad social y cognitiva que permiten la construcción y generación del conocimiento social.

La objetivación es la operación que da imagen y estructura; sirve para materializar ideas y significados, hace corresponder cosas/ideas con palabras. La concreción de un objeto abstracto se conforma de tres partes:

- La construcción selectiva constituye la descontextualización y selección de la información según criterios culturales y normativos.
- La esquematización permite la construcción de una estructura conceptual, de un conjunto gráfico comprensible con la información seleccionada. Lo que Moscovici llama “núcleo figurativo”, en referencia a una imagen que capta lo esencial de aquello que se trata de representar.
- La naturalización donde los elementos del esquema figurativo son concretizados, adquieren estatus de evidencia, son integrados al sentido común. Implica un proceso de sustitución de conceptos abstractos por imágenes, para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos.

El anclaje es el enraizamiento social de la representación, su integración a un conjunto de sentidos y saberes preexistentes (familiarización con lo extraño). Ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido.

Da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones.

### **3.2. Contenido de las representaciones sociales**

Para analizar una R. S. se deben considerar las siguientes dimensiones: información, campo de la representación y actitud.

a) Información: se define como (...)“la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, p. 45). Existiendo diferencias notables entre los grupos respecto a la cantidad, calidad y forma de organización de tal información, lo que estaría condicionado por la pertenencia de los sujetos a los grupos y su ubicación social.

b) Dimensión o campo de la representación: refiere al orden y jerarquización de los elementos presentes en el contenido. (...)“existe un campo, una imagen allí donde hay una unidad jeraquizada de los elementos”(p. 46). Se constituye de juicios, imágenes, opiniones, actitudes, creencias y valores. Se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye su parte más sólida y más estable, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo.

c) Actitud: esta dimensión permite entender el aspecto comportamental de las personas frente a determinados hechos u objetos, la orientación favorable o no frente a los mismos. Se refiere a (...)“la orientación global positiva o negativa, favorables o desfavorables de una representación social” (Araya Umaña, 2002, p. 39). Si bien la actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por

ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho también reconocemos en ella las dimensiones cognitiva y de comportamiento. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Se puede decir entonces que las R. S. contienen a las actitudes y no a la inversa, ya que estas se mantienen en el plano psicológico y aquellas se acercan al campo social.

Considerar las tres dimensiones es importante en cuanto a partir de ellas se puede construir aproximaciones a su contenido y sentido, determinando grados de estructuración variables en grupos diferentes.

### 3.3 Funciones de las representaciones sociales

Abric (2001) describe cuatro funciones de las R. S. vinculadas con las prácticas y las interacciones sociales. Estas son:

- Funciones de saber: Permiten describir y explicar la realidad y comunicarla, por ello constituyen un marco que favorece los intercambios y la comunicación social.

- Funciones identitarias: Las representaciones sociales posibilitan a la vez la construcción de una imagen de sí en el grupo y del grupo en relación con los otros y un conjunto de valoraciones positivas al respecto.

- Funciones de orientación: Produce una anticipación que actúa como filtro de la interpretación de los acontecimientos de acuerdo con la representación existente y prescribe las prácticas en medios determinados.

- Funciones justificadoras: Además de operar *a priori* de las situaciones actúan, también, luego de la acción con el fin de perpetuar la posición del grupo.

Estas funciones muestran cómo las representaciones sociales posibilitan la comprensión del origen de los comportamientos y de las prácticas sociales y al mismo tiempo se encuentran influidas por estas.

Este marco conceptual permitió interpretar los significados construidos y compartidos por los profesores desde los cuales otorgan sentido al campo de la formación pedagógica.

### 3.4. Acerca del concepto de formación docente

Otro concepto central en este trabajo es el de formación docente. Término que no es unívoco sino que connota diferentes significados y ha sido abordado desde diferentes campos del saber.

Así desde una perspectiva filosófica se habla de la formación en relación al concepto de educación, entendiéndola como proceso de construcción de la subjetividad en interacción con el medio social (Yurén Camarena, 2000). Es decir como movimiento que permite la formación personal mediada por el contexto social, el sujeto se apropia de sus elementos transformándose y transformándolo.

Situándonos en una perspectiva pedagógica Achilli, propone entenderla como (...) “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (2000, p. 23). La autora otorga aquí un carácter central a la práctica docente, vinculada a las situaciones de enseñanza como así también el mismo “*oficio magisterial*”, cuyo proceso supone formación inicial y continua.

Siguiendo la idea de configuración Ferry (1990), sostiene que formarse implica adquirir cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar dicha forma. Ello implicará conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, concepción del rol, etc. El autor propone entenderla como proceso de desarrollo individual orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Esto le permitirá al sujeto adquirir o perfeccionar capacidades en diferentes situaciones de la vida por lo que, es posible entender, no lo reduce al contexto escolar y pone énfasis en la necesidad de no asimilar la formación a los espacios y tiempos escolares (dispositivos) ni a los contenidos y programas de aprendizaje, en cuanto estos son soportes y condiciones de la formación.

Desde su óptica, la formación es un “proceso de desarrollo y estructuración personal que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje...facilita encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, profesión o trabajo” (1900, p. 50). El autor llama la

atención respecto del uso de la palabra y alerta respecto de ciertas reducciones en que es posible caer, esto es entenderla como algo que se recibe, o como proceso de autoformación. En su perspectiva al hablar de formación se alude a ambas cuestiones, pero también da cuenta de interacciones, de múltiples dispositivos, de modelos, que orientan el proceso.

De ahí que resulta significativo poner en tensión, reflexionar acerca de las características que asumen los procesos formativos y las posibilidades que tales dispositivos generan para el “*trabajo sobre sí mismo*”. El sujeto se forma a sí mismo pero en un proceso mediado por otros, situado en un espacio y tiempo determinado y en ese proceso construye representaciones sobre la realidad. De ahí que consideramos que una dimensión importante para describir las R. S. acerca de la formación pedagógica, es recuperar la perspectiva del profesor respecto de su propio proceso formativo.

Davini distingue fundamentalmente dos fases en la formación del docente: la formación inicial o de grado y la socialización profesional. La primera comprende la instancia que el futuro profesional transcurre en las instituciones formadoras sea un Instituto de Formación Docente o la Universidad y la segunda es la que acontece en el puesto de trabajo, es allí donde el profesional “aprende las reglas del oficio” (1985, p. 80). Cabe aclarar que también influye la trayectoria escolar del estudiante, que se constituye como una base de saberes que inciden en cómo se posiciona como estudiante y luego como docente.

### **3.5. La formación de docentes para el nivel secundario**

La preocupación acerca de la formación docente constituye un tema central del pensamiento pedagógico de la modernidad, que habiendo instaurado la simultaneidad sistémica, crea la necesidad de formar docentes capaces de llevar adelante el proceso de enseñanza. Alcanza un gran desarrollo con los aportes de Juan Bautista de La Salle y la creación del Seminario de Maestros de Reims en 1686, y con ello una propuesta sistemática de formación para el docente, la que se constituirá como antecedente directo de la Escuela Normal (Diker & Terigi, 1997).

Es en el siglo XIX cuando la formación docente pasa a ser un problema no sólo pedagógico sino también de política, en tanto el Estado se hace cargo de la preparación de los maestros en instituciones específicas. De este modo, la Escuela Normal acompaña a la escuela primaria en el proceso de transmisión cultural para lograr cohesión e integración política y económica. “Se institucionaliza, entonces, una de las piezas clave de la “maquinaria escolar”, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía, que definirán de allí en más, la “misión del maestro” (Diker, 1997, p. 30).

La importancia que adquiere la educación primaria en los inicios del sistema educativo argentino permite entender también la política educativa sistemática de creación de Escuelas Normales Nacionales, que comienza con la de Paraná en 1870 y a partir de ahí su fundación en todas las capitales provinciales que se concretó en Argentina entre los años 1875 y 1885. También tuvo continuidad hacia 1910 con la creación de Escuelas Normales Rurales y Escuelas Normales Populares, hacia 1912, con la finalidad de resolver el problema de falta de docentes capacitados.

La formación de docentes para los otros niveles del sistema educativo no se institucionalizó del mismo modo que el Nivel Primario. Es así que, hasta la creación de las Escuelas Normales, los profesores de los Colegios Nacionales eran profesionales universitarios y fueron considerados “*profesores naturales*” para el nivel cuya misión era preparatoria para el ingreso a las universidades (Pinkasz 1992).

Sin embargo el crecimiento tanto cuantitativo como las transformaciones de orden cualitativo de la educación secundaria, como así también las de carácter social, políticas y educativas de la época, requirieron de acciones concretas tendentes a responder a las necesidades formativas. Es por eso que se crearon los cursos anexos a las Escuelas Normales, el Seminario Pedagógico, el Instituto de Profesorado y de modo paralelo se establecieron profesorados en el ámbito de las universidades nacionales.

Los autores consultados coinciden en reconocer en el Instituto Nacional de Profesorado Secundario (INPS), creado en el año 1904, el origen de la formación

de docentes para nivel secundario (Pinkasz, 1992; Davini, 1995; Terigi y Diker, 1997; Souto, 2004). Esta institución se crea con la finalidad de otorgar formación pedagógica a quienes aspiraban a titularse como profesores de enseñanza secundaria, título que habilitaba para la docencia en los Colegios Nacionales.

Inspirado en los principios pedagógicos sostenidos por el chilecoteño Joaquín V. González, su fundador, el decreto de creación del INPS parte de los supuestos de que (...) “para ser un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que este sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo ha de enseñar”<sup>3</sup>. Lo antes dicho pone énfasis en la necesidad de lograr una articulación entre la formación científica y la pedagógica que se impulsaba ya por esos momentos en Europa y Estados Unidos.

Cabe destacar que la tarea formadora de docentes no fue privativa del Instituto, antes referido, sino que también tuvo lugar en los profesorados universitarios creados para tal fin como el de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1902) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1907), (Pinkasz, 1992). Como así también con las Escuelas Normales donde se crearon profesorados de distintas orientaciones hacia 1952/53. Observamos así que la formación docente es compartida por estas tres instituciones.

Otro aspecto importante a considerar respecto de los orígenes del sistema formador de profesores y a los fines de encontrar algunas vinculaciones con el problema de esta investigación, es tomar en cuenta que la formación en las universidades era fuertemente disciplinar. Ello implica entender que se priorizó lo disciplinar por encima de lo pedagógico lo cual llevó a fortalecer una tendencia hacia la especialización, lógica que ha persistido a través del tiempo.

Actualmente, la formación de docentes es responsabilidad de los Institutos de Formación Docente y de la Universidades y se regula por la legislación vigente: Ley

---

<sup>3</sup> Quintana y González J. V., Decreto de Fundación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Buenos Aires. 16 de diciembre de 1904.

de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) y Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES).

De la LEN se consideran algunos artículos que focalizan en el gobierno y funciones del sistema formativo. Así queda establecido que:

-El órgano de gobierno del sistema formador es el Estado Nacional y las provincias a través de sus representantes en el Consejo Federal de Educación, quienes tienen bajo su responsabilidad la planificación, gestión y asignación de recursos como el control de la implementación de las ofertas formativas (art. 36 y 37 LEN).

-La duración de la carrera es estipulada en cuatro años destinados a lograr tanto la formación básica, que estaría vinculada a la formación pedagógica, como la formación especializada o de la disciplina específica (art. 75).

A su vez, LES establece “La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios” (art. 5). También establecen cuáles serán los organismos y formas de articulación entre estas instituciones (art. 8,9 y 10).

Un hito fundamental en la política de formación docente es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). La misma obedece a la necesidad de reorganizar el sistema formador posicionándolo como organismo responsable de la coordinación de las políticas educativas para la formación docente (art.76). Estableciéndose entre otras las funciones de:

- ✓ Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- ✓ Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- ✓ Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- ✓ Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.

Con la creación de este organismo, el Estado Nacional, en acuerdo con los Estados Provinciales, establecen criterios básicos de formación docente para todo el país a través de Planes Nacionales de Formación Docente: Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 23/07) y Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, (Res. CFE N° 188/12).

La formación docente inicial en Argentina está regulada por los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) aprobados en 2007 por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07. Estas medidas fueron propuestas para superar las principales problemáticas del sistema formador tales como la fragmentación y diversificación de denominaciones de los títulos que expedían las instituciones.

Se espera que estas acciones permitan generar mejoras en los procesos formativos, que estos:

(...) otorguen integración, congruencia y complementariedad, a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados. (LCN, p.4-5)

Los procesos de transformación curricular e institucional antes referidos adquirieron mayor centralidad en los ISFD, mientras que las Universidades más tradicionales pusieron en cuestión tales decisiones. Sin embargo, conforme lo establecido por la LES, avanzaron en la definición de contenidos básicos para el campo de la formación docente (formación general y formación pedagógica), dejando el campo de la formación específica o disciplinar para un tratamiento posterior tal como lo requiere cada área del conocimiento en particular. Las universidades han adecuado el currículo conforme a lo propuesto en los LCN observándose que la carga horaria para la formación general/pedagógica se distribuye en diez materias cuya organización es disciplinar. La cantidad de horas es menor. (Alliaud, 2011)

Actualmente los profesorados se encuentran en proceso de cambio de planes de estudio, tal es el caso del Instituto en el que se desarrolló esta investigación. Se advierte que la cuestión de cuáles son los saberes que deben apropiarse los futuros profesores sigue siendo una inquietud que problematiza el campo de la formación docente. En el próximo apartado se hace referencia al tema.

### **3.6. ¿Qué saberes debe apropiarse el profesor?**

La literatura al respecto (Esteve, 2006; Montero Mesa, 2006; Alliaud, 2008), con distintas denominaciones tiende a especificar que el profesor debe apropiarse de saberes procedentes de diferentes campos que les aporten herramientas para comprender las situaciones complejas de la práctica en el contexto social actual. Tales conocimientos, a través del tiempo han adquirido distinta centralidad en el currículum de formación docente y han generado profundos debates, aún no resueltos. Uno de ellos es el que se establece entre la formación general pedagógica y la formación disciplinar o especializada, que ha dado lugar a distintas propuestas formativas.

Así la tradición academicista priorizó la formación disciplinar otorgando mayor carga horaria a este campo del conocimiento, adhiriendo al supuesto que sostiene que *“el docente debe tener dominio de su disciplina, porque este es su saber sustantivo”*. Desde esta perspectiva se desestima el valor de los conocimientos que aporta el campo de la pedagogía hasta llegar al extremo de su desvalorización como tal y se afirma que sólo basta conocer lo que se va a enseñar.

Davini (1995), al caracterizar el modelo destaca el énfasis puesto en la centralidad del saber de la materia y la debilidad de la formación pedagógica, ésta última adjetivada como *“superficial e innecesaria”*. La autora vincula al academicismo con orientaciones de carácter positivista respecto del conocimiento y de la ciencia y cita propuestas de nivel internacional como tendencias a desestimar la importancia del campo de la formación general pedagógica para la docencia, (Flexner, 1930; Liston y Zeichner, 1993). Al mismo tiempo considera que en

Argentina, se relaciona con el origen universitario de la formación para profesores, que tal como se dijo anteriormente priorizó lo disciplinar.

Otros autores revalorizan el lugar de la formación general y los saberes que este campo aporta. Se considera que “para enseñar no basta con saber la asignatura” (Hernández y Sancho, 1994), con esta expresión se invita a pensar en la especificidad de la tarea de enseñanza y del contenido de la enseñanza, que no pueden resolverse solamente desde el saber experto.

Esta disputa entre campos de la formación ha dado lugar a propuestas curriculares diferentes a través del tiempo, generando procesos de cooperación o diferenciación al interior de las instituciones formadoras. Hoy estos procesos continúan siendo visibles y considerados como temas de discusión en la reformulación de planes de estudio.

Así en la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación se establece que los planes de estudio deben contemplar los siguientes campos: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional.

La formación general se propone a los fines de “asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional orientando el análisis de los distintos contextos socio educativos y toda una gama de decisiones en la enseñanza” (p. 10). Este campo integra no sólo el conocimiento pedagógico, sino que es mucho más amplio al proponer formación cultural, social y política del docente profesional, trabajador y transformador de la cultura. Las materias que lo integran aportan conceptos y herramientas para el conocimiento de la cultura en que está inserto, como así también se especifican los saberes pedagógicos que ha de apropiarse el futuro docente para posicionarse como profesional de la educación. Ello implica el dominio de los marcos referenciales de la enseñanza, el aprendizaje y la complejidad de los procesos históricos, sociales y políticos que enmarcan las situaciones educativas.

Se propone un trabajo de articulación de la formación que integre el campo antes mencionado con los de formación específica y de práctica profesional.

El campo de formación específica (F E), sistematiza saberes referidos a lo que es propio del profesor que ha de desempeñarse en el nivel secundario, los que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel.

“La formación específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo”. (Resol. Nro. 24/07, p.11)

Finalmente la Resolución define el campo de formación en la práctica profesional. Este se orienta al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, desde las políticas educativas vigentes para la formación docente, se propone un trabajo integrado que supere la lógica deductiva que predominó durante mucho tiempo en la formación docente. A su vez desde las propuestas de transformación se intenta mejorar, generando procesos de articulación entre campos de conocimiento, instancias de reflexión y acción al interior de los profesorados.

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA**

## Metodología

En este capítulo presentamos el proceso metodológico implementado durante la indagación. Describimos el contexto donde tuvo lugar el trabajo como así también, nos referimos a los sujetos, estrategias de recolección y análisis de la información.

### 4.1. Consideraciones generales

Entendemos a la investigación en el sentido señalado por Elena Achilli, es decir, como “proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso” (2001, p.20). Con esta definición la autora destaca el verdadero sentido con que debe entenderse, esto es, como actividad productora de nuevos conocimientos a partir de un problema de interés individual y social, que a modo de hilo conductor orienta las decisiones a tomar en los diferentes momentos del proceso.

Cuando las problemáticas a abordar se sitúan en el campo socioeducativo, como es el caso de las representaciones sociales acerca de la formación general pedagógica, será necesario reconocer que las mismas condensan la complejidad de dicho campo, caracterizado por ser procesual, histórico, cambiante, multidimensional y relacional, lo que demandará de perspectivas amplias para su estudio, es decir, aquellas que tomen en cuenta dichos rasgos. Ardoino afirma al respecto que “La investigación que quiera tomar por objeto la educación... permanecerá tributaria, evidentemente, de la episteme de las ciencia del hombre y de la sociedad” (1996, p.67).

Las consideraciones antes expresadas remiten a entender que el proceso metodológico que toda investigación implica, debe ser coherente con los rasgos propios del campo en el cual se inscribe el problema objeto de análisis. Al hablar de campo nos referimos a la articulación de cuestiones de orden epistemológico, teórico y práctico. Es decir, a los criterios de cientificidad propios de las diferentes

perspectivas de investigación, las conceptualizaciones acerca de la realidad social y educativa a la que pertenece la problemática y las decisiones de carácter tanto teórico como empírico que se toman durante todo el proceso de indagación.

Teniendo en cuenta las características antes mencionadas, en esta investigación decidimos implementar una metodología cualitativa. Ello implicó un proceso de carácter recursivo que permitió captar el dinamismo de las R. S. construidas por un grupo de profesores en un contexto particular. Es decir, un proceso que se caracterizó por ser flexible, y a la vez riguroso en la selección, construcción e implementación de estrategias de recolección y análisis de la información. Esto significa que se tuvo en cuenta durante todo el trabajo el control permanente de la coherencia entre preguntas, objetivos y metodología.

La opción metodológica se fundamentó en las posibilidades que la misma brinda para acceder a los significados que construyen los sujetos en sus contextos y prácticas cotidianas. En este sentido se puede afirmar siguiendo a Taylor y Bogdan que la investigación cualitativa “*produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable*” (1998, pág. 20). Es por ello que los significados fueron reconstruidos a partir del discurso de quienes participaron en el estudio.

En esta indagación se buscó generar una descripción densa del objeto en su contexto de ocurrencia, es decir tal como acontece en ese caso concreto. El presente estudio se constituyó en el Profesorado de Matemática del Instituto Superior de Formación Docente (I.S.F.D.) “Joaquín V. González” de la ciudad de Chilecito, provincia de La Rioja abordándose como analizador de una problemática que también podría ser estudiada en otros contextos formativos.

El abordaje de las representaciones acerca de la formación pedagógica fue realizado desde el enfoque procesual. En él adquiere centralidad la palabra proceso en cuanto remite al aspecto constituyente del pensamiento, focalizando en la elaboración de las R. S. en el espacio de interacción. Se caracteriza por proponer un abordaje hermenéutico, centrado en la diversidad de los significados que construyen los sujetos en relación con otros, otorgándoles un rol activo en el proceso. Además según este enfoque el interés se centra en analizar el objeto de

la representación como instituyente, destacando su carácter de proceso al que se analiza en sus vinculaciones socio históricas y culturales (Jodelet, 1984; Banchs, 2000).

Desde estos aportes teóricos y tomando como referentes empíricos las informaciones, creencias, valores opiniones, elementos culturales, ideológicos, etc., que los participantes en esta indagación, elaboraron respecto de sus propias prácticas formativas, realizamos la descripción del contenido de las R. S. que estos Profesores de Matemática construyeron acerca de la formación pedagógica, atendiendo a las dimensiones y factores que influyeron en su construcción, posicionando a los sujetos como productores de sentidos al interior del campo de la formación docente.

#### **4.2. Contexto y sujetos de la investigación**

Esta investigación se realizó en el I.S.F.D. “Joaquín V. González”, una institución de gestión estatal localizada en la ciudad de Chilecito, provincia de La Rioja.

Chilecito es la segunda ciudad de la provincia, con una densidad poblacional de 50.000 habitantes aproximadamente, según el censo del año 2010. El Departamento está dividido políticamente en trece distritos, siendo su principal actividad económica la agricultura (cultivo de la vid) y la actividad estatal.

Existen veintinueve escuelas de Nivel Primario y doce de Nivel Secundario, en la cabecera departamental funcionan dos Institutos de Nivel Superior de carácter público. Uno de ellos es el I.S.F.D. “Joaquín V. González” con las siguientes carreras: Profesorado para la Enseñanza Primaria, Profesorado de Matemática, Profesorado de Educación Técnica en concurrencia con título de base. Por su parte el I.S.F.D. “Alberto G. Cavero” cuenta con la siguiente oferta formativa: Profesorado de Inglés, Profesorado de Lengua y Literatura y Profesorado de Música. Ambas instituciones disponen también de carreras de especialización en diferentes temáticas. En la ciudad también funciona la Universidad Nacional de Chilecito

(UNDeC), cuya propuesta educativa consta de dieciocho carreras entre tecnicaturas, profesorados, licenciaturas, abogacía e ingenierías.

El I.S.F.D. “Joaquín V González”, es también el lugar en que la investigadora desempeña su actividad profesional como formadora, por lo que resulta necesario realizar una breve reflexión acerca de las implicancias que ello encierra. Investigar en el lugar de trabajo genera una serie de involucramientos personales y laborales que es necesario objetivar para lograr construir el objeto desde una mirada que las supere, ya que sólo podremos conocer en la medida que logremos una distancia apropiada del objeto. Ello requirió tomar una serie de recaudos metodológicos de construcción del lugar como investigadora que permitieron acceder a los colegas<sup>4</sup> y reconstruir con ellos su perspectiva. El control de la implicación se realizó a través de procedimientos como los que describimos a continuación:

-Aquellos referidos al trabajo teórico y metodológico con los conceptos incluidos en el problema, historizando acerca de ellos para comprender las especificidades con que se presentaban en este caso. Las acciones formativas acontecen en la vida cotidiana de un ISFD, y son significadas de modos diferentes por cada uno de sus actores. Así por ejemplo las vinculaciones entre los campos de la formación, la relación entre teoría y práctica, temas de debate siempre presente en la formación de docentes, adquieren sentidos particulares para este grupo de profesores en función de sus trayectorias personales y formativas. El trabajo de conceptualización permitió a la investigadora trabajar con sus prenociones y la de los sujetos evitando proponerlas como construcciones científicas, sin producir la ruptura que el trabajo científico requiere, si ello no ocurre se crea una mezcla falsamente científica entre las prenociones del investigador y las de sus informantes (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1975).

- La implementación de las entrevistas, grupo focal y encuesta se realizó en el Departamento de Investigación del Instituto, en cuanto es este un espacio reconocido institucionalmente para la tarea de investigación, siendo uno de los pocos espacios que no se comparten con otras actividades<sup>5</sup>. Más allá de la

---

<sup>4</sup> Profesores de Matemática, sujetos de la investigación.

<sup>5</sup> El edificio donde funciona el I.S.F.D. es compartido con otras instituciones escolares del medio por lo que varios espacios son de uso común.

importancia que reviste contar con un espacio físico adecuado para la tarea este lugar tiene un reconocimiento simbólico al interior de la institución por la tarea que allí se realiza.

-Para la concreción del grupo focal solicitamos la participación de otra docente investigadora, que colaboró en la observación y registro textual de la situación, como así también de la dinámica de la reunión. Ella conocía con anterioridad tanto la problemática de investigación como los detalles de la planificación de la reunión y realizó un proceso de documentación de lo acontecido a lo largo de la reunión del grupo, prestando atención tanto a lo que se verbalizaba como así también al comportamiento global del grupo.

-Todos los testimonios de los profesores expresados en las entrevistas y grupo focal fueron grabados y transcritos resguardando su textualidad lo más fielmente posible y se conservaron como documentos de carácter público.

-Se utilizaron nombres ficticios, como forma de anonimizar la identidad de los participantes con quienes la investigadora mantiene vínculos laborales en la institución formadora.

Los recaudos antes presentados permitieron trabajar la implicación que puede generar el investigar en un espacio que resulta familiar por pertenecer a él. Expresamos en este sentido la preocupación que todo científico social atraviesa cuando intenta construir conocimiento acerca de procesos y prácticas sociales a las cuales no es ajeno porque son propias de su época, porque forman parte de los problemas que deben ser investigados o resueltos en el campo al que pertenece, con los que en mayor o menor grado está comprometido (Bourdieu, 1995). En este caso ser colega de los docentes del Instituto en el cual se realizó la investigación, conlleva un fuerte grado de implicación por la pertenencia y la cercanía no sólo física sino simbólica con ellos. Rescatamos aquí los aportes de Norbert Elías cuando afirma que los problemas del campo social comprometen al investigador en tanto es sujeto y objeto de los mismos. El investigador social no puede dejar de tornar particular “asuntos de su época; está comprometido con ellos y este compromiso con ellos es una condición para comprender el problema que ha de resolver como científico” (1990, p.28).

### **4.3. Los Sujetos**

En la carrera de Profesorado de Matemática para Nivel Secundario del I.S.F.D. “Joaquín V. González”, trabajan quince docentes con diferentes titulaciones: Profesores de Matemática, Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación, Profesores y Licenciados en Psicopedagogía, Ingenieros, Profesores y Licenciados en Letras.

Los sujetos en este estudio fueron seis docentes (cinco mujeres y un varón) cuya titulación es de Profesores de Matemática, con diferentes trayectorias profesionales a los que se accedió, previa autorización de la Directora del Instituto y acuerdo personal de los profesores, para la realización del trabajo de campo. Dos de ellos se formaron en universidades nacionales de gestión estatal, mientras que dos profesoras lo hicieron en institutos de formación docente de gestión privada y las dos restantes en institutos de carácter estatal. Todos se iniciaron como docentes en el Nivel Secundario, y actualmente trabajan en formación docente con una antigüedad que oscila entre tres y veintidós años. Ello implica diferentes recorridos formativos contruidos en la intersección de sus historias personales y profesionales desde las cuales significan y se posicionan de modos particulares ante la formación docente.

### **4.4. Estrategias de recolección y análisis de la información**

En esta investigación apelamos a estrategias de recolección y análisis de la información de corte cualitativo, tales como entrevista semiestructurada y grupo focal, en cuanto consideramos que ellas permiten acceder a los significados e interpretaciones contruidos por los sujetos en contextos particulares. También se aplicó una encuesta, que si bien no estaba propuesta en la planificación inicial, fue necesario incluirla para completar y comparar información referida a conceptualizaciones de términos vinculados a los campos de FGP y F. E. Desde esta lógica se pretendió implementar una forma de indagación abierta y flexible que

permitiera generar interacción con los sujetos y que facilitara trabajar con las expresiones de sentido que ellos expusieran.

La información requerida en este estudio estuvo compuesta fundamentalmente por palabras, significados y acciones aportadas por los sujetos, es decir, un material discursivo importante para los fines de este trabajo. Es por ello que el empleo de la entrevista semiestructurada facilitó acceder al universo de significados construidos, que fueron compartidos en la situación de interacción con la investigadora y expresados a través del lenguaje verbal y no verbal. El instrumento diseñado para la realización de la entrevista consistió en una guía con temas centrales a ser explorados con los diferentes sujetos a saber (Anexo Nro.1):

**1) Formación Pedagógica en la formación inicial del docente:** este apartado de la entrevista estuvo orientado a trabajar con información que permita reconstruir la formación docente inicial de los profesores. En esta parte de la entrevista indagamos fundamentalmente acerca del plan de estudio en que se formaron y las características del proceso formativo.

**2) Significados acerca de la Formación Pedagógica y Formación Específica:** en este tramo de la entrevista buscamos acceder a las construcciones significativas elaboradas por los profesores respecto de la formación pedagógica, sus valoraciones y vinculaciones con los otros campos de la formación docente.

**3) Trayectoria profesional del docente:** se reflexionó aquí acerca del recorrido que realizaron los profesores en diferentes puestos de trabajo y sus vinculaciones con el problema objeto de análisis

**4) Formación pedagógica en el Diseño Curricular Provincial y Nacional<sup>6</sup>** para rescatar sentidos que el docente construyó en relación a la propuesta curricular para la formación del profesor de matemática.

Otra estrategia de recolección de información fue el grupo focal. Optamos por ella porque a través de la experiencia grupal, se buscó crear un marco adecuado para la expresión de significados compartidos por docentes que han transitado

---

<sup>6</sup> El momento en que se realizó la investigación fue de transición entre el plan de estudio provincial (Proyecto Curricular Institucional Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal en Matemática. 1998) y el nuevo de carácter nacional (Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. 2014).

trayectos formativos particulares, desde los cuales han construido sus representaciones simbólicas. Dado que las R. S. implican en su construcción un componente social, fue posible recrear en el grupo una situación de interacción que permitiera acordar, disentir, respecto de una problemática compartida por los profesores quienes pudieron expresar libremente sus apreciaciones, comentar y opinar sobre los temas previstos por la investigadora, como así también respecto de los que emergieron en la reunión. En la situación de interacción fueron expresando los conocimientos y experiencias vinculados a su formación como profesores y también a su práctica como tales. Asociado a ello expresaron sus pensamientos y por qué piensan de esa manera.

En este sentido Ibañez (1979 citado en Valles, 1999) sostiene que “la interacción cara a cara entre los participantes en un contexto grupal favorece la expresión de significados...ya que la situación grupal presiona sobre lo que se dice”. (p.293) Es decir, crea un ambiente adecuado para la expresión de ideas compartidas o no a través de la interacción verbal.

Se realizó un grupo focal con la asistencia de los profesores citados. El lugar elegido fue el Departamento de Investigación del I.S.F.D., este espacio es adecuado en cuanto reúne las condiciones edilicias y el mobiliario necesario para la tarea prevista. Además como se expresó antes es éste un lugar que tiene reconocimiento a nivel institucional por las tareas de investigación que allí se desarrollan. La reunión fue moderada por la investigadora y se contó también con una colaboradora que realizó observación y registro textual de la reunión. La sesión se extendió por el término de una hora reloj y fue grabada en su totalidad.

Para la implementación del grupo focal se utilizó como disparador el análisis de casos. Se seleccionaron dos casos de profesores de Nivel Secundario de distintas especialidades (Historia y Lengua), recibidos uno en la universidad y otro en un instituto de formación docente<sup>7</sup>. Si bien los casos elegidos involucraban a profesores de disciplinas distintas a la de los sujetos de este estudio (Historia y

---

<sup>7</sup> UNIPE. (2011). ¿Cómo se forma a un buen docente? UNIPE, cuaderno 2, 42 – 43. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/06/CUADERNO-DISCUSSION-2.pdf>  
Consultado: 30/6/2015

Lengua), permitieron acceder a perspectivas construidas en relación a la formación de grado en diferentes contextos formativos (Instituto y Universidad), como así también a tiempos de la formación. Además los casos elegidos presentaban características y dificultades similares a las referidas por el grupo.

En la reunión se diferenció un primer momento individual en el que los participantes leyeron los casos y anotaron ideas que surgían de la lectura. Posteriormente, se orientó el intercambio grupal a partir de una serie de preguntas elaboradas previamente (Ver anexo Nro. 2), y también se dio lugar a las que fueron emergiendo en el grupo. Los docentes participaron exponiendo sus ideas, compartiendo o confrontando con sus colegas en cada uno de los aspectos presentados para el debate y concluyeron aportando reflexiones acerca del ser profesor de Matemática.

Otra estrategia que se implementó fue una encuesta, con el propósito de rescatar a través de ella información que permitiera profundizar en los significados acerca de formación general pedagógica y formación especializada, comparar con aquellos que surgieron en entrevistas y grupo focal. Es decir que el interés no estuvo centrado en la cuantificación aunque permitió analizar las jerarquizaciones realizadas en relación a los campos de la formación docente.

El instrumento diseñado para la encuesta constaba de tres preguntas (Ver anexo Nro.3). Se incluyó una pregunta cerrada con gradación de la respuesta con el propósito de analizar a partir de ella la importancia que otorgaban a ambos campos de la formación. En este ítem se solicitó elegir entre un listado de términos, aquellos que consideraban más importantes y enumerarlos en una escala de 1 a 10 (siendo 1 el valor más bajo y 10 el más alto de ponderación positiva), también se pidió que establecieran la vinculación de las palabras seleccionadas a la formación específica o a la formación general pedagógica. Los términos propuestos fueron seleccionados por la investigadora a partir de considerar aquellos que son centrales en la definición de cada uno de los campos de la formación docente y se incluyeron también algunos que habían sido expresados en forma recurrente en las entrevistas.

Las dos preguntas restantes fueron abiertas. En una de ellas se requería fundamentar la elección en la jerarquización de los tres primeros y los tres últimos

ítems elegidos y la otra solicitaba una explicación personal de los términos seleccionados por los profesores. El objetivo de estas consignas fue rescatar información que los sujetos disponían en relación al campo de la F.G.P., su organización y jerarquización, que permitiera cotejar y ampliar la aportada a través de las entrevistas y del grupo focal.

Respecto al trabajo analítico implementado es oportuno realizar algunas precisiones conceptuales que lo contextualizan en la perspectiva desde la cual se concretó. Entendido como proceso aplicado a la realidad objeto de estudio, se orientó a discriminar sus dimensiones, describir las relaciones entre las mismas para generar una visión más profunda que articule las perspectivas de los sujetos, de las teorías y de la investigadora, procurando arribar a una síntesis.

En este caso el objeto de estudio estuvo constituido por las representaciones sociales acerca de la formación pedagógica, las que se analizaron recuperando la perspectiva de un grupo de Profesores de Matemática de Nivel Superior. Tal como expresamos antes, la descripción de las R.S. se realizó a partir de las informaciones, creencias, valores opiniones, elementos culturales, ideológicos, etc., que los sujetos en estudio, elaboraron respecto de sus propias prácticas formativas.

El momento de análisis se entiende integrado a las demás etapas del proceso, destacamos sus rasgos de recursividad y flexibilidad, de avances y retrocesos con la finalidad de lograr mayor profundidad e integración. Lo antes dicho no significa carencia de rigor, ya que se llevó adelante de modo sistemático y coincidente con los procedimientos analíticos que sugieren diferentes autores considerados como referentes en esta tesis (Rockwell, 1987; Miles y Huberman, 1994; Bertely Busquet, 2000)

El proceso analítico implicó la realización de las siguientes acciones:

**Identificación de unidades de significado** expresadas en entrevistas, grupo focal y encuestas. Para ello se realizó previamente la transcripción de los registros elaborados en el campo, y la correspondiente lectura y re lectura de la información disponible. Fundamentalmente este momento implicó tareas de identificación y subrayado de frases significativas, codificación y categorización de los datos.

La separación de las unidades de significado se realizó atendiendo a criterios temáticos considerados importantes en relación al objeto de estudio teniendo en cuenta tanto los aspectos teóricos de partida como los que fueron surgiendo en el campo. Por ejemplo, la siguiente unidad: *“No recuerdo haber tenido una fuerte carga de materias pedagógicas como veo ahora en el profesorado que es casi equivalente la carga no? no, no, no, nosotros teníamos poca formación pedagógica”*(E.DA: 4) fue identificada en la entrevista realizada con la profesora Ángeles y en ella se expresa respecto de las diferencias formativas en relación a la formación general pedagógica entre su formación inicial y el plan del profesorado en el cual ella es docente actualmente.

Las unidades seleccionadas fueron codificadas utilizando códigos descriptivos, que permitieron ir identificando los datos correspondientes. Las marcas utilizadas fueron letras vinculadas a las categorías analíticas y la inicial del docente, además se utilizaron números que permitieran ubicar la página dónde se localiza dicho recorte en la transcripción correspondiente.

Otra de las acciones realizadas en el trabajo analítico fue la **elaboración de matrices**, que por lo general adoptan la forma de tablas de doble entrada, tal como las que elaboramos aquí. Así, en un primer nivel de aproximación y sistematización de la información se construyeron ese tipo de tablas, donde se dispusieron los datos procedentes de diferentes fuentes a los efectos de poder comparar la información aportada por los profesores. Se elaboraron atendiendo a los temas centrales de las entrevistas y grupo focal, logrando sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, etc. (filas).

Posteriormente, en otro nivel de análisis, se construyeron tablas por categorías, ellas se organizaron con dos columnas: la de la derecha agrupa las frases textuales identificadas como unidades significativas recortadas en cada entrevista y/o grupo focal, mientras que en la columna de la izquierda se escribieron algunas ideas importantes a modo de interpretación de los significados expuestos por los profesores. De la misma manera se trabajó con la información del grupo focal, lo que permitió comparar y ampliar el entendimiento respecto del problema de

interés. La tabla 1 ilustra lo antes descrito, y en la sección anexo se disponen las correspondientes a las demás categorías.

**Tabla 1**

**Categoría la FGP es teórica**

Interpretación	Frases textuales
El contenido de estas materias es predominantemente teórico	<p><i>“Dentro de las pedagógicas creo que la teoría es lo más fuerte...Las materias de formación pedagógica eran muy teóricas, por ejemplo Introducción a la Filosofía, yo recuerdo que la profesora que tenía había escrito un libro ( nombra la profesora) y las clase consistían en leer los capítulos enteros de ese libro... de mi formación inicial, buena si lo veo en relación a lo que es hoy la formación podría decir que tenía poca carga de formación pedagógica mucho de teoría...También es una cuestión mía hacia la teoría, me cuesta un poco más”.</i> (E D. A:8)</p>
Prevalecía la exposición	<p><i>“Era difícil obtener un aprendizaje significativo a raíz de que eran muy, muy expositivo... la parte ejemplificativa costaba porque los docentes no tenían conocimiento de matemática”.</i> (E D.J:6)</p>
Se vincula con Verbalismo	<p><i>“Yo prefería sentarme a hacer un ejercicio de análisis matemático, que dentro de las específicas es la que más me gusta y no sentarme a leer por ejemplo currículum...Yo soy muy escueta para contestar, y muy específica, para responder. Si me preguntan qué color es la mesa voy a responder eso, no voy a empezar a decir que es redonda, no, el color y nada más y en este tipo de materias (las de FGP) es como que hay que hablar un poquito más de lo que está pidiendo”</i> (E D. E:3).</p>
Requiere una forma de razonamiento diferente al entrenamiento de la FE	<p><i>“... la primera que tuve en 2do año, creo que fue pedagogía general, nos costó mucho, nos costaba leer, nos costaba porque nosotros queríamos leer el primer renglón y ver cómo ese implicaba el segundo y cómo el segundo implicaba al tercero porque ya habíamos tenido un año previo de entrenamiento con materias específicas. Y uno ya tenía como una estructura de pensamiento y queríamos ver eso como A implicaba a B y B a C. todo tenía que ser así. Nos costaba leer un texto como un todo y sacar las ideas, estábamos como muy estructurados ya, eso fue en general...Y en general no nos gustaban porque estábamos acostumbrados a pensar de otra manera, no nos gustaba leerlas, era mucho para leer...”</i> (E D.D: 3)</p>
Teoría desvinculada de la práctica	<p><i>“Lo vi como muy teórico, por ejemplo filosofía veíamos los logicistas pero así todo teórico, pero no sentía que lo podía aplicar en el aula...”.</i> (E D.T:4)</p>

La categorización, es considerada como una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Se realizó atendiendo a situaciones, procesos, perspectivas, opiniones, significados y contextos expresados por los participantes en relación a su formación y el lugar que ellos construyeron en relación a la formación general pedagógica. El proceso de categorización fue mixto, inductivo - deductivo en el sentido que se trabajó de la información a la teoría. A medida que se avanzaba en la identificación de las unidades de significado, se procedía a la conceptualización de dichas unidades atendiendo al tema sobre el cual se habla, el contenido, hecho, acontecimiento, opinión que se expresa.

Desde los aportes de Bertely Busquet, distinguimos tres tipos de categorías: sociales, del intérprete y teóricas. La autora, a partir del análisis de un trabajo de investigación realizado por ella<sup>8</sup>, sugiere llevar a cabo un proceso analítico en el cual se triangule permanentemente tales categorías, con la finalidad de arribar a la construcción del objeto de estudio combinando las visiones de diferentes perspectivas. Compartimos la definición propuesta para cada tipología propuesta:

(...) las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. Las categorías de intérprete, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. Las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción. (2000, p.64)

En esta investigación avanzamos en la construcción de las siguientes categorías:

- ✓ La formación general pedagógica fue insuficiente.
- ✓ La formación general pedagógica es teórica.

---

<sup>8</sup> Socialización para el trabajo: interacción maestro – alumno en la escuela primaria. Trabajo coordinado por Ruth Paradise, en México, 1979.

- ✓ La formación general pedagógica está desarticulada de la formación específica.

Consideramos a estas categorías como sociales en cuanto fueron construidas a partir de recurrencias en el discurso de los sujetos participantes.

Además desarrollamos las siguientes categorías del intérprete o del investigador:

- ✓ Lo importante es saber la disciplina.
- ✓ La FGP se reduce al saber didáctico.

Estas, fueron propuestas por la investigadora a partir de las interpretaciones que fue realizando de las expresiones aportadas por los profesores y sus propias conceptualizaciones.

Finalmente referimos a los que Bertely Busquet denomina categorías teóricas:

- ✓ Representaciones sociales.
- ✓ La FGP es un saber que se adquiere en la experiencia.
- ✓ Modelos o perspectivas de la formación docente.
- ✓ Socialización Profesional.

Estas forman parte del marco teórico de la investigación y se constituyeron como referentes del trabajo analítico realizado.

Continuando con la explicitación de tareas realizadas, cabe mencionar que se elaboraron descripciones analíticas, entendidas como “textos analíticos intermedios” en los cuales se describen situaciones o características recurrentes, con apoyo empírico a través de citas textuales de entrevistas o registros de campo procurando organizar la información que aparece como dispersa en las notas de campo (Rockwell, 1987, p.25). En este caso se tomó como referencia lo expresado por los docentes en las entrevistas y en el grupo focal, permitiendo una primera aproximación a los significados construidos por ellos.

Finalmente, se realizó el proceso de **elaboración y redacción de conclusiones** considerada como una actividad que no es aislada sino que se va perfilando a lo largo del proceso. Las conclusiones o resultados construidos respecto al problema que dio origen a esta investigación, sistematizan los significados que los profesores de matemática de un profesorado para esta

especialidad, han construido en relación a la formación pedagógica, permitiendo avanzar en la comprensión y explicación de sus dimensiones principales.

## **CAPÍTULO 5**

### **REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA FORMACIÓN GENERAL PRDAGÓGICA**

## **Representaciones Sociales Acerca de la Formación General Pedagógica**

Uno de los objetivos centrales de esta investigación fue explorar y describir las R. S. que seis profesores de matemática, del Instituto Joaquín V. González, construyeron acerca de la FGP, a la vez que se procuró analizarlas atendiendo a los factores<sup>9</sup> presentes en tales representaciones. El trabajo realizado permitió construir una aproximación a las mismas, desde los significados expresados por ellos en situaciones de entrevista, encuesta y grupo focal, estrategias que fueron implementadas durante el trabajo de campo conforme a lo descrito en el capítulo de metodología.

En esta sección presentaremos algunos de esos significados a partir de los cuales se construyeron las categorías que dan nombre a cada apartado.

### **5.1. La formación general pedagógica fue insuficiente**

Es esta una categoría social dado que apareció de forma recurrente en el discurso de los sujetos al solicitarles que describieran su formación como profesores de matemática. Al hacerlo compararon las áreas o campos de conocimiento atendiendo a la mayor o menor carga horaria de las materias denominadas específicas o pedagógicas.

Cristina Davini propone entender a la docencia como una actividad de carácter profesional. Esto significa que dicha práctica social requiere para su concreción, una base sólida de conocimientos sistemáticos que la sustentan como una acción informada, que se realiza conforme a determinadas concepciones, modelos formativos y estrategias, que es posible analizar en sus continuidades y cambios. La autora expresa que así como otras profesiones, “la docencia, se apoya en un cuerpo de conocimientos y en algunos criterios y reglas de acción práctica” (2015,

---

<sup>9</sup> Se aborda en el capítulo 7

p.10), por lo que queda claro que la acción de enseñar requiere formación organizada y metódica que se concreta en la fase inicial o de grado.

Algunos de los profesores, que fueron sujetos para esta investigación, realizaron este trayecto en Instituciones Universitarias y otros en Institutos de Formación Docente, que más allá de sus rasgos institucionales y académicos particulares mostraron también ciertas continuidades en los procesos de formación de los profesores, que hemos podido documentar en este trabajo.

Al ser consultados respecto de su formación inicial, emerge en el relato, la referencia a la formación general pedagógica como insuficiente. Al adjetivarla de esta manera destacan una característica significativa de los diseños curriculares en que se formaron, expresándolo directamente a partir de rememorar las materias que comprendía dicho plan de estudio o identificándose con los casos propuestos para el análisis en el grupo focal. En la entrevista realizada a Ángeles, ella expresa:

*“Cuando hice las materias en el profesorado estatal, teníamos dos materias pedagógicas, una era filosofía y la otra creo que era didáctica y las demás toodas<sup>10</sup> específicas, en segundo lo mismo, era muy específico, teníamos poca formación pedagógica...La misma proporción que tiene en el plan la debe haber tenido en las cargas horarias semanales, no creo que fueran muchas” (E. DA: 1)*

La docente pone énfasis en esta idea “*poca formación pedagógica*”, destacando así que la mayor carga horaria estaba destinada a las materias de formación específica. Señala el carácter fuertemente disciplinar del diseño curricular y realiza una comparación con el de la carrera en la cual ella se desempeña actualmente como formadora: “*No recuerdo haber tenido una fuerte carga de materias pedagógicas como veo ahora en el profesorado que es casi equivalente la carga no? ...nosotros teníamos poca formación pedagógica*” (E.DA:4).

De la descripción surge que el mismo contenía cinco materias de FGP en toda la carrera. En 1ero. y 2do. año, materias que proporcionaron una visión amplia de

---

<sup>10</sup> Transcripción textual de registro.

los enfoques filosóficos, pedagógicos y psicológicos (Filosofía, Teoría de la Educación, Psicología y Ética). Estos saberes aportarían herramientas de la formación general pedagógica y lo específicamente didáctico a través de materias tales como: Conducción del aprendizaje, Metodología y práctica, situadas en 3ero. y 4to. año de la carrera respectivamente.

La Profesora Trinidad, al referirse a su formación de grado sitúa espacial y temporalmente dicha instancia: *“Me recibí en el año 1989 en Villa María Córdoba en un instituto de formación católica”*. Y se refiere a la denominación del título obtenido *“Profesora de Matemática y Teología para la enseñanza Media y Superior”* (E.DT:1). Al avanzar en la descripción del plan de estudio esta docente también sostiene que en su formación predominó la formación específica comparando porcentualmente las cargas horarias con la FGP:

*“Nosotros teníamos materias de formación pedagógica y materias de formación específica, que eran anuales...habrá sido un 30% de formación pedagógica y un 70 de formación específica, en cada año era así, sólo en el último año teníamos un poco más de formación pedagógica porque ahí tuvimos la práctica docente en 4to, en el último año”*. (E. DT: 1)

También los profesores que estudiaron en universidades diferentes y tiempos distintos, aportaron información que permitió analizar continuidades respecto del momento histórico y contexto institucional de formación. Esto es planes de estudio donde el mayor peso de la carga horaria corresponde al campo disciplinar.

Así la profesora Delicia cuando describe su formación inicial, realizada en la década del 90, da cuenta de una preparación estrictamente disciplinar que, al igual que las profesoras que estudiaron en la década anterior, reviste una fuerte carga horaria en materias específicas: *“El plan de estudio tenía una fuerte, muy fuerte formación específica. En 1er año tenía 4 materias...2 por cuatrimestre, algebra y análisis, todo muy orientado, muchas horas dedicadas a la formación específica...”* (E. DD: 1).

Esta atribución a la idea de falta o escasez de saberes acerca de la formación pedagógica se ve intensificada en el discurso de esta docente. Rescatamos aquí el peso que adquiere el campo de formación disciplinar al interior del diseño curricular, en cuanto representa el 70,58% del total de horas de la carrera sobre un 11,76%<sup>11</sup> aproximadamente destinado a la FGP organizado en dos materias: Pedagogía, Psicología Evolutiva y del Aprendizaje. Adquiere sentido aquí la percepción de la docente respecto a que su formación pedagógica fue débil y que esta mayor carga horaria de F E, determinó en cierto sentido mayor dedicación y atención como estudiante hacia ese campo, como así también cierto desinterés hacia la FGP.

Esta recurrencia también se observó en el grupo focal cuando, por identificación con los casos analizados, asimilan su propia formación a la que relatan los profesores de las situaciones presentadas. *“Yo sentía la misma insatisfacción que el profesor Pablo, que lo que me habían dado en la universidad no era suficiente...”* expresa Margoth<sup>12</sup>, quien compara la formación por ella recibida en la Universidad que adjetiva como insuficiente al no brindarle los fundamentos teóricos para sustentar su práctica por eso afirma que *“...no tenía los elementos para hacer la transposición didáctica...”* mientras que reconoce que su formación en el Instituto de Formación Docente le permitió actualizarse. Ella significa de manera distinta el trayecto de formación de grado en el Instituto, ya que afirma que si bien tuvo una *“carga horaria intensa de formación específica”*, reconoce la importancia de la FGP afirmando que la cantidad de horas de materias pedagógicas *“...era bastante fuerte, muy buena formación, formación pedagógica muy buena, porque yo ahora que sigo estudiando, las materias que vi en el profesorado de matemática, me sirvieron muchísimo”* (E.DM: 2). Se advierte aquí una organización curricular diferente, resultado del cambio concretado en las propuestas curriculares de los años 2000, a partir de las prescripciones de la política educativa de la época respecto de la distribución de los contenidos a enseñar en tres campos de conocimiento: general, (formación pedagógica), específica (disciplinar) y práctica profesional estableciendo los porcentajes de horas para cada uno de ellos. Se recomendó que la Formación

---

<sup>11</sup> Surge a partir de corroborar con el certificado analítico de materias aportado por la Profesora.

<sup>12</sup> Esta Profesora estudió Profesorado de Economía en la Universidad y Profesorado de Matemática en un I.S.F.D.

General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25% (Resolución CFE 24/07).

La organización del diseño curricular, que aportaron los profesores da cuenta de la presencia de ciertas características de la tradición academicista en la formación de los profesores que ha prevalecido a través del tiempo. La literatura al respecto (Esteve, 2006; Montero Mesa, 2006; Alliaud, 2008), con distintas denominaciones tiende a especificar que el profesor debe apropiarse de saberes procedentes de diferentes campos que les aporten herramientas para comprender las situaciones complejas de la práctica en su contexto.

Tales conocimientos han adquirido distinta centralidad en el currículum de formación docente y han generado profundos debates, aún no resueltos. Uno de ellos es el que se ha producido entre FGP y F E, que ha dado lugar a distintas propuestas formativas.

Así la tradición academicista priorizó la formación disciplinar otorgando mayor carga horaria al campo del saber disciplinar, adhiriendo al supuesto que sostiene que “el docente debe tener dominio de su disciplina, porque este es *su saber sustantivo*” (Birgin, citado en Diker y Terigi, 1997, p.139). Desestimando el valor de los conocimientos que aporta el campo de la pedagogía hasta llegar al extremo de su desvalorización como tal. Desde esta perspectiva sólo basta conocer lo que se va a enseñar.

En el grupo focal compararon la formación por ellos recibida y la que acontece en los profesorados actuales, advirtiendo en este sentido una problemática de desactualización de su formación. En el discurso es posible identificar algunos saberes que ellos consideran que no poseen tales como: “*secuencias didácticas*”, “*manejo de grupo*”, “*investigación*”. Justifican estas carencias de saberes atribuyéndolo a que no fue enseñado o que es un cuestión de época. Por eso dice Ángeles “*ese tipo de cuestiones no se trabajaban en la carrera entonces es lógico que él (el profesor del caso presentado en el grupo focal) lo plantee como que son armas que ahora no tiene...nosotros también estamos un poco alejados de la formación actual...*”

Lo no enseñado, referido tanto a saberes del campo de la didáctica como de la FGP, se justifica como cuestión de épocas y en ese sentido puede interpretarse como algo naturalizado, es decir de aquello que no se problematiza. Desde su perspectiva, obedecería a un problema de actualización de saberes. Sin embargo pensamos que se constituyeron en verdaderas vacancias en la formación inicial, referidas a saberes didácticos específicos tales como la planificación, que, según expresa Margoth en referencia a la carrera que ella realizó en la Universidad: *“no sabía ni siquiera planificar, ni siquiera sabía lo que era la planificación anual... yo creo que todos nos enfrentamos con esa situación cuando nos recibimos...no tenía los elementos teóricos...”* o del campo de la FGP como es el caso de investigación, diseño de materiales curriculares:

*“Yo por lo menos en ese sentido no tuve ningún aporte... a mí me gusta el tema de investigación en la docencia, si trabajas en un Instituto te puede ayudar el Jefe de Investigación pero si trabajas en la escuela media olvídate...uno no sale formado para eso, no sale formado. O sea todo lo que vos vas haciendo lo tenés que hacer vos”* (Ángeles)

Esta docente abre el significado del trayecto de la formación a la necesidad de formación continua, y a las instituciones formadoras, como espacio de aprendizaje en contraposición con el nivel secundario.

Al adjetivarla como insuficiente significan escasez o carencia de saberes presente en los planes de estudio en que se formaron, lo no enseñado en las carreras sean estas universitarias o no. Lo naturalizado por ellos, da cuenta de aquellos contenidos omitidos o excluidos de las propuestas formativas, pasando a formar parte del currículum nulo. De esta manera y como producto de procesos de selección y legitimación de los saberes a enseñar, se privó a estos profesores de la posibilidad de apropiarse de conocimientos significativos para su práctica. Estas ausencias se situaron en el campo de la investigación, colocándolos en el lugar de reproductores y no de constructores de conocimientos. También se excluyeron contenidos referentes al contexto sociocultural. Por eso Ángeles afirmaba que para la residencia

docente se observaba cualquier institución del Nivel Secundario y luego se practicaba en otro, transmitiéndose de este modo una concepción de práctica docente neutra y descontextualizada.

Consideramos que esta dimensión, ha contribuido a otorgar cierta orientación de la conducta hacia este campo de la formación que se reconoce como inconsistente y desprovisto de contenido significativo. Que lleva también a considerar que la FGP es una debilidad: *“A los que somos más matemáticos, la parte pedagógica es siempre una debilidad, siempre nos cuesta más, tal vez porque somos más técnicos, concretos”* (E. DJ: 3). Podríamos interpretar esta expresión: somos matemáticos, expresada por un formador de formadores, como una vieja cuestión, no por ello superada, que suele presentarse en el campo de los profesores para el Nivel Secundario independientemente de la disciplina, que tensiona la especificidad del rol del profesor de cara a los saberes que debe apropiarse, esto es no sólo el saber matemático, sino aquellos que aportan los otros campos (formación general y formación en la práctica profesional), que como veremos más adelante son saberes desvalorizados o que se aprenden en la experiencia.

## **5.2. Lo importante es saber la disciplina**

En esta indagación recuperamos también algunos sentidos que permitieron sistematizar esta categoría que da cuenta de una sobrevaloración del campo de formación específica en detrimento de la formación general pedagógica. En esta línea van las afirmaciones que realizaron los profesores tendientes a sentar posición en relación a la importancia que tienen y/o deben tener cada una de las áreas de conocimiento en la formación de grado.

Esta es una problemática siempre presente en la formación de docentes que, tal como decíamos antes, se intenta mejorar a partir de las definiciones de política educativa, su concreción en los diseños curriculares jurisdiccionales y propuestas institucionales, que buscan establecer un equilibrio entre los campos a partir de fijar porcentajes específicos para cada uno de ellos. Sin embargo, parece ser que el mero cambio de planes de estudio no es suficiente para que la valoración ocurra,

es decir que los cambios curriculares no inciden directa y rápidamente en las percepciones y significaciones que construyen los profesores, ni mucho menos en las actitudes de estos hacia la problemática expuesta.

Documentamos algunos significados que aportan al entendimiento que otorga mayor valor al campo disciplinar. Los profesores sostienen su preeminencia a tal punto que **subordina al saber pedagógico – didáctico**, esta perspectiva lleva a pensar que si se sabe la disciplina, en este caso matemática, lo demás (lo pedagógico y didáctico), se resuelve en la práctica<sup>13</sup>. Las profesoras Ángeles y Trinidad aportaron en este sentido:

*“La formación disciplinar fue muy fuerte, eso me permitió a mí adaptar cualquier estrategia, pedago (no termina la palabra), cualquier metodología o sea, llámalo como quieras, porque yo el dominio del tema, del contenido yo lo tenía, lo manejaba, entonces no era con esta estrategia, con esta forma yo lo podía manejar, no era con esta otra, se podía manejar, entonces, yo creo que esto me favoreció”* (E. DA: 4)

Trinidad expresaba *“Mi práctica docente también fue muy centrada en lo disciplinar, más en lo disciplinar que en lo didáctico, eras buen docente si sabías la matemática que enseñabas... lo didáctico dependía de lo que vos sabías de matemática, no había mucha posibilidad de estrategias”* (E. DT: 2).

Podríamos pensar que en ambos casos se remite a procesos formativos en los cuales la superioridad del saber disciplinar llevó a percibir el campo de la didáctica como subsidiario en su quehacer como docentes por eso afirmaron la prioridad de la matemática. El dominio del contenido es lo que les permitiría resolver la situación de enseñanza, ya que se valora la transmisión en sí misma, sin importar la forma. Consideramos que lo que se enseña no es independiente de la forma en que se transmite, ya que esta lógica de la transmisión agrega significados a lo que se enseña, produciendo una síntesis, un nuevo contenido. Se entiende así que *“si la*

---

<sup>13</sup> Se desarrolla en la categoría la FGP es un saber que se adquiere en la experiencia.

*forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal*" (Edwards, 1977, pág. 147).

Otros significados que dieron lugar a esta categoría son los expresados por Elena y Delicia.

El saber de la disciplina es considerado por Elena como aquel que otorga al docente **seguridad para la práctica**, sea en la formación de alumnos o en la capacitación de docentes por eso se refirió a la F E, como el campo más importante de su formación "*...las específicas fueron las que más me gustaron y las que me dieron la seguridad y la claridad para enseñar*" (E. DE: 4). Quedó explícito aquí la dimensión personal, como gusto o preferencia, que la profesora verbalizó. Esta idea también aparece en forma recurrente en otras investigaciones o relevamientos que indagan en los motivos de elección de carreras de profesorado, los que por lo general se asocian al gusto por el conocimiento "porque me gusta matemática" (o la disciplina que se elija) no así al trabajo con el conocimiento o el enseñar a enseñar.

En este estudio, los profesores verbalizan la diferencia entre ser matemático y ser profesor de la disciplina<sup>14</sup>, así se refieren a las actividades propias de cada ámbito con expresiones tales como "*el matemático apunta pura y específicamente a la disciplina*"... "*a la investigación, al desarrollo de la ciencia*". "*En cambio el docente trata de (ver) esos contenidos que el matemático estuvo trabajando, ver cómo los puede transferir o cómo puede hacer la transposición para los alumnos*" (grupo focal). Refiriéndose a actividades de orden diferente: investigar como una actividad propia de científico (matemático) y la transmisión del conocimiento como una actividad propia del docente. Se advierte aquí un rasgo propio de la ideología propia del modelo tecnicista que estableció una separación tajante entre teóricos y prácticos o investigadores y enseñantes, de ahí que ellos no puedan percibirse como investigadores de su práctica, sino solamente como reproductores de un saber construido por otros.

---

<sup>14</sup> Como respuesta a una pregunta del grupo focal.

Según Delicia el saber matemático contribuyó a conformar una estructura de pensamiento lógico-deductivo, producto de una situación de verdadero entrenamiento en Álgebra y Análisis Matemático que tuvo lugar en el primer año de su carrera tal como lo explicitó en un tramo de la entrevista: “...*habíamos tenido un año de entrenamiento con materias específicas. Y uno ya tenía como una estructura de pensamiento y queríamos ver eso como  $A$  implicaba a  $B$  y  $B$  a  $C$ ... Nos costaba leer un texto como un todo....estábamos como muy estructurados...*” (E. DD: 3). Ella valoró la F E con las siguientes palabras “...*eficiente y poderosa... fue muy buena, muy eficaz la formación específica... nos formaron en una estructura de pensamiento, nos dieron las herramientas para poder trabajar solos lo que no habíamos aprendido en la universidad*” (E. D/D: 6).

¿Qué lectura podríamos realizar a partir de los adjetivos “*eficiente, eficaz y poderosa*” que la docente utilizó para calificar a la F E y cómo se relacionan con la idea de entrenamiento de la cual ella dio cuenta? Conforme a su relato, durante el primer año de carrera sólo tuvo dos materias del campo de formación específica: Álgebra y Análisis Matemático con una carga horaria de entre cuatro y ocho horas. En estas materias hubo un verdadero entrenamiento en el cual a partir de la transmisión del contenido matemático, se procedía a su ejercitación en las clases prácticas. En estas situaciones los futuros docentes resolvían ejercicios en forma individual, “*los profesores estaban ahí a disposición para que pudiéramos consultar pero cada uno hacía solo los ejercicios*”. Los adjetivos por ella empleados remiten a características de lo que se conoce, en el ámbito de la investigación, como enseñanza efectiva o enseñanza eficaz (Godo, 1945; Gage, 1963, Gage y Winnie, 1975), tradición que avala la idea que sostiene una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva se pretende adiestrar, entrenar a los docentes en aquellas competencias específicas que aseguren un mejor rendimiento de los alumnos. En este caso la buena enseñanza consistió en conducir el proceso de resolución de ejercicios matemáticos y demostraciones.

Finalmente la profesora Trinidad afirmó también que un imperativo en su formación inicial fue el lugar central que se otorgó al saber de la especialidad y no así a la didáctica, “...*eras buen docente si sabías la matemática que enseñabas...lo*

*didáctico dependía de lo que vos sabías de matemática, no había mucha posibilidad de estrategias...*” (E DT: 4). En este sentido “*ser buen docente es saber la disciplina*”.

Entonces tal como surge de las reflexiones anteriores el valor está puesto en el saber específico y la competencia del profesor reside en poseerlo, de ahí que como decíamos, la formación pedagógica se representa como saber que no posee entidad significativa. Ello obedecería, tanto a la baja carga horaria en el plan de estudio, que referimos anteriormente, como así también a los modos de enseñanza y vinculaciones que permitían establecer. Eran materias que “*nos costaba mucho leer, estudiar, quizás porque ya habíamos tenido un año de entrenamiento... nos costaba o le dedicábamos menos tiempo porque lo otro era más pesado*” (E.DD: 8), en referencia a la inclusión de la FGP a partir de segundo año de la carrera. También la forma en que fueron enseñadas y la valoración de los formadores respecto de este campo de conocimientos habrían incidido en construir estos sentidos, de ahí que coinciden en afirmar que las materias de formación pedagógica eran aburridas, muy teóricas que no podían relacionar con la práctica.

### **5.3. La formación general pedagógica es teórica**

Es esta una categoría social en cuanto surge en el discurso de los entrevistados al ser consultados respecto de las características del campo de FGP.

Podríamos pensar que para los sujetos de este estudio, la teoría se identifica con el campo de la FGP. En este sentido van las consideraciones respecto de lo pedagógico como muy teórico:

*“Lo vi como muy teórico... no sentía que lo podía aplicar en el aula, que lo estaba aprendiendo porque había una necesidad de que como docente tenía que posicionarme desde ese lugar. Para mí la formación giró alrededor de lo disciplinar... lo importante era saber matemática para enseñar”.* (E. DT: 4)

Se expresa aquí una idea de la teoría como conjunto de saberes abstractos, desconectados de la realidad en la cual se concreta la práctica pedagógica. Ese status del conocimiento teórico, abstracto y especulativo, condicionó su posicionamiento ante la práctica, en cuanto no pudo construir en esta instancia el sentido o la importancia que dicho campo tiene para la docencia, por eso expresó que para enseñar lo importante es saber matemática. Operaría aquí, tal como lo plantean Carr y Kemmis (1988) una creencia errónea que lleva a pensar la teoría como opuesto a lo práctico, cuando en realidad la enseñanza no puede ser pensada como una actividad mecánica, ajena a la reflexión. Es decir que si bien estamos ante una actividad de carácter práctico, la teoría educativa proporciona recursos intelectuales para reflexionar y construir un mejor entendimiento de las situaciones que se les presentan al docente. Queda planteada además la problemática de la relación teoría práctica en la docencia que será abordado más adelante.

Otros significados que permitieron construir esta categoría son los que Elena expresó en un tramo de la entrevista: *“yo prefería sentarme a hacer un ejercicio de Análisis Matemático, que dentro de las específicas es la que más me gusta y no sentarme a leer por ejemplo Currículum para memorizar un montón de definiciones y autores...”* (E. DE: 3). Observamos que la profesora compara el quehacer propio de ambos campos de saber tomando como ejemplos dos materias, Análisis Matemático a la que vincula con la ejercitación, entendida esta como una acción de carácter práctico, y Currículum, que asocia con actividades de lectura, trabajo con vocabulario y mayor extensión de los textos. Por eso podríamos pensar que esta docente representa la FGP como verbalista, es decir orientada a valorar más las palabras que las acciones y por otro lado a la extensión de las explicaciones por eso Elena dice que en las materias pedagógicas hay que explayarse más:

*“Yo soy muy escueta para contestar, y muy específica, para responder. Si me preguntan qué color es la mesa voy a responder eso, no voy a empezar a decir que es redonda, no, el color y nada más y en este tipo de materias (las de FGP) es como que hay que hablar un poquito más de lo que está pidiendo”.* (E. DE: 3)

*“Hablar un poquito más”* significaría incorporar un tipo de lenguaje y vocabulario diferente al de la matemática caracterizado por ser excesivamente formalizado, en el cual el lector no debe agregar un conocimiento extra que no se haya dado en el texto. A diferencia del lenguaje de las ciencias sociales que abren a múltiples interpretaciones, utilizando un vocabulario polisémico para referirse a una realidad de carácter complejo y multidimensional.

Esta representación de la FGP como teórica se asocia también al carácter expositivo que tuvieron las clases correspondientes a estas materias durante la carrera, lo que habría conducido a un aprendizaje memorístico de los contenidos. Según Jorge *“era difícil obtener un aprendizaje significativo a raíz de que era muy, muy expositivo... la parte ejemplificativa costaba porque los docentes no tenían conocimiento de matemática”*. El profesor consideró que esas características de la enseñanza, centrada en la exposición y falta de ejemplificación, requirieron de él mayor empeño, mayor esfuerzo por eso afirma: *“para lograr un aprendizaje significativo tenías que poner un empeño especial. O ir a algo memorístico y aprobar la materia, donde a la larga no sabes ni qué hiciste, ni cómo lo hiciste, nada”* (E. DJ: 6).

El profesor reflexiona acerca de la relación entre la forma de enseñanza de las materias, a través de clases expositivas y el aprendizaje que pudo construir en esas situaciones que, al estar centradas en el docente y la lógica de la disciplina no facilitaron la construcción de aprendizajes significativos. Él atribuyó esa forma de enseñanza a la especialidad de los profesores, por eso afirmaba que los profesores de Pedagogía y de Psicología, no ejemplificaban porque no sabían matemática, de ahí que se construyera una representación del saber pedagógico como algo ajeno, distante al profesor de matemática.

Finalmente la FGP se representa como saber que requiere una forma de razonamiento diferente al de la F E. Al evocar las materias pedagógicas, Delicia, relataba lo siguiente:

*“... la primera que tuve en 2do año, creo que fue pedagogía general, nos costó mucho, nos costaba leer, nos costaba porque nosotros queríamos leer el primer renglón y ver cómo ese implicaba el segundo y cómo el segundo implicaba al tercero porque ya habíamos tenido un año previo de entrenamiento con materias específicas. Y uno ya tenía como una estructura de pensamiento y queríamos ver eso como A implicaba a B y B a C. todo tenía que ser así. Nos costaba leer un texto como un todo y sacar las ideas, estábamos como muy estructurados ya, eso fue en general...Y en general no nos gustaban porque estábamos acostumbrados a pensar de otra manera, no nos gustaba leerlas, era mucho para leer...” (E. DD: 3)*

Se refiere aquí a una de las forma de razonamiento que se utiliza quizás con mayor frecuencia en matemática, el deductivo, regido por la regla de implicación, es decir, la obtención de una conclusión, a partir de lo que ya está contenido en las premisas. Esto fue explicitado por Delicia en el fragmento citado, en las que ella menciona la idea de proceder conforme a este tipo de razonamiento cuya particularidad viene establecida por su grado de formalización, su vinculación con la teoría fijada previamente y el establecimiento de una conclusión que no agrega nueva información a la ya establecida. Tal como lo expuso la profesora durante la carrera se puso énfasis en formar este tipo de razonamiento, dedicándose una importante carga horaria para el trabajo con la demostración. Se considera, que sin bien debe ser un objetivo de la formación de docentes en la especialidad, su excesivo formalismo genera dificultades en las situaciones de la vida cotidiana del aula y lleva a perder el sentido y valor de las demostraciones toda vez que los alumnos no logran comprenderlo como procedimiento potente en ese campo de conocimiento. De ahí que los especialistas en investigación didáctica de la matemática propongan la necesidad de pensar otras formas trabajo, por ejemplo las argumentaciones, que abren a diferentes tipos de reglas y tiene lugar en diferentes situaciones de la vida escolar (Duval, 1999).

Dado que los profesores realizaron estas identificaciones: teoría con FGP y práctica con F E, es oportuno recordar que la relación teoría – práctica, es un

problema siempre presente y recurrente en la docencia dando lugar a posicionamientos diferentes respecto de cómo pensar su vinculación. Esto es así porque *“pensar y hacer son actividades de naturaleza diversa de ahí que sus relaciones sean siempre tentativas y mejorables, nunca definitivo”* (Contreras, D. 1987 citado en Terigi y Diker 1997). Entonces, lo más importante es la forma en que se establecen las relaciones porque a ello subyacen sentidos que se otorgan tanto a la teoría como a la práctica, cuestiones centrales en la formación de docentes.

De las expresiones vertidas por los sujetos de esta investigación, podríamos pensar que en sus experiencias formativas prevaleció la tendencia aplicacionista de la relación teoría - práctica, sustentada en la lógica que asumió la formación inicial de estos profesores que, tal como se expuso antes, informó teóricamente a los futuros docentes en los primeros años de la carrera, reservando la práctica para el final. Es decir que, en la secuencia de contenidos referida se advierte la presencia de contenidos de teorías pedagógicas y didácticas con mayor o menor intensidad, en los primeros años de la carrera ubicando a la Práctica y Residencia docente en el último (Castro Silva, 1991). Esta forma de entender la relación, supone que la teoría informa la práctica siendo esta última el campo donde la primera se aplica, lógica que también conduciría a sostener y reforzar la identificación de la disciplina con lo práctico en el sentido de carente de teoría, como así también la separación entre campos de la formación expresada en discursos tales como “nosotros los de formación específica” y los otros en referencia a los profesores de formación pedagógica, como campos totalmente paralelos.

#### **5.4. La formación general pedagógica está desarticulada de la formación específica**

Esta categoría surge también a partir de la descripción de la propuesta formativa en que se formaron los profesores y se construye a partir de diferentes expresiones, tales como fragmentación, paralelismo, falta de relación, separación, desarticulación entre los diferentes tipos de saberes.

En el recorte que sigue, Trinidad presentó claramente como lo vivenció:

*“...era totalmente fragmentada, la FP por un lado y la FE por otro pero totalmente fragmentada, nunca tuvimos más que en la práctica, este pensar ese desde los dos lugares para determinada problemática, siempre era la FG por un lado y la FE por el otro, así fue muy fragmentada” (E. DT: 2)*

Enfatiza en su discurso la idea de **fragmentación** significando con ello división, ámbitos de conocimiento totalmente separados, sin vinculaciones entre ellos. Esto conduciría también a una mirada fragmentada de las problemáticas que se presentan en la enseñanza, priorizando el saber disciplinar, dejando de lado los pertenecientes al campo pedagógico como objetos de conocimiento que corresponden a los profesores de ese campo.

Jorge se situó en el presente para responder y justificó la idea de **desarticulación o falta de vínculo**, en la inexistencia de trabajo conjunto de los docentes de especialidades diferentes<sup>15</sup>. Lo expresa así: *“No hay articulación, y sigue sin haber esa vinculación, ese es el mayor problema que tenemos, no trabajamos en conjunto los profesores de las diferentes áreas, quizás por esto de que a nosotros nos cuesta ver la parte pedagógica y viceversa” (E. DJ: 8).*

Delicia, afirma que durante su formación de grado la vinculación de los campos de la formación docente, la realizaban los profesores de FGP como una cuestión que podían lograr aquellos que tenían en su formación ambos tipos de conocimiento por eso dice *“nuestros profesores de didáctica eran doctores en matemática y especialistas en didáctica de la matemática, tenían los dos títulos, entonces todo lo que se trabajaba,(piensa) los autores, se ejemplificaba con contenidos de matemática pero no al revés” (E. DD: 8).* Esto induciría a pensar y fortalecer por un lado la importancia del saber de la disciplina en tanto la didáctica específica es también un saber de ese campo y por otro lado como una cuestión que se resuelve o debería resolverse desde el campo de la FGP. Por eso reconoce

---

<sup>15</sup> Este significado fue reconstruido también por la investigadora en el proyecto “Los modelos de formación docente en el I.F.D.C.” finalizado en el año 2007.

que *“las materias de formación específica no hacían mención a las materias de formación pedagógica, en absoluto... se daba la clase y punto” (idem anterior).*

Esto obedecería a situaciones cotidianas de enseñanza en las que los profesores de uno y otro campo no los vinculaban explícitamente o no proponían espacios para reflexionar acerca de esta problemática, lo cual influyó en la construcción de una percepción de campos cerrados en sí mismos que luego no lograron relacionar en sus prácticas de residencia. Por eso Trinidad afirma que la misma, *“fue muy centrada en lo disciplinar, más en lo disciplinar que en lo didáctico, eras buen docente si sabias la matemática que enseñabas” (E. DT: 2).* Esto también operaría en la tarea como docente de la misma instancia, porque si bien critica estas formas en que ella fue educada, las reproduce, de allí que en el grupo focal ante la pregunta *¿para enseñar basta con saber la asignatura?* afirme con seguridad que *“no es suficiente” ... “a pesar de que puedo llegar a decirte que es preferible que el docente que va a dar clase sepa su área, sepa matemática, primero, primero sepa matemática”* la profesora Trinidad enfatiza esta expresión *“yo prefiero un docente que sepa muchísima matemática (aunque) le cueste llegar al alumno”.* Todas sus colegas están de acuerdo en la importancia central del contenido de la disciplina matemática.

Finalmente Margoth aporta el sentido de **paralelismo**, entre los campos de referencia, esto es como dos rectas paralelas, por eso dice que no hay posibilidad de intersección:

*“Hay una paralelismo total entre lo que son las materias pedagógica y las materias específicas como que no hay un punto de intersección. Y que tiene que haber un punto de intersección me parece a mí, más allá de que hay materias específicas como didáctica de la matemática que ayudarían a comprender como se interrelacionan las materias específicas con las pedagógicas y la didáctica, me parece que tendría que haber más puntos de intersección y no tan solo los talleres integradores. Los talleres integradores eran también un punto de*

*encuentro entre las materias específicas y las materias pedagógicas, pero no había, no había un punto de encuentro.” (E. DM: 8)*

Esta profesora hace referencia a una organización y estructuración curricular diferente a sus colegas, ya que el diseño curricular del profesorado en que se formó tuvo características que lo distinguen, por eso habla de talleres integradores como espacios destinados al trabajo coordinado entre espacios curriculares de los diferentes campos. Sin embargo, la desarticulación persistía, abonando así la idea propuesta por Davini, que ciertas tradiciones de formación de docentes persisten más allá del cambio de planes estudio.

Proponemos pensar que las ideas de desarticulación, paralelismo, falta de relación, fueron construidas a partir del posicionamiento e identificación con su grupo de pertenencia “*los de la formación específica o los especialistas*” distinto al de “*los generalistas*”. De ahí se valora cada campo de la formación en función de lo que se entiende como saber necesario para ser docente, según el discurso de los entrevistados se trata del saber disciplinar por eso expresan que lo pedagógico y didáctico es importante, pero “*el alumno debe saber o debe manejar el conocimiento disciplinar*”. Esta identificación con la disciplina es propia de la tradición imperante en la formación de docentes para el nivel secundario, que requiere que el estudiante se apropie de los modos propios de ese campo y que las sostenga y defienda frente a las de otros, Quiroz (1988 citado en Terigi y Diker, 1997). Permite pensar también en la ideología propia de las perspectivas de formación inicial de los sujetos, cuyos rasgos más significativos remiten a la tradición academicista. En acuerdo con las autoras antes nombradas sostenemos que: formación pedagógica y formación disciplinar no deben ser pensadas como antagónicas, ni sobrevalorarse una en detrimento de la otra ya que ambas adquieren sentido y fundamentan su necesidad en el proceso de enseñanza.

## 5.5. La formación general pedagógica se reduce al saber didáctico

Relacionando con la categoría anterior desarrollamos los significados que aportaron a entender que la FGP se reduce al saber didáctico, restringido a la Didáctica de la Matemática.

Es indiscutible el valor que este campo de conocimiento tiene en la formación de profesores habida cuenta que la especificidad de la profesión remite a la enseñanza. No obstante, a lo largo del tiempo ha adquirido distinta significatividad y peso en las propuestas formativas, si se quiere de modo similar a los cambios y reconstrucciones en el campo mismo de la didáctica como disciplina. Autores tales como Feldman (2010), Davini (2010), Terigi y Diker (1997), han descripto claramente este proceso, indicando que una de las tensiones ha sido la establecida entre didáctica general y didácticas específicas, lo que evidentemente también impregnó los diseños curriculares de los profesores de este estudio.

Ellos dieron cuenta de la presencia de estos saberes con nombres tales como: Conducción del aprendizaje, Didáctica Especial y Taller de Matemática, Matemática y su Enseñanza, Didáctica de la Matemática, La Enseñanza y el Aprendizaje de la Matemática. En ellos es posible advertir lo antes dicho en cuanto la primera denominación pone de manifiesto la centralidad de la Didáctica General, desde una perspectiva que sostenía la aplicabilidad de sus principios a las diferentes disciplinas. Los otros nombres (Didáctica Especial y Taller de Matemática, Matemática y su Enseñanza, Didáctica de la Matemática, La enseñanza y el aprendizaje de la matemática) hacen referencia a didácticas específicas, entendiendo por ello la especialización por disciplina.

Las particularidades que destacaron de esta formación lo corroboran de modo claro, Ángeles y Trinidad.

La primera, cuando recuerda la taxonomía de Bloom como referencia del campo de la Didáctica General, señaló *“no teníamos idea de la Didáctica de la Matemática, recién estaba llegando... en la década del 70 se había comenzado...”*

*yo me recibí en el 91 y no era mucho lo que se conocía, nosotros trabajábamos con las metodologías de otras áreas”. Sin embargo rescata como un aporte fundamental el dominio del contenido disciplinar en cuanto “me permitió con el tiempo ir apropiándome de las teorías de situaciones, de la resolución de problemas, etc.”. Es decir, la aplicación de los principios de la Didáctica General al contenido de la Matemática, que fue lo que ocurrió durante el tiempo en que las didácticas específicas tenían desarrollos incipientes. Al comparar con el diseño curricular actual consideró de gran valor e importancia a las didácticas específicas, (no) tanto de la Didáctica General, sino una cuestión más específica, desde lo discipli... (No termina la palabra), o sea desde lo que se va a trabajar, la Didáctica de la Geometría, la Didáctica del Álgebra, la Didáctica de...” (E. DA: 7), o sea lo que ella no tuvo en su formación y que en la actualidad pretende tener mayor presencia en el desarrollo curricular.*

La segunda, indicaba algunas características de la formación recibida en la materia presentándola por su carácter estructurado, rígido y subordinado al saber matemático: “...lo didáctico dependía de lo que vos sabías de Matemática, no había mucha posibilidad de estrategias. Es más en nuestra práctica docente no nos permitían utilizar demasiados recursos, porque nos decían que teníamos que transmitir el conocimiento matemático sin necesidad de utilizar distractores.” (E. DT: 2). La ideología que subyace a estos planteamientos es propia de la perspectiva academicista desde la cual se entiende que basta con conocer la disciplina ya que en la enseñanza se debería reproducir su estructura conceptual, la lógica de la disciplina y sus procedimientos (Feldman, 2010).

En el grupo focal se preguntó al respecto con el propósito de generar debate respecto de la importancia del campo en la formación de profesores. El siguiente interrogante abrió el diálogo en el que el grupo pudo expresarse generando acuerdos al respecto. La investigadora preguntó: *Hay posturas que dicen que para enseñar sólo basta saber Matemática, Historia o Lengua. Mientras que hay otras que dicen que no. ¿A usted qué le parece? ¿Basta con saber la asignatura? Y ¿Eso de qué depende?, ¿Depende de la materia? O sea, ¿en Matemática basta con*

*saber la asignatura y en Historia no o en Lengua sí y en Geografía no? ¿Qué les parece?*

Luego de un breve silencio una de las profesoras respondió que no es suficiente y las demás acordaron en esa afirmación. Sin embargo, la que había iniciado el diálogo, más adelante cuestiona el interrogante considerándolo tajante, es decir categórico, incisivo y que ante esa naturaleza extrema de la pregunta y atribuyéndose la representatividad del grupo, reafirma la importancia del saber matemático: *“Así tan tajante porque la pregunta así planteada como blanco o negro preferimos que sepa Matemática”*. Todas las profesoras acuerdan con esta afirmación que luego, la misma Trinidad enfatiza de modo personal *“...puedo llegar a decirte que es preferible que el docente que va a dar clase sepa su área, sepa Matemática, primero, primero, sepa Matemática”* (Trinidad).

Una de las docentes propone pensar que antes de la aparición de la Didáctica de la Matemática como disciplina científica se aprendía y se sabía más de Matemática. También que a partir de los desarrollos en ese campo, se habrían instalado la discusión hacia cuestiones de orden social, tales como *“los intereses de los alumnos”, “las capacidades diferentes que poseen”*. En realidad lo que Ángeles aporta se refiere a la efectividad de la enseñanza de la matemática considerada como arte, por eso afirma que antes se aprendía mejor, aunque luego el enfoque es cuestionado por sus características básicas: *“la enseñanza tradicional era muy mecánica... era la repetición mecánica del procedimiento desprovisto de cualquier intencionalidad pedagógica, repetían, repetían y repetían. El alumno repetía las tablas pero no sabían cómo se construía la tabla”* (Ángeles).

Interpretamos estos sentidos al interior del enfoque clásico del desarrollo de la disciplina, el que se caracteriza por explicar los hechos didácticos tomando como elemento central la actividad cognitiva del sujeto, presuponiendo que dicha actividad puede ser descripta y explicada de manera relativamente independiente de los otros elementos que componen una situación didáctica (Trousseau, 1986, citado por Gascón). Esta perspectiva, que supera la visión de enseñanza como arte, se fundamenta en los aportes teóricos de la Psicología Educativa y en este sentido es considerada como versión técnica de la didáctica, en tanto aplica saberes de otros

campos, los que se utilizan para describir e interpretar los problemas que se presentan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Dichos conocimientos son considerados externos a la problemática didáctica por eso la profesora expone en el grupo focal:

*“A partir de la incorporación... de la formulación de los contenidos de la didáctica de la matemática, que aparece la didáctica de la matemática como una ciencia en sí misma, es donde empiezan a surgir esto de atender los intereses del niño, esto de que los chicos todos tienen capacidades diferentes, que tenemos que atender a eso y a nosotros como docentes nos involucran en ese proceso”. (Ángeles)*

Es decir, delimita saberes que son de otro ámbito, que si bien no los enuncia, puede entenderse que remite a la psicología, la sociología, los que no constituirían problemas estrictamente de la enseñanza de la matemática, cuestiones que muchas veces aparecen vacías de contenido y hasta obviadas de modo más o menos conscientemente en el discurso de estos profesores.

## **5.6. La formación general pedagógica es un saber que se adquiere en la experiencia**

Estas representaciones acerca de la FGP nos remiten nuevamente al momento histórico en el cual se formaron los profesores de esta investigación. Ellos realizaron la carrera entre los años 1982 y 2012, en Institutos de Formación Docente y en Universidades, con características que evidencian ciertas continuidades a través del tiempo. Así es posible establecer que, los diseños curriculares de los que se formaron entre las décadas del '80 y del '90, se caracterizaron por una mayor jerarquía de las materias correspondientes al campo de formación especializada u orientada, tal como se denominaba en ese momento al campo de las disciplinas. Conforme al relato de los profesores y desde la lectura de sus respectivos

certificados analíticos, ese porcentaje se situaba entre 46 y 68%, del total de materias. Lo que también se dio en el caso del profesor que estudió en la universidad en los años 2000, en cuyo caso se registró el porcentaje más bajo.

Conforme a lo que los profesores compartieron en situaciones de entrevista y grupo focal, los rasgos antes mencionados de la jerarquía de los planes de estudio de la época, habrían llevado a entender que la FGP fue débil, escasa e insuficiente durante la formación inicial. Por lo que ellos la representan a través de diferentes expresiones tales como: *“yo me pude hacer en la experiencia”*, *“me di cuenta de la necesidad de FGP en la práctica”*, que llevan a entender que su apropiación no ocurrió en ese trayecto sino en forma posterior y por requerimiento del rol profesional de formador de formadores.

En este sentido va el discurso de Ángeles quien comparó las posibilidades de formación que brindan los diseños actuales del Profesorado de Matemática y las que ella tuvo al momento de realizar su carrera *“...experiencia, trabajo, como el que se hace hoy, de ir a las escuelas, de hacer el análisis institucional, observación del grupo, no, no, nada que ver, eso fue muy pobre en mi formación, yo me pude hacer después sobre la experiencia...”* (E. DA: 11). Para rescatar aquí esta idea de formarse en la experiencia que abre por un lado a una concepción de enseñanza como arte, como así también a la idea del trayecto de formación inicial como incompleta y la necesidad de formación posterior, en el lugar de trabajo y/o a través de capacitación y actualización permanente. *“En esa época, había muy poco material de didáctica de la matemática. Todo lo que yo hice fue pos formación, en el profesorado...”* (Ídem anterior).

La expresión **formarse en la experiencia** nos sitúa en posicionamientos teóricos desde los cuales se entiende a la enseñanza como una actividad de carácter artesanal, concepción que se vincula al enfoque tradicional de la perspectiva práctica de formación docente, o a lo que se denomina como enfoque antiguo en el ámbito de la Didáctica de la Matemática. Desde esa perspectiva se propone que el conocimiento profesional del docente, se obtiene por recepción y acumulación de un saber transmitido por otros más experimentados en situación de práctica o en el lugar de trabajo. Se trata de un saber que no está organizado ni

fundamentado teóricamente por lo que suele estar impregnado de sentido común, dando lugar a prácticas rutinizadas, alejadas de procesos reflexivos. Esta forma de posicionarse en el campo del saber pedagógico y didáctico llevaría a considerarlo como un conocimiento que no les pertenece “*aprender cosas que no son de matemática*” y que Delicia verbaliza como un imperativo que se impone para resolver situaciones del campo laboral, cuando en el profesorado “...*te ponen en un proyecto y tenés que aprender porque son cosas que no son de matemática y por ahí no tenés ni idea, pero te tenés que sentar y hacerlo, al principio no te gusta pero bueno...*” (E. DD: 12). Situación que no implicaría procesos de apropiación sino una forma de incursión para dar respuestas a las exigencias del momento, en otras palabras como una forma de adaptarse a las exigencias del contexto, aceptando la cultura profesional y el rol correspondiente (Pérez Gómez, 1993).

También Elena entiende que la FGP es un **saber que se adquiere en la práctica y para la práctica** por eso afirma que ella tomó conciencia de su necesidad cuando se inicia como docente:

*“Yo entré al profesorado a estudiar Matemática, porque me gustaba matemática, después en la práctica, cuando empecé a trabajar como profesora ahí me di cuenta de la necesidad de la pedagógica, no sé si tantas. No sé si tantas pero sí por lo menos Psicología, eee (se detiene y piensa) lo que es la parte Currículum, de las planificaciones sí totalmente de acuerdo, después de lo que es la parte de la institución escolar medio que con el andar lo vas adquiriendo, con el andar es suficiente y reforzar por supuesto la parte de la específica”* (E. DE: 4)

Observamos que la Profesora hace una clasificación de los saberes que sí deberían enseñarse en la formación inicial (Currículum y Psicología) es decir, aquellos que le sirven para el hacer cotidiano. Estos tendrían valor para la práctica, mientras que otros saberes, tales como aquellos que aportan al conocimiento del contexto en el cual se concreta el proceso de enseñanza, se adquieren con el andar, en la experiencia, en el lugar de trabajo.

Si bien la docente estudió en los años 2000, con una organización curricular diferente a través de la que se buscaba equilibrar el peso de las diferentes materias<sup>16</sup>, incursionando en el campo de la práctica profesional desde el primer año de la carrera, no logró representar el verdadero sentido e importancia del campo de FGP articulándolo al ser profesor. Ya que su conceptualización de práctica estaría limitado al saber hacer, a la transmisión de conocimiento disciplinares en el aula con el agravante de considerar que lo didáctico es una cuestión natural. Ello quizás obedezca a las formas que asumió la transmisión en su carrera, a la percepción de desarticulación entre FGP y F E, que describimos antes, reproduciendo en su discurso y en su práctica significados que consideran que es un saber que va más allá de lo necesario para resolver las situaciones de enseñanza. Ya que lo didáctico, el cómo enseñar, es desde su perspectiva una cuestión que surge naturalmente.

En otro tramo de la entrevista afirmaba que la seguridad para enseñar viene dada por el saber disciplinar por lo que, el cómo es una cuestión que se resuelve en el momento: *“lo metodológico es algo que me sale no me preguntes cómo, pero salen”*, en referencia a las estrategias de enseñanza. Es decir que la buena formación en la disciplina y el sentido común le permitirían resolver las situaciones de enseñanza.

Lo dicho hasta aquí revela sentidos que otorgan valor formativo a la experiencia como ámbito de aprendizaje significativo que permitió a estos profesores resolver las situaciones de enseñanza. Estos saberes de los que ellos dan cuenta responde a lo que, algunos autores denominan conocimientos prácticos (Perrenoud, 1994, Schön, 1992) o saberes del trabajo (Tardif, 2000). Caracterizados por ser “temporales, plurales y heterogéneos; personalizados, situados y esencialmente pragmáticos, ya que se modelan y responden a las exigencias de la

---

<sup>16</sup> El Documento Serie A- Nro 11 (1996)) “Bases Para La Organización De La Formación docente” estableció: formación orientada un mínimo del 60% del total de horas dispuestas para la formación de profesores de EGB y Polimodal, y un mínimo de 30% para los campos de la formación general y la formación especializada.

práctica frente a la necesidad de solucionar problemáticas concretas” (Alliaud, 2017, p.74).

Otro significado compartido por los profesores que subrayamos al iniciar la descripción de esta representación, está referido a la **socialización profesional o aprendizaje en el lugar de trabajo** y la capacitación y actualización permanente. En relación al primer sentido consideramos que efectivamente la inserción profesional es una oportunidad de aprendizaje y aporta a la formación del docente. Sin embargo no debe ser visto como la instancia decisiva en la adquisición del saber pedagógico, habida cuenta que los saberes que circulan en los diversos contextos institucionales muchas veces están imbuidos del sentido común, tienden a reproducir rutinas establecidas por los actores institucionales acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación etc. que no están fundamentadas teóricamente y que se transmiten acríticamente.

Cabe destacar que los profesores de este estudio valoraron el aprendizaje realizado en el Instituto de Formación Docente y compararon con el Nivel Secundario al cual consideraron como estancado. Según ellos, lo aprendido en la formación inicial fue suficiente para desempeñarse en la escuela secundaria, pero resultó insuficiente para el Nivel Superior, requiriendo capacitación y actualización permanente. En el grupo focal surgió claramente esta comparación: “...*si estas en el nivel medio te quedás*”, “*el secundario parece una isla*”, “*en terciario vos te tenés que seguir actualizando*”. Es decir, el lugar de trabajo como exigencia y como oportunidad para aprender: “...*trabajar en el profesorado me obligó a formarme, a seguir aprendiendo, seguir formándome, participar en cuanto capacitación había... me permitió abrir la cabeza.*” (E. DA: 13), “*cuando ingresé a trabajar en el profesorado me di cuenta que necesitaba hacer muchas capacitaciones en lo pedagógico, por eso opté por hacer la carrera el Profesorado de Matemática*” (E. DJ: 8).

Con respecto a la idea de **capacitación y actualización permanente** que enunciábamos antes, el intercambio producido en el grupo focal permitió retomar el posicionamiento del grupo en este tema. Se confrontó entre los casos analizados aludiendo a los contextos de formación y se relacionó con los procesos realizados

por ellas. Acordaron que la formación inicial sea universitaria o no, nunca se presenta como acabada, ya que en ella es posible identificar vacancias que los profesionales tratan de resolver a través de diferentes instancias posteriores a la graduación. En uno de los casos presentados para el debate se expresaba lo siguiente: *“Sin duda, el Instituto me dio lo básico, pero creo que no fue lo suficiente como para trabajar”* (Caso 2). Frase que es retomada por los participantes en el grupo focal acordando que dicha situación también fue vivida por ellos. Por eso afirman que la formación inicial *“no fue lo suficiente para trabajar, y que al igual que se relata en los casos propuestos necesitaron “...actualizarse, leer libros concurrir a charlas, toda esta cuestión que todos lo tuvimos que hacer”*, tres profesores se superponen afirmando: *“todos lo hicimos”*. Se abrió así la posibilidad de reflexionar acerca de una cuestión que consideraron importante: la formación posterior. Esta idea es expresada por ellos en la entrevista y en distintos momentos del grupo focal *“tenemos que estar en permanente cambio, actualizándonos y al momento en el que estamos viviendo”* (Trinidad).

Vinculan la idea de formación posterior con algunos vacíos teóricos. En este sentido retoman la idea de campos de saber pedagógico y especializado, afirmando que los profesores de los casos propuestos *“en la Universidad tenían poca formación pedagógica y didáctica”*, mientras que *“en el Instituto se trabajaba más en estos contenidos”*. Otra profesora destaca un apartado del caso propuesto y dice:

*“Habla acá de una capacitación más horizontal... entre pares... que el docente con más experiencia capacite a los que recién se inician... después habla de las publicaciones que no sé si son publicaciones científicas, publicaciones... realizar una selección de textos que nos permita armar un recorrido propio “o sea me parece que tiene que ver más después con las propuestas de clase”* (Ángeles)

Las profesoras acuerdan que lo dicho, se refiere a las capacitación permanente, considerándola una necesidad, fundamentalmente en los primeros

años posteriores a la graduación ya que *“cuando vos te recibís ahí comienza la docencia pero no termina”* (Trinidad). Esta expresión se fortalece con otras que refieren a vacancias o carencias de la formación inicial, las que se sitúan en el campo de la formación pedagógica y didáctica, falta de formación en investigación y en elaboración de materiales curriculares, entre otras. Las siguientes frases dan cuenta de ello:

*“Cuando me recibí en la Universidad no sabía planificar... estudiar acá en el Profesorado me actualizó”* (Margoth).

*“tuve que hacer capacitaciones respecto de cómo enseñar”* (Jorge).

(...) *“no estás preparado para elaborar una publicación científica, ni en investigación, y si querés armar tus propios materiales tampoco...uno no sale formado para eso. O sea todo lo que vos vas haciendo lo tenés que hacer vos”* (Ángeles).

Asimismo Trinidad, consideró que buena parte de la FGP lo aprendió *“...después en la capacitación permanente, en la formación inicial no. Sabía matemática nada más”* (E. DT: 8).

Quizás el énfasis puesto en el trayecto de formación posterior o de la formación permanente y lo expuesto por ellos respecto de la insuficiencia de la FGP revele cierta contracción en su posicionamiento como docentes de matemática. A la vez que les permitiría justificar la no valoración de este campo.

Hasta aquí hemos presentado las R. S. que un grupo de Profesores de Matemática tienen acerca de la FGP. En el capítulo siguiente analizaremos sus vinculaciones con diferentes factores que confluyeron en su construcción.

## CAPÍTULO 6

### DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

## Dimensiones de las representaciones sociales

Las representaciones sociales, como formas particulares de conocimiento, se estructuran alrededor de tres componentes fundamentales: la información, el campo de representación y la actitud hacia el objeto. Estos componentes se denominan también dimensiones de las R. S. En esta investigación nos aproximamos a tales componentes mediante preguntas en la entrevista y encuesta realizadas con los profesores.

En las entrevistas, se incluyeron las siguientes preguntas con la finalidad de acceder al conocimiento disponible acerca de la FGP:

- ¿Podría nombrar cinco palabras que se asocien con el término formación pedagógica?
- ¿Cómo las ordenaría según la importancia que tienen para Usted? ¿Por qué?
- ¿Qué significan esa/s palabra/s para Usted?

La información proporcionada por los profesores dio cuenta de los conocimientos disponibles por ellos al momento de la implementación del trabajo de campo de esta investigación. Reveló inseguridades observado a través de un comportamiento particularmente diferente al sostenido durante la entrevista. Se manifestó a través de cierta incomodidad, expresada en cambios del tono de voz, silencios, repeticiones, inseguridad al hablar, verbalizaciones respecto de la dificultad para expresarse en este ámbito. Desde esta dimensión es posible acceder a la (...)“la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, p.45).

En la tabla 2 se pueden observar los términos asociados a la FGP y el orden que los profesores presentaron para los mismos.

**Tabla 2****Términos asociados a la formación pedagógica**

	Ángeles	Jorge	Elena	Delicia	Trinidad	Margoth
1	Teoría	Organización	Planificar	Débil -escasa	Enseñar	Práctica docente
2	Metodología de trabajo	Enseñar	Práctica	Integrar FP/FE	Aprender	Práctica pedagógica
3	Forma extensa de trabajar	Estrategias	Comprensión	Analizar actividades	Transmitir conocimiento	Investigación
4	Análisis	Métodos	Conocimiento del sujeto	Aburrimiento	La debilidad en mi formación	Vocación
5	Interpretación		Lo humano.	Sueño		

Nota: tabla de elaboración propia.

Si atendemos a la cantidad de información que aportaron los docentes podemos decir que es reducida, tanto en la disponibilidad de términos que enunciaron como así también en la calidad de las explicaciones realizadas respecto de las palabras aportadas por ellos. Las recurrencias focalizan en la enseñanza, ya que cuatro profesores han asociado, aunque en diferente orden de importancia, la FGP con dicho proceso describiéndolo en su dimensión técnica. Citamos a continuación algunos fragmentos de entrevista en los que estos docentes se refirieron a los términos seleccionados.

*“... la parte pedagógica sería la organización de nuestra tarea como docentes....dentro de lo pedagógico, sería como nos vamos a organizar*

*como nos vamos a preparar para ir a dar esos temas. Sería, sería...: estrategias, métodos, técnicas... todo lo que tiene que ver con la enseñanza...no es fácil hacerlo, ahí tenemos dificultades nosotros” (E. DJ: 5).*

Hablan del proceso de enseñanza como una actividad a través de la cual el docente crea las condiciones para que se produzca el aprendizaje de los estudiantes, se centran en los contenidos a enseñar, “*los temas*”, y el cómo enseñar, nombrado como métodos, estrategias, técnicas, como lo expresó Jorge. Por su parte Delicia, focalizó en las actividades: “*Trabajábamos con textos del secundario, nos hacían analizar las actividades que traían y hacer nuestros aportes cómo las modificaríamos” (E. DD: 6).* En ambos casos se pone énfasis en el aspecto objetivo y racional del proceso.

Trinidad asevera que se ha operado un cambio en la concepción de enseñanza tomado como puntos de comparación su formación inicial y su práctica docente como formadora, lo expresa de la siguiente manera:

*“En mi formación enseñar era transmitir el conocimiento, desde mi carrera docente ya, dejó de ser simplemente transmitir conocimiento para mí el enseñar y el aprender van de la mano un proceso que se da de a dos, el docente y el alumno juntos, hoy ya no es transmitir sino que es un descubrir conocimientos conjuntamente” (E. DT: 6).*

Acordamos que la dimensión tecnicista de la enseñanza es importante pero no debe disociarse del contexto en el cual acontece el proceso, ni perder de vista a los sujetos concretos con los que se trabaja.

La dimensión personal o del sujeto de la educación sólo ha sido expresada por Elena quien enuncia en 4to. Y 5to. lugar estos términos “*comprensión*”, “*conocimiento del sujeto*” y “*lo humano*”. En su perspectiva la FGP se vincula a la necesidad de ponerse en el lugar del otro, entender al estudiante sobre todo al adolescente: “*Hablo de los chicos del secundario porque es donde más me he movido, es una etapa, una etapa y una realidad muy dura que se está viviendo,*

*entonces la parte de la comprensión me lo brindó la formación pedagógica” (E. DE: 6). Esta Profesora rescata la dimensión humana del proceso sosteniendo que es importante “prestar atención a las caras, a los movimiento de los cuerpos, aunque no hablen, las miradas, es como un sexto sentido para saber qué es lo que les está pasando”(ídem anterior).*

Por su parte Margoth, dispuso de conceptos tales como *“práctica docente”, “práctica pedagógica”, “investigación”*. La Profesora orienta su discurso de modo diferente a sus colegas situándose en una perspectiva de reflexión sobre la práctica. Cuando fundamenta las asociaciones realizadas expresa:

*“Yo uniría la práctica docente, la práctica pedagógica y la investigación porque me parece que la interrelación de esos tres conceptos llevan al docente a reflexionar sobre su propia práctica a darse cuenta qué es lo que quiere, que es lo que piensa, cómo resolvería una cuestión pedagógica” (E. DM: 7-8).*

Lo antes descripto podría ser interpretado en relación a las características de la formación inicial de los profesores, distinguiéndose por un lado el grupo de aquellos que se formaron con diseños curriculares en los que la F E. tuvo mayor jerarquía que la FGP, (Ángeles, Delicia y Trinidad), y el de los docentes cuya formación inicial tuvo otra estructuración (Elena y Margoth). Sin embargo no consideramos que esta sea una relación unidireccional ya que también debe pensarse en relación a las construcciones personales que cada uno de ellos fue realizado en el trayecto de su historia profesional, como así también de los gustos y preferencias personales. En este sentido confrontan las expresiones de Delicia y Margoth, la primera asocia la FGP a imágenes de sueño y aburrimiento, dando cuenta así de la falta de interés hacia ese campo de saberes, la segunda remite a la idea de vocación como un aspecto importante del ser docente. Ella lo refería así: *“por vocación entiendo eso como un instinto natural de una persona a enseñar pero debe ir acompañado con la formación...tener la formación disciplinar pero también*

*la formación pedagógica porque la pedagogía y la didáctica me va a dar el cómo, cómo voy a, cómo voy a enseñar” (E. DM: 10).*

El discurso de Margoth va más allá de la idealización del ser docente ya que reconoce la importancia de ambos campos de la formación, recordemos que es esta profesora quien valoró el saber pedagógico y aportó conceptos tales como práctica docente, práctica pedagógica e investigación como actividad importante en el ejercicio del rol docente. Es decir que si bien desde su perspectiva “*se debe llevar en el alma la docencia*” la interrelación de esos tres conceptos lleva al docente a reflexionar sobre su propia práctica.

En la encuesta realizada se solicitó a los profesores que eligieran entre un listado de términos, aquellos que consideraban más importantes y que los enumeraran en una escala de 1 a 10 (siendo 1 el valor más bajo y 10 el más alto en una escala de ponderación positiva). También se requirió que vincularan los términos seleccionados a la formación específica (F E) o a la formación general pedagógica (FGP), y que justificaran la elección de los tres primeros y los tres últimos. En el análisis e interpretación de la información aportada advertimos continuidades respecto de las asociaciones realizadas en la entrevista. En la tabla 3 se presenta la jerarquización de los tres primeros términos.

**Tabla 3**

**Jerarquización tres primeros ítems**

Términos	Orden			Frecuencia	Vinculado A
	1º	2º	3º		
Contenidos a enseñar	2	2	1	5	F.E.
Saberes de la disciplina	4	-----	-----	4	F.E.
Estrategias didácticas		1	2	3	FGP
Teorías del aprendizaje	-----	-----	2	2	FGP
Planificación áulica		2		2	FGP

<b>Teorías de la enseñanza</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Pensamiento crítico y reflexivo</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Saberes relevantes</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>F.E.</b>

Nota: la tabla fue construida por la investigadora a partir del análisis de recurrencias de las encuestas.

Los términos que obtuvieron mayor frecuencia fueron precisamente los comentados a partir de la entrevista: contenidos a enseñar y saberes de la disciplina. Sin embargo, fueron vinculados a la F E. Mientras que, los menos elegidos (3, 2 y 1 elección) estrategias didácticas, teorías del aprendizaje, teorías de la enseñanza, planificación áulica, pensamiento crítico y reflexivo, fueron vinculados a la FGP. La información aportada aquí permitió ampliar el universo de significados expuesto en relación a los conceptos propuestos.

Conforme a las elecciones y jerarquizaciones realizadas por los Profesores de Matemática participantes, sus representaciones sociales acerca de la FGP se organizan en torno al cómo enseñar, constituyéndose en la principal preocupación a resolver en la actividad del formador. Afirmamos esto porque si bien los términos más elegidos fueron “contenidos a enseñar” (5 elecciones), “saberes de la disciplina” (4 elecciones) y saberes relevantes (1 elección), todos ellos fueron vinculados a la F E.

La palabra que obtuvo más elecciones y vinculaciones con el campo de la FGP fue “estrategias didácticas”, por lo que entendemos que, “el cómo enseñar”, se constituye en el concepto que articula y da fuerza a estas representaciones en tanto aglutina a los demás según orden de importancia, teorías del aprendizaje (2 elecciones), planificación didáctica (2 elecciones), teorías de la enseñanza, pensamiento crítico y reflexivo (1 elección).

Los términos seleccionados en 8vo., 9no. y 10mo. lugar que obtuvieron mayor frecuencia fueron: práctica docente, institución escolar y su contexto, reflexión sobre la práctica, con cuatro, tres y dos elecciones respectivamente. Estas palabras fueron vinculadas a la formación general pedagógica, sólo un docente vinculó la práctica docente al campo disciplinar (F E). Los demás términos propuestos recibieron sólo

una elección y también se relacionaron con la FGP, en la tabla 4 se pueden observar todos los casos.

**Tabla 4**  
**Jerarquización de los tres últimos ítems.**

<b>Orden</b> <b>Términos</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>	<b>10º</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Vinculado a</b>
<b>Práctica docente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>F E FGP</b>
<b>Institución escolar y su contexto</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>FGP</b>
<b>Reflexión sobre la práctica</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>FGP</b>
<b>Diseño curricular</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Planificación áulica</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Problematización</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Formación socio cultural</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Pensamiento crítico y reflexivo</b>	<b>1</b>			<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Reflexión epistemológica</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>F.E.</b>
<b>Teorías de la enseñanza</b>	<b>1</b>			<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Saberes relevantes</b>	<b>1</b>			<b>1</b>	<b>FGP</b>
<b>Sujetos de la educación.</b>		<b>1</b>		<b>1</b>	<b>FGP</b>

Nota: tabla de elaboración propia a partir del análisis de las encuestas.

Esta jerarquización también se evidenció en la fundamentación que realizaron de las elecciones como en el tipo de explicaciones efectuadas por los profesores. Transcribimos a continuación algunos recortes que aportan información específica respecto del posicionamiento de los docentes frente al objeto de la representación que indagamos aquí. Este se encuentra desplazado por la importancia que adquiere el saber de la disciplina, y su transmisión en el proceso de enseñanza, lo que se constituye como el núcleo desde el cual se articulan todos los demás conceptos elegidos por los profesores.

Cuando exponen las razones de las elecciones efectuadas por ellos, todos parten del concepto señalado en primer lugar y luego vinculan las demás elecciones. Citamos dos fragmentos extraídos de las encuestas, en los que se expresa claramente la organización de la representación:

*“La elección de los tres primeros ítems (saberes de la disciplina, contenidos a enseñar, estrategias didácticas) se sostiene en la convicción de que un profesor de matemática debe dominar los saberes propios de la ciencia. La reflexión sobre la práctica no ocupó un espacio demasiado jerarquizado en mi formación. La institución escolar y su contexto sólo fueron analizados en el momento previo a la práctica a partir de observaciones en la escuela en la cual íbamos a desempeñarnos y la formación socio-cultural no fue prácticamente tomada en cuenta” (Delicia)*

*“Los futuros docentes deben saber en 1er lugar el qué va a enseñar. Luego el cómo enseñar... todos (los conceptos) son importantes pero deberían trabajarse en la formación permanente, en las actualizaciones, capacitaciones y elementos en la carrera docente” (Elena)*

Al explicar los términos se observó elaboración y construcción teórica en aquellas referidas a concepciones respecto a la F E, en cambio en las que se sitúan en el campo de la FGP no se observó dicho nivel de construcción. Estrategias didácticas, teorías de la enseñanza, teorías del aprendizaje se explican con

términos sencillos, más cercanos al sentido común que a construcciones académicas, tal como se observa en la tabla de definiciones que figura a continuación, sólo una profesora brindó explicaciones teóricas a los conceptos propuestos (Docente 5).

**Tabla 5: Definiciones de términos elegidos**

<b>Términos</b>	<b>Explicación</b>
<b>Contenidos a enseñar</b>	<p>“Contenidos conceptuales propios de la disciplina, procedimentales y actitudinales”(Doc. 1)</p> <p>“El qué van a enseñar” (Doc. 2)</p> <p>“Aquellos que surgen de una transposición didáctica de los saberes de la disciplina” (Doc. 3)</p> <p>“Estrategias, métodos y modos de enseñar”(Doc. 4)</p> <p>“Conjunto de conocimientos científicos, habilidades destrezas, procedimientos y actitudes que deben aprender los alumnos...” (Doc. 5)</p>
<b>Saberes de la disciplina</b>	<p>“Contenidos conceptuales y procedimentales de las principales ramas de la matemática” (Doc. 3)</p> <p>“Saberes básico y propios de la disciplina”(Doc. 4)</p> <p>“Corresponden a los diversos campo del conocimiento en forma de disciplinas” (Doc. 5)</p> <p>“Los saberes de la disciplina son excluyentes porque es lo que queremos transmitir al alumno”( Doc. 6)</p>
<b>Estrategias didácticas</b>	<p>“Cómo van a enseñar” (Docente 2)</p> <p>“Procedimiento orientando a la obtención de una meta claramente establecida. Involucra la selección de actividades y prácticas pedagógicas, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza – Aprendizaje” (Doc. 5)</p> <p>“Lo que le permitirá llevar a cabo la enseñanza” (Doc. 6)</p>
<b>Teorías del aprendizaje</b>	<p>“Nos indican cómo aprenden los alumnos” (Doc. 1)</p> <p>“Enfoques del aprendizaje actuales y tradicionales” (Doc. 4)</p>
<b>Planificación áulica</b>	<p>“Se entiende como conjunto de actividades realizadas por el docente antes de impartir la clase. La finalidad es acomodar los contenidos y habilidades por aprender con un orden lógico, psicológico y pedagógico” (Doc. 5)</p> <p>“La planificación áulica es importante porque reúne los conocimientos del profesor y de cómo organizara, ejercerá evaluará su enseñanza” (Doc. 6)</p>
<b>Teorías de la enseñanza</b>	<p>“Cuerpos teóricos que orientan respecto del cómo enseñar”(Doc. 1)</p>
<b>Pensamiento crítico y reflexivo</b>	<p>“Necesario para entender los cambios del sujeto y contexto”(Doc. 2)</p>
<b>Saberes relevantes</b>	<p>“Aquellos imprescindibles para la formación de un docente matemático” (Doc. 3)</p>

Tabla elaborada por la investigadora a partir de las encuestas con los profesores

Tal como expresamos antes, el cómo enseñar es lo que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es lo que confiere peso y significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de modo subsidiario o secundario. Por eso entendieron que *“se aprende en la experiencia”, “en capacitaciones y actualizaciones”, “no son imprescindibles en la formación del profesor”*.

Finalmente referiremos a la dimensión denominada actitud. Esta, permite entender el aspecto comportamental de las personas frente a determinados hechos u objetos, la orientación favorable o no frente a los mismos. Araya Umaña sostiene que se refiere a (...)“la orientación global positiva o negativa, favorables o desfavorables de una representación social” (2000, p.39). Este componente destaca la dimensión afectiva de la conducta y orienta a entender aquello que gusta o disgusta al sujeto. En este sentido, la mayoría de los sujetos de esta investigación han coincidido en expresiones que dan cuenta de la falta de gusto o interés hacia el campo de conocimiento de la FGP.

Establecieron vinculaciones con cuestiones personales como en el caso de Ángeles y Delicia quienes en la entrevista y encuesta tuvieron estas apreciaciones:

*“...la formación pedagógica es teórica y a mí personalmente me gusta más lo práctico”. (Ángeles)*

*“Si es por gusto a mí me gustaron siempre las específicas. Las álgebras...sí álgebra y análisis” (Delicia)*. En este caso, lo que no responde a sus gustos y preferencias, la FGP, se vincula a imágenes de *“sueño y aburrimiento”*, expresiones que dan cuenta del profundo desinterés hacia el campo a la vez que transmiten una idea de aquello que se deja de lado o de lo que se toma distancia.

Lo que gusta o disgusta también fue señalado por Elena -quien a pesar de haber estudiado con un plan de formación diferente- mantuvo una actitud similar tanto durante la carrera como en el momento actual. La profesora señaló que las materias que le causaban agrado, placer eran *“...obviamente las específicas, de hecho Aprendizaje de 1er. año fue la última que rendí, en el último turno, antes que se me vena la regularidad. Las específicas eran las primeras que salían las pedagógicas siempre las rendía al último”* (Ídem anterior). Esta predisposición se actualiza en su

discurso cuando sostiene que los contenidos referidos al conocimiento de la realidad sociocultural, las teorías de la enseñanza y la reflexión sobre la práctica, deben abordarse en la formación posterior del docente, mediante cursos de capacitación y actualizaciones.

Registramos algunas actitudes favorables en el discurso de Jorge y Margoth. El primero valoró positivamente el aporte de la FGP en cuanto le permitió resolver una situación laboral de inserción profesional en el campo de la formación de formadores por eso sostuvo una actitud de aceptación ante una necesidad formativa “*La parte de Pedagogía era lo que más necesitaba adquirir.*” (E DJ: 4). Por su parte Margoth, si bien refiere a su gusto y preferencia personal por la matemática logró construir una valoración positiva hacia el campo en cuestión, reconociendo el valor de la formación para la práctica. Fue esta docente la que recuperó otros conceptos que tales como “*práctica docente*” “*práctica pedagógica*”, “*investigación*”, fundamentando su importancia y actualidad en la tarea docente.

Sin lugar a dudas las actitudes, favorables o no, que los profesores han construido respecto de la FGP se vinculan a sus trayectorias personales y profesionales en las cuales se fueron apropiando de conocimientos y experiencias particulares que les condujeron a sobrevalorar el contenido disciplinar en detrimento del saber pedagógico, a establecerlo como debilidad formativa en contraposición a la fortaleza y seguridad que brinda el saber de la matemática. Resulta significativo reflexionar acerca de estos significados y comportamientos en cuanto son expresiones actuales de un grupo de profesores cuya tarea es formar a futuros docentes de Matemática, entendiendo que el gusto por la materia no está en discusión. Sin embargo el ser docente no se resuelve solo en el dominio del contenido sino a partir de la articulación con los otros campos.

## **CAPÍTULO 7**

### **FACTORES VINCULADOS A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA**

## Factores vinculados a las Representaciones Sociales acerca de la Formación General Pedagógica

En este capítulo nos referiremos a los factores vinculados a la construcción de las representaciones descritas en el capítulo anterior. Ellos son: contexto histórico y social de la formación inicial de los Profesores de Matemática, características de los diseños curriculares con los que se formaron los profesores de este estudio.

### 7.1. Contexto histórico y social de la formación inicial de los profesores de Matemática

Los sujetos de esta investigación fueron seis profesores cuyas edades oscilan entre 40 y 52 años. Estos docentes concretaron su formación como profesores tanto en instituciones universitarias como en ISFD. Dos de ellos cursaron y se graduaron en universidades, mientras que los cuatro restantes lo hicieron en institutos. De los profesores que estudiaron en institutos, tres asistieron a instituciones privadas católicas y una de ellas a otra de carácter público.

El período en el cual estudiaron se extiende entre 1982 y 2012, tomado como parámetro el momento de ingreso y graduación de los profesionales. Las titulaciones obtenidas son de Profesor de Matemática, en algunos casos establece la denominación para el “Nivel Secundario” o para “EGB 3 y Nivel Polimodal”, lo cual da cuenta del momento histórico en que se graduaron estos profesores.

**Tabla 6: Año de ingreso y egreso de los sujetos de la investigación**

Docente \ Año	Ángeles	Delicia	Trinidad	Elena	Jorge	Margoth
Ingreso	1982	1994	1985	2002	2007	2006
Egreso	1991	1998	1998	2006	2010	2012

Situarnos en el contexto histórico en el que se formaron los docentes es importante ya que todo proceso formativo se relaciona con determinada ideología política, social y pedagógica en el marco de un proyecto educativo integral. Su conocimiento permite comprender las características que estos docentes otorgan a su formación inicial y cuáles fueron las tradiciones y discursos de la formación docente imperantes en esos momentos.

Como dijimos antes, estos docentes se formaron en una etapa que va desde la década del 80 hasta el año 2012, por lo que la referencia a las características contextuales de ese período resulta ineludible y se desarrollará en los apartados siguientes, diferenciándolos por décadas.

## **7.2. Década del 80**

La década del 80 marca el advenimiento de la democracia en Argentina. Este período de la historia es conocido como “la década perdida” (CEPAL), definición que se construye a partir de considerar una serie de características presentes en el Estado, la sociedad, el modelo económico, y cómo estos factores configuran un escenario particular para los procesos educativos.

El gobierno de Alfonsín (1983 - 1989), considerada como la etapa más crítica del modelo de estado de bienestar, se caracterizó en lo económico, por el debilitamiento de la producción, la caída del empleo, la alta inflación, entre otros rasgos que señalan las dificultades que se acrecentaban en la faz económica de este momento histórico (Minujim, A., 1992, citado en Filmus).

En lo político, y tras los intentos de desestabilización de la democracia por parte de las Fuerzas Armadas, fue necesario formar en los ciudadanos una conciencia de defensa del orden democrático. Lo que se tradujo en finalidades de política educativa orientadas a “desmantelar el orden autoritario a partir de la transmisión de valores democráticos” (Filmus, 2006, p.37). En este sentido, si bien se pretendió lograr un efecto democratizador a través del fortalecimiento del rol político de la educación, éste fue parcial ya que el proceso no estuvo acompañado

de políticas educativas orientadas a ofrecer posibilidades reales para una educación de calidad.

Una línea que este gobierno implemento fue El Plan Nacional de Alfabetización (PNA)<sup>17</sup>. Éste fue valorado positivamente en cuanto permitió reducir el analfabetismo, a un 3,7% según censo de 1991. El objetivo fundamental del proyecto era erradicar el problema, completar la educación de los neo alfabetos y posibilitar un sistema permanente de educación de adultos.

Durante este gobierno se llevó a cabo el Congreso Pedagógico Nacional entre abril de 1986 y marzo de 1988. Se propuso como instancia participativa; incluyó instancias locales, provinciales y una nacional que tuvo lugar en Río Tercero, Córdoba, en el año 1988. Este evento permitió que diversos actores sociales (docentes, funcionarios, equipos técnicos, entidades gremiales, representantes de la iglesia) discutieran las dimensiones más relevantes del sistema educativo y se pusiera de manifiesto la existencia de un fuerte consenso acerca de la necesidad de sancionar una nueva ley general para ordenar el desarrollo de la educación básica. El Congreso, se constituyó en un espacio que atrajo la atención de diferentes sectores de la sociedad civil y responsables de la política educativa, logrando instalar temas de debate que persistieron en el tiempo sentando las bases para la sanción de la Ley Federal de Educación y la reforma educativa de los años '90 (Tedesco, 2001).

En los años de la dictadura militar (1976 - 1982), se implementaron políticas tales como el vaciamiento de contenidos socialmente significativos, la disminución del presupuesto destinado a la educación, la sobrevaloración del rol político de la educación en detrimento de la valoración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que dio como resultado el deterioro de la calidad educativa. En consecuencia durante el gobierno de Alfonsín se requerían acciones de transformación profunda que permitieran mejorar la situación educativa del país. Sin embargo, se priorizó la transmisión de valores ciudadanos (Filmus 2016), pero no se concretaron las reformas profundas que la educación demandaba.

---

<sup>17</sup> Aprobado por Resolución Nro. 3072 en diciembre de 1984.

En este sentido Puiggrós (2002) analiza los factores por los que no se lograron implementar dichos cambios. Entre ellos, menciona los de carácter político al interior del radicalismo, ya que los sectores más conservadores dificultaron una política decididamente transformadora. Por otro lado, las confrontaciones con las provincias peronistas, agrupadas en el Consejo Federal de Educación llevaron adelante una crítica permanente a la política educativa del gobierno de Alfonsín. Esta gestión no logró dar respuesta a las demandas salariales del sector docente, por lo que el gremio mayoritario hizo sentir su reclamo en la Marcha Blanca de 1988.

Cabe destacar las modificaciones curriculares que se implementaron hacia el final del gobierno del Presidente Alfonsín o se constituyeron en experiencias piloto, como el caso del Currículum para Maestros de Enseñanza Básica (MEB) que se implementó entre 1987 y 1989 durante la gestión de Ovide Menim. Desde el mismo se impulsó la ampliación de la duración de la carrera de Magisterio de Nivel Primario a cuatro años, los dos primeros se cursaban en el Nivel Secundario y los dos últimos en los Institutos.

Entre los cambios que se efectuaron desde esta propuesta formativa referimos a las que se sostenían desde concepciones socio críticas acerca de la formación a partir de entenderla como proceso que integra la teoría y la práctica y que prepara para la transformación a partir de la investigación de la misma, por lo que el docente va a ser definido como maestro investigador. La propuesta curricular destaca la importancia de trabajar este vínculo para lograr modificaciones en las formas de enseñanza y la fundamentación de un currículum integrado. Otros cambios significativos se sitúan a nivel de: la organización del diseño curricular como texto en el que se explicitan las orientaciones para cada componente del currículum, la propuesta de nuevos formatos tales como áreas, módulos, talleres, residencia docente, expresando una clara diferenciación con la perspectiva academicista. Además propuso un currículum regionalizado en el cual se dejaban espacios destinados a la educación no formal, aportando así a fortalecer la vinculación con el medio. También cabe destacar que este plan de formación de docentes para la educación primaria posicionó a los sujetos como activos tanto en el proceso de aprendizaje como en las cuestiones institucionales. Si bien se pretendía ser aplicado

en todas las Escuelas Normales, en tres etapas, sólo se efectivizó como experiencia piloto en 25 instituciones (Davini, 2005). El MEB produjo dos promociones de egresados ya que quedó sin efecto al finalizar el gobierno de Alfonsín.

### **7.3. Década del 90**

La conducción de éste período corresponde a las presidencias de Carlos Menen (1989 - 1999) y Fernando de la Rúa (1999 -2001). Presentamos a continuación a modo de síntesis los rasgos centrales de ambas gestiones en sus dimensiones política y económica para comprender sus vinculaciones con la política educativa implementada en este período.

Menen asume la presidencia el 09 de julio de 1989, cinco meses antes del plazo establecido, dados los serios inconvenientes de orden económico y político que se vivían en ese momento y que llevaron a la renuncia del Dr. Alfonsín. Los autores consultados, analizan esta etapa de la historia argentina como período de crisis en la economía, el índice de inflación había alcanzado un 200% en julio del 89 y se mantenía en un 40% hacia diciembre del mismo año. Tal situación generó estallidos sociales, saqueos a comercios, represión y muerte de algunos manifestantes, incapacidad del Estado para gobernar y garantizar el orden (Romero, 2001).

Frente a la situación antes expuesta, el nuevo gobierno optó por implementar una serie de medidas económicas que respondían a las exigencias de organismos internacionales, las que venían difundándose desde la década del 80 como formas de insertar a los países de América en la economía global. En este sentido, se coincide en señalar que los rasgos sobresalientes del gobierno menemista fueron determinados en gran medida por lo establecido en el Consenso de Washington (1989) cuyas ideas centrales establecían las siguientes prioridades y metas a lograr por los países: “disciplina fiscal, prioridad del gasto público en educación y salud, reforma tributaria, tasas de interés positivas determinadas por el mercado, tipos de cambio competitivos, políticas comerciales liberales, mayor apertura a la inversión extranjera, privatización de empresas públicas, desregulación y protección de la

propiedad privada” (Muchnik, D. citado en Hamra y Pigna). Estos preceptos, convertidos en recetas por el FMI, el Banco Mundial y los economistas más prestigiosos, establecieron que la solución a los problemas económicos reinantes se resolvía a través de ajuste y reforma.

Tales políticas fueron aplicadas con firmeza por el gobierno nacional. Así durante los dos primeros años el Congreso aprobó las leyes de Emergencia Económica y la de Reforma del Estado. La primera suspendió todo tipo de subsidios, privilegios, regímenes de promoción, y autorizaba el despido de empleados estatales. La segunda declaró la necesidad de privatizar empresas del Estado, autorizando al Presidente para realizarlo, las privatizaciones se concretaron rápidamente evidenciando la voluntad reformista del gobierno.

En los dos primeros años de gestión menemista la inflación no logró detenerse, la recesión económica fue en aumento, hubo repercusiones sociales aunque estas tuvieron menor visibilidad que en el gobierno anterior. A principios de 1991, Domingo Cavallo fue designado Ministro de Economía. Hizo aprobar la Ley de Convertibilidad que estableció la paridad cambiaria por la que un dólar equivaldría un peso argentino. La ley prohibía al Poder Ejecutivo la emisión de moneda, lo que en la práctica significó renunciar a su principal herramienta de intervención en la economía. Con estas medidas se logró reactivar la economía y mejorar la recaudación fiscal se logró impacto positivo en la economía nacional que generó el reconocimiento de Argentina en los organismos internacionales de crédito tales como el BID, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, a su vez el flujo económico generó optimismo y confianza en la sociedad logrando amplio consenso (Romero, 2001).

La reforma constitucional de 1994, le permitió al riojano acceder a un segundo mandato presidencial. Durante la segunda presidencia (1995 - 1999), se trató de mantener la continuidad del programa de gobierno, y a los fines de responder a los aumentos de las tasas financieras se llevó adelante una segunda reforma del Estado, lo que implicó nuevas privatizaciones de empresas estatales, ajuste en la transferencia de fondos a las provincias. La economía se mostraba vulnerable, y hubo una recesión prolongada. Romero sostiene que si bien el triunfo de Menem

fue contundente (50% de los votos), en ese mismo momento *comenzó el declive*. El autor sostiene esta apreciación en una serie de datos económicos y políticos que permiten entender la profundización de la crisis: suba de las tasas de interés, recesión, dificultades en las provincias para el pago de sueldos, etc. Argentina no quedó al margen de la crisis que se produjo en distintas partes del mundo, por el contrario, sintió sus efectos profundamente y perdió competitividad. A fines de 1996, Cavallo fue reemplazado por Roque Fernández, pero el cambio de Ministro de Economía no alteró el rumbo trazado.

Las manifestaciones sociales en reclamos a las políticas implementadas fueron en aumento, como así también se produjeron embates desde el propio peronismo que discutió con mayor decisión la política de ajuste y reforma concretados proponiendo un nuevo líder para las próximas elecciones: Eduardo Duhalde.

En los comicios del 24 de octubre de 1999, la fórmula de la alianza (UCR y FREPASO) integrada por Fernando de La Rúa y Carlos Álvarez resultó vencedora con un porcentaje de votos del 48,4%. El gobierno de la alianza enfrentó problemas de orden tanto político como económico ya que, si bien el triunfo de la fórmula presidencial había dejado en el camino al representante del peronismo (Duhalde), este partido triunfó en la mayoría de las provincias, inclusive las de Córdoba y Buenos Aires, lo que implicó mantener mayoría en el Senado. En el plano económico, las correcciones al modelo que se pretendían implementar, se vieron obstaculizadas por diversidad de problemas que debía enfrentar el nuevo gobierno. Entre ellos se mencionan: crisis financieras y devaluaciones en todo el mundo, y al interior del país, caída del PBI, aumento de la desocupación (19% en octubre de 2001), multiplicación de los índices de pobreza (34,5%), elevado déficit fiscal, fuga de capitales, aumento de las tasas de interés, que produjo impacto negativo para la actividad privada (Novaro, 2010). En consecuencia el gobierno implementó políticas de ajuste a los efectos de controlar el gasto público, bajar las tasas de interés y mantener la estabilidad monetaria y financiera. Además recurrió al Fondo Monetario Internacional y a los bancos privados en busca de ayuda para reducir la presión de la deuda externa.

La política de ajuste que hasta el año 2000 se había manifestado gradual, adquirió un carácter más marcado a partir de este año. Así, el Ministro Caballo diseñó un plan de competitividad que pretendía controlar la evasión de capitales, disminuir el gasto público y aumentar los ingresos a fin de recuperar liquidez y reducir la necesidad de refinanciación de la deuda externa. Dichas intenciones no se lograron, por lo que a través de la ley de déficit cero se sucedieron nuevos ajustes consistentes en recortes de sueldo y jubilaciones. Tales medidas causaron un impacto social negativo y el malestar social fue cada vez mayor manifestándose a través de huelgas y protestas en reclamo a mejoras salariales y condiciones laborales (Hamra y Pigna,). La desconfianza de los inversores se incrementaba ante la caída de la bolsa y el crecimiento de riesgo país (alcanzó los 1300 puntos básicos). También los pequeños y medianos ahorristas desconfiaron de la situación financiera y quisieron recuperar lo más rápidamente posible sus fondos de los bancos. Por decreto, se estableció el estado de excepción monetario, que implicaba la inmovilización parcial de todos los depósitos bancarios durante 90 días, topes de hasta 250 pesos o dólares por semana en las extracciones de efectivo y la imposición del uso de tarjetas de crédito y débito para la realización de pagos. Esta medida fue conocida como “el corralito”. Las protestas sociales fueron en aumento involucrando también a la clase media, los sectores empresarios que se vieron afectados por la medida. En las grandes ciudades, se produjeron nuevamente saqueos a los comercios y cacerolazos. Cuando De la Rúa decretó el estado de sitio, el levantamiento fue mayor, hubo represión, muertos. El Presidente presentó su renuncia el 20 de diciembre de 2001.

### **7.3.1. Política educativa de los ‘90**

Los rasgos antes descriptos de la reforma de los ‘90, tuvieron su impacto en las políticas educativas que se implementaron en esa época. Así el proceso de transformación educativa se vio influenciado por la ideología neoliberal, es decir, estuvo inscripta en el proceso de reforma del Estado y de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, encontrando puntos de

coincidencia con los procesos de reforma estructural al que referimos antes. Se afirma que las decisiones de política educativa se constituyeron como estrategias de gobierno a través de las cuales se tradujeron las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial y su finalidad última fue achicar los gastos del Estado para derivar los ingresos hacia el pago de la deuda externa. Esto significó -en la práctica- la injerencia del campo de la economía en el área educativa y la intervención de un discurso ajeno al campo pedagógico desde el cual se valoraron las acciones educacionales. Desde esta lógica se aplicó directamente la ecuación costo-beneficio económico alterándose tanto la definición de la educación, como la categoría calidad, que ocupa un lugar destacado en el discurso neoliberal.

La reforma se sostuvo legalmente con la sanción de tres leyes reconocidas como hitos significativos del proceso de reforma educativa de la década del '90: Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (1991), Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

La Ley N° 24.049, facultó al Poder Ejecutivo para transferir los servicios educativos a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires. De esta manera, el Estado Nacional delegaba responsabilidades financieras y administrativas hacia las provincias, sin haber efectuado diagnósticos que permitieran considerar las capacidades instaladas de cada jurisdicción, sin implicar cambios sustantivos en la calidad del servicio educativo.

Según Tedesco (2001), Ley Federal estableció los siguientes puntos centrales o ejes de la reforma educativa:

- Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad. Propuso e implementó: Nivel Inicial de dos años, destinado a niños de 4 y 5 años de edad siendo obligatorio la segunda. Educación General Básica, con una extensión de nueve años dividido en tres ciclos, Nivel Polimodal de tres años de duración. La obligatoriedad se extendió hasta el noveno de la Educación General Básica.

- Renovación de los contenidos curriculares: el Consejo federal de Cultura y Educación aprobó los contenidos básicos comunes (CBC) para todos los niveles del

sistema educativo. A partir de ellos las provincias elaboraban sus diseños curriculares.

- La institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación: la ley preveía este mecanismo como función del Ministerio de Educación de la Nación.

- Las políticas compensatorias: destinadas a remediar las desigualdades sociales y económicas de la población escolar y de las diferentes regiones del país. Se sistematizaron en el Plan Social Educativo, cuyos recursos fueron destinados al mejoramiento de los edificios escolares y a la adquisición de material didáctico. En este marco y desde el año 1995 se implementó un programa de becas para apoyar la escolarización de los adolescentes en el tercer ciclo de la EGB y el Nivel Polimodal.

- Modernización de la gestión institucional: a través del programa Nueva Escuela Argentina se propuso introducir cambios en los estilos de gestión, orientados a desburocratizar las prácticas administrativas y pedagógicas.

- Aumento de la Inversión en el sistema educativo: la Ley establecía que “la inversión pública consolidada total en educación sería duplicada gradualmente. Para garantizar la aplicación efectiva de estas disposiciones la Ley previó la institución de un Pacto federal educativo.

El otro instrumento legal que nombramos es la Ley de Educación Superior, primera norma, que a nivel nacional, estableció regulaciones tanto para las Universidades como para los Institutos de Formación Docente, sistemas que hasta ese momento constituían circuitos paralelos.

En materia de formación docente, la década de 1990 se inicia con una propuesta de carácter piloto: el Programa para la Transformación de la Formación Docente (PTFD), previamente a la sanción de la Ley Federal. Este programa se implementó, inicialmente, en las instituciones que formaban a los maestros para Nivel Inicial y Primario, y luego de sancionadas la Ley de Transferencia y la Ley Federal se convirtió en un programa concertado entre el Ministerio de Educación de la Nación y diez jurisdicciones provinciales. Con el Programa comienza una profunda transformación de la organización institucional en los profesorados, los

que debían constituir departamentos para el cumplimiento de tres funciones: formación inicial o de grado, investigación, extensión y capacitación.

La propuesta formativa mantuvo rasgos similares a los señalados anteriormente al hablar del MEB en lo que refiere a las características que adoptó el texto curricular y las formas de entender las vinculaciones dinámicas entre la teoría y la práctica. Sin embargo podemos considerarlo más ambicioso en sus pretensiones de aplicabilidad en cuanto se pensó para todo el sistema educativo incluyendo la formación posterior a través de la capacitación de los docentes en servicio. El PTFD definió a la formación docente como proceso que no se reduce a la instancia inicial o de grado sino que abarca también el perfeccionamiento docente en actividad y la capacitación de los graduados para nuevos roles, afianzando la idea de formación docente continua.

Respecto a la formación inicial, cabe destacar que estaba organizada en torno a la práctica, propuesta como el eje articulador en este proceso.

El diseño curricular diferenciaba áreas de conocimiento:

- Formación general: agrupaba aquellos saberes que aportan a la comprensión de la realidad educativa en su contexto. Es decir, los referidos a los abordajes teóricos de la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento, el sistema educativo, la institución escolar y su contexto.
- Formación especializada: sistematizaba los contenidos relativos a los sujetos y según los niveles educativos para los cuales se forma el futuro docente. Davini sostiene que la finalidad de esta área es “la especialización para el desempeño de la tarea docente” (1998, pág. 94).
- Formación orientada: los contenidos de las disciplinas o áreas específicas según ciclos y niveles.

La Ley Federal, estableció definiciones respecto del gobierno de la educación, que conforme al carácter federal, se definió como *responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y del de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires* (Título X Art. 52). Además estableció su ubicación en la nueva estructura prevista para el sistema

educativo como así también los objetivos (Título III, Cap. I y V), derechos y obligaciones de los docentes (Título VIII, Cap. III).

En este contexto, las políticas de formación docente en los '90, fueron definidas por el Ministerio Nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y expresadas a través de una serie de documentos conocidos como "Acuerdos para la concertación" <sup>18</sup>. Las decisiones estuvieron orientadas a:

- 1) La reorganización de las carreras de formación docente para dar respuesta al cambio en la estructura del sistema educativo.
- 2) La coordinación y promoción de cursos de capacitación de docentes en servicio a través de la Red Federal de Formación Docente Continua.
- 3) La implementación de políticas de evaluación y acreditación de las instituciones formadoras de docentes.

Dado que el interés de esta investigación focaliza en las representaciones docentes acerca de la formación pedagógica, cabe referir de modo específico al primer punto de los numerados, retomando algunos rasgos sobresalientes de la política curricular de aquellos tiempos. En este sentido vale destacar la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en el año 1994, sobre los cuales las jurisdicciones debían construir sus propios diseños curriculares para todos los niveles. Así los CBC para la formación docente se organizaron en tres campos:

- a) Formación General: común a todos los estudios de formación docente de grado, centrada en los fundamentos de la profesión docente.
- b) Formación Especializada según los niveles, ciclos y regímenes especiales; relacionados con el sujeto-alumno del nivel en el que se desempeñarán los docentes.
- c) Formación Orientada o área de orientación, centrada en áreas y disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones. (Acuerdo A-3)

Se determinó que las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y el segundo ciclo de la EGB tendrían una extensión mínima de

---

<sup>18</sup> Acuerdo-3 CFCyE: Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente (1993), Acuerdo-9: Red Federal de Formación Docente Continua (1994), Acuerdo-11: Bases para la organización de la formación (1996) y Acuerdo-14: Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua (1998).

1.800 horas reloj presenciales de actividad académica teórica y práctica. Mientras que para el tercer ciclo de la EGB y para la Educación Polimodal, la extensión mínima sería de 2.800 horas.

Diferentes autores (Birgin, 2014; Dirie, 2002) coinciden en considerar que estas políticas condujeron a procesos heterogéneos y complejos que se resolvieron conforme a las capacidades jurisdiccionales e institucionales y generaron una gran diversificación de la oferta formativa para el Nivel Superior en el territorio argentino.

Desde el punto de vista ideológico, en el contexto latinoamericano y con la recuperación de las instituciones de la democracia, resurge el discurso de la teoría socio crítica y en consecuencia se instala y profundiza el debate sobre la formación docente desde dos tendencias:

- La pedagogía crítico-social de los contenidos, desde la cual el docente es visto como un mediador entre el material formativo y el alumno.
- La pedagogía hermenéutica participativa, busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en las prácticas escolares, que aprenda a pensar por su propia cuenta, para formar sujetos pensantes libres y solidarios. (Davini, 1995).

La autora sostiene que estas tendencias no lograron consolidarse como tradiciones en el sentido que ella trabaja este concepto. Por eso es posible analizar en discursos y prácticas acerca de la formación docente la presencia de ciertos rasgos o características de modelos que persisten más allá del momento histórico en que surgió cada uno de ellos. Es decir que se mantienen en el tiempo, en discursos y prácticas concretas de las instituciones formadoras.

#### **7.4. Años 2000**

A fines del 2000 la situación política se tornó muy desfavorable para el gobierno de De la Rúa, dado el rol que cumplía la oposición, que en las últimas elecciones (octubre/99) habían logrado amplia mayoría en el Senado y en los

gobiernos provinciales. La renuncia del Vicepresidente, en un contexto de denuncias ante supuestos sobornos en el senado para aprobar una polémica ley de reforma laboral, complicó aún más la situación del gobierno. Además el fracaso de los planes económicos implementados (Déficit Cero, Megacanje, Corralito), generó un profundo descontento que derivó en el estallido social de diciembre de 2001, tras lo cual se produjo la renuncia del Presidente.

Entre el 20 de diciembre de 2001 y el 2 de enero de 2002, se sucedieron cuatro presidentes en la República Argentina, dado que una vez producida la renuncia del Dr. Fernando De la Rúa, asumió el cargo el Ing. Ramón Puerta, quien en ese momento era Presidente Provisional del Senado, permaneció en la función desde el 20 al 22 de diciembre de 2001. En esta fecha, la Asamblea Legislativa nombró como Presidente Interino, al abogado Adolfo Rodríguez Saá quien los hizo hasta el 30 de dicho mes y año. Tras su renuncia, asumió el cargo provisoriamente Eduardo Camaño quien era Presidente de la Cámara de diputados. El 01 de enero de 2002, el Congreso, nombró un presidente interino, Eduardo Duhalde, quien asumió con el apoyo no sólo de su partido sino también de la UCR y del FREPASO, lo que le permitió permanecer en el cargo hasta mayo del 2003.

Una de sus primeras medidas fue decretar el fin de la convertibilidad y la ampliación del alcance del corralito bancario. Con esta medida se intentaba ganar tiempo y buscar una solución adecuada tanto para los que tenían depósitos en pesos como en dólares. A la vez se trataba de evitar la quiebra de los bancos, y cargar con toda la responsabilidad al Estado. Ante los problemas económicos vigentes, Duhalde y su Ministro de Economía, Remes Lenicov, tomaron medidas similares a las de la década del '90 (contención del gasto, los salarios, las jubilaciones, no emisión de moneda), logrando controlar la suba del dólar manteniéndolo dentro de los límites establecidos por el FMI. La solución propuesta al corralito fue uno de los problemas más difíciles de resolver. Se implementó la "pesificación asimétrica" por la cual se pasaron los créditos de dólares a pesos (Novaro, 2010, p.285). Estas medidas fueron resistidas y se sucedieron múltiples protestas y agresiones a entidades bancarias, recursos de amparo, quiebras de empresas, etc.

La sociedad argentina vivió una situación crítica, clima de desconfianza generalizada hacia los partidos políticos, enfrentamientos entre diferentes sectores de la sociedad. La llegada de Lavagna al Ministerio de Economía, las negociaciones con el FMI y los gobiernos provinciales, permitieron cierto equilibrio en la economía.

En el plano social, era necesario dar respuestas que contribuyeran a ganar confianza en el movimiento piquetero<sup>19</sup> y de desocupados, por eso se lanzó el Plan Jefes y Jefas de Hogar. A través de estos subsidios el gobierno estructuró una política de contención de los sectores sociales empobrecidos y sirvió además como una forma de negociación para liberar los cortes de ruta. Las estimaciones indican que el Plan Jefas y Jefes de Hogar alcanzaba (para el año 2003) a más de 1.700.000 personas (Svampa, 2003).

Sin embargo, en el aspecto político el gobierno continuaba mostrando debilidad, a la vez que las tendencias hacia las protestas y reclamos más o menos organizados, a través de las cuales la sociedad manifestaba su falta de credibilidad, se incrementaban. Hubo cada vez más enfrentamientos en diferentes sectores de la sociedad, represión por parte de las fuerzas policiales. Esta situación determinó el adelantamiento de las elecciones presidenciales para abril de 2003.

En el ámbito educativo, en esta etapa se aprobó el Plan Federal Educativo a través del cual se propusieron acciones tendientes a garantizar las condiciones de educabilidad. Para ello se propusieron las siguientes estrategias:

-Políticas compensatorias con énfasis en becas y mejoramiento de la infraestructura escolar.

-Políticas para la capacitación y formación docente continua, propuso acciones tales como la elaboración e implementación de CBC para la formación docente de Educación Especial y Educación de Adultos. Como así también se buscó fortalecer la capacitación de los docentes, para lo que fue necesario reorganizar la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).

-Políticas para el mejoramiento de la calidad educativa, se acordaron y aprobaron metodologías para la evaluación de la calidad en los niveles obligatorios

---

<sup>19</sup> Nombre asignado a los grupos de pobladores que organizaban los piquetes y cortes de rutas, situación que obtuvo mayor visibilidad en Argentina desde mediados de la década del '90.

del sistema educativo nacional y se previó asistencia técnica a las provincias para su implementación. Se definieron criterios de reorganización institucional para el mejoramiento de la enseñanza.

-Políticas para la implementación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. Implicó acciones concertadas entre Nación y Provincias con el propósito de avanzar en el reordenamiento del Sistema Educativo Nacional y permitir su efectiva integración.

-Políticas para el fortalecimiento de los equipos de las administraciones provinciales, trabajo que implicó acciones destinadas a fortalecer la gestión y administración del sistema educativo y el fortalecimiento del sistema de federal de información educativa. (Resolución Nro. 173/02)

#### **7.4.1. Presidencia de Néstor Kirchner**

En las elecciones del año 2003 triunfó el Partido Justicialista a través de la fórmula presidencial integrada por Néstor Carlos Kirchner y Daniel Scioli, quienes permanecieron en sus cargos hasta completar el mandato.

La política económica de este gobierno mantuvo la devaluación de la moneda mediante la fuerte participación del Banco Central en la compra de divisa, a la vez que impulsó mediante las exportaciones un crecimiento económico con tasas del PBI cercanas al 10%. Se concluyó el proceso de renegociación de la deuda externa en default (2005), al lograr una quita de capital e intereses superior a la alcanzada en todas las renegociaciones previas. Y si bien algunos titulares de los bonos de la deuda (bonistas) se negaron a aceptar las condiciones del canje, Kirchner logró presentarla como parte de una estrategia más amplia de desendeudamiento. Otra estrategia de negociación fue la reestatización de empresas que habían sido privatizadas, como el Correo Argentino y el servicio de aguas y cloacas, como así también la empresa aérea Aerolíneas Argentinas. (Novaro, 2010)

Durante este período hubo mejoras en los salarios de empleados públicos y actualización de las jubilaciones. Los índices de pobreza y de desempleo disminuyeron notablemente. Un documento de la UNICEF (2004) lo expresaba así:

*“La Argentina está recuperándose lentamente de una crisis económica y social sin precedentes que deterioró de manera significativa la situación social...en el segundo semestre de 2004, los indicadores de pobreza, muestran tendencias a mejorar...”*

Ello obedecería a las políticas implementadas por el gobierno priorizando inversiones en nutrición, educación y salud.

En materia de salud se pueden mencionar programas tales como: “Remediar” por el cual se efectuó entrega gratuita de medicamentos a quince millones de personas que no tenían acceso, el “Plan Nacer” de cobertura médica gratuita a todas las mujeres embarazadas y niños de hasta 6 años de edad, fuerte impulso para la sanción la Ley de Anticoncepción Quirúrgica, y la Ley de Educación Sexual Integral (que hoy tiene implementación real en todos los niveles del sistema educativo argentino), acceso gratuito a métodos anticonceptivos, cobertura médica y medicación gratuita para enfermos de sida que no poseían cobertura de salud.

Durante esta gestión se generó una política estatal activa en relación con los derechos humanos, que incluyó por ejemplo la intervención permanente del INADI, la creación del Banco Nacional de Datos Genéticos, el enjuiciamiento de los responsables de delitos de lesa humanidad. Impulsó la derogación de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final lo que permitió reabrir juicios e iniciar otros nuevos

Respecto de los derechos sociales se instauró el Monotributo Social Rural gratuito, la creación de la Jubilación para Amas de Casa y el Plan Federal de Viviendas, con el fin de mejorar la economía cotidiana de los más desfavorecidos. Esto incluyó también el aumento en las jubilaciones mínimas que se habían mantenido congeladas durante 10 años. También se otorgó un aumento significativo en las jubilaciones y salarios de empleados públicos. Medidas que fueron bien recibidas por los sindicatos (CGT y CTA) que manifestaron su adhesión al “nuevo modelo productivo”.

La inclusión fue uno de los temas que se trataron con mayor preponderancia durante este gobierno. Es por ello que se establecieron diferentes plataformas destinadas a mejorar el nivel educativo y cultural en toda la nación, con planes tales como el Programa Nacional de Alfabetización (2004) por el cual unas 170.000

personas aprendieron a leer y escribir en unos 23.000 centros de alfabetización; programas de becas “Todos a estudiar” y “Volver a la escuela” propuestos como estrategias de inclusión que garantizarían la permanencia en la escuela de los niños y jóvenes en edad escolar. .

Por otra parte, durante el período de gobierno de Kirchner se lograron fortalecer las relaciones con el resto de los países latinoamericanos, lo que además hizo posible que Argentina se constituya como uno de los principales referentes dentro del Grupo de los 20 (G20).

#### **7.4.2. Presidencias de Cristina Fernández**

En las elecciones del 28 de octubre de 2007 triunfó la fórmula presidencial integrada por Cristina Fernández de Kirchner y Julio Cobos, asumiendo la función con un 45,29% de votos. Fue reelegida para un segundo periodo (2011 – 2015), acompañada esta vez por Amado Boudou.

Entre las medidas de carácter económico que adoptó durante su primer mandato (2007 - 2011), se destacan aquellas que marcaron cierta continuidad con las implementadas durante el gobierno anterior tales como: cancelación de la deuda con el FMI, cumplimiento del proceso de canje de la deuda externa, acuerdos de precios con diferentes sectores del mercado con la finalidad de contener las subas y el índice inflacionario, reforma del régimen de impuesto a las ganancias para los trabajadores en relación de dependencia elevando el mínimo no imponible.

También cabe hacer referencia a la estatización del sistema de jubilaciones y pensiones (2008), la recuperación de empresas estatales tales como Fábrica Militar de Aviones de Córdoba (2009) y la nacionalización del 51% de las acciones de la petrolera YPF.

En materia de política internacional, mantuvo una participación sostenida y activa en las cumbres del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) como así también de otros organismos internacionales tales como Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) logrando importantes adhesiones de los países de la región en el

reclamo por los derechos sobre las Islas Malvinas logrando convertirla en una causa regional.

Fue importante la política social llevada a cabo en estos períodos en cuanto se implementaron numerosas acciones, entre las que podemos mencionar la creación de los siguientes beneficios: Asignación Universal por Hijo; planes nacionales de desarrollo local y economía social: "Manos a la Obra"; de seguridad alimentaria: "El Hambre Más Urgente" y el plan "Familias", destinados a mejorar la calidad de vida de sectores más vulnerables. Se destacan también el "Plan de Emergencia Habitacional", y la universalización de la "Pensión no Contributiva" para todos los adultos mayores de 70 años que no recibían ningún tipo de beneficio. En esta gestión se creó la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia como órgano rector de política en materia de protección de niños, niñas y adolescentes (Ley 26.061).

En 2010, se inició el plan Conectar Igualdad de entrega y puesta en funcionamiento de tres millones de *netbooks* con acceso a Internet para alumnos de escuelas públicas primarias, secundarias y de formación docente del país, propuesta presentada como una política de inclusión social y educativa.

Respecto a la ciencia y tecnología se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, designando para el cargo a Lino Barañao. También desde el comienzo de su Gobierno se instalaron, principalmente en Tierra del Fuego, fábricas de productos electrónicos tales como celulares y computadoras de marca nacional. También se acrecentaron las transferencias de presupuesto nacional hacia los investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e implementó un programa especial de repatriación de científicos e investigadores que se encontraban en el exterior (Plan RAICES).

Otro logro tecnológico durante su gobierno fue la producción nacional de radares militares y civiles para control del tráfico aéreo y control del narcotráfico construidos en su totalidad por el Instituto de Investigaciones Aplicadas (INVAP). En esta área también sobresale la creación, a mediados del 2011, de Tecnópolis y el Polo Científico Tecnológico. El primero, una gran muestra de ciencia, tecnología, industria y arte, considerada la más grande de América Latina, que se reedita año

a año desde su creación. El segundo un conjunto de edificios que funcionan como sede de diferentes instituciones relacionadas con la ciencia y la tecnología tales como: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva, Agencia Nacional de Promoción Científica, CONICET, y Centro Cultural de la Ciencia.

Durante esta presidencia se produjo una importante crisis económica que también se reflejó en el contexto internacional (2008 - 2009) por lo que, el Ministro de Economía, Martín Lousteau, anunció un nuevo sistema de retenciones móviles a las exportaciones de soja, girasol, maíz, trigo y sus derivados. Esta medida tenía como objetivo atenuar las oscilaciones bruscas de los precios internacionales, combatir la llamada sojización del campo argentino y preservar la «política de dólar alto (Resolución 125). La Resolución fue rechazada por las cuatro organizaciones que reúnen al sector empleador de la producción agro-ganadera en la Argentina<sup>20</sup>, las que, a partir del 13 de marzo de 2008, declararon un paro patronal con bloqueos de rutas, que se extendió durante 129 días. Esto derivó en la renuncia del Ministro de Economía y el envío de un proyecto de ley al Congreso para que sea el Poder Legislativo quien resuelva la cuestión. El Proyecto fue rechazado en el Senado tras una votación que debió ser desempataada por el Vicepresidente de la Nación siendo rechazada por la Cámara de Senadores. Al día siguiente la responsable del Poder Ejecutivo ordenó dejar sin efecto la Resolución 125/08, luego de lo cual uno de los dirigentes ruralistas dio por terminado el conflicto.

El 10 de octubre de 2009 se debatió y aprobó por sectores oficialistas y opositores la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual que reemplazó a la de Radiodifusión 22.285, del año 1980. Poco después de sancionada la ley, se suspendió judicialmente su aplicación por presión de los medios dominantes y finalmente entró en vigencia en octubre de 2013 por un fallo de la Corte Suprema de Justicia. Se considera que esta medida favoreció la multiplicación de señales audiovisuales y espacios relacionados con la creación estatal de contenidos<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Sociedad Rural Argentina, Confederaciones Rurales Argentinas, Confederación Inter cooperativa Agropecuaria, Federación Agraria Argentina,

<sup>21</sup> [http://www.todo-argentina.net/quienes\\_somos.htm](http://www.todo-argentina.net/quienes_somos.htm)

Los críticos del gobierno, señalan que tras ocho años de gestión se observó un debilitamiento y un franco retroceso en materia de política económica si se compara con la presidencia de Néstor Kirchner, considerando distintas variables económicas tales como el PBI, las reservas disponibles, el índice de inflación, caída de la industria y de las exportaciones, aumento de la pobreza y desigualdad. A ello se suma la desconfianza creciente hacia las mediciones del INDEC y las denuncias por corrupción que constituyen una problemática actual de amplia difusión a través de los medios de comunicación.

### **7.4.3. Política educativa del Gobierno Kirchnerista**

En materia de política educativa y específicamente en el campo de la formación docente, se observó una redefinición del posicionamiento del Estado tratando de construir nuevos vínculos entre lo público y lo privado, concediendo valor a los derechos sociales.

Entre 2003 y 2006 fueron sancionadas seis leyes<sup>22</sup> relacionadas con la educación que intentaron darle una nueva centralidad al Estado Nacional y promover ciertos aspectos considerados relegados en la década previa.

-Ley N° 25.919/04, prorrogó por el término de 5 años, la vigencia de la Ley del Fondo del Incentivo Docente que había sido sancionada en 1998. Esta norma establece un impuesto a los automotores registrados en el territorio de la Nación, el que se destinó a abonar una asignación especial de carácter remunerativo por cargo que se liquidará mensualmente exclusivamente a los agentes que cumplan efectivamente función docente.

-Ley de los 180 días de clase N° 25.864/04 estableció como obligación el dictado de 180 días efectivos de clase, la finalidad esa garantizar el cumplimiento de un ciclo lectivo anual mínimo.

---

<sup>22</sup> Ley del Fondo del Incentivo Docente N° 25.919/04, Ley de los 180 días de clase N° 25.864/04, Ley de Educación Técnico- profesional N° 26.058/05, Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/ 06 y Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06.

-Ley de Educación Técnico- profesional N° 26.058/05, regula y ordena la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional, reglamentando todos los aspectos referidos a esta modalidad educativa.

-Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/ 05 a través de ella se preveía incrementar en forma progresiva la inversión en educación, ciencia y tecnología, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del seis por ciento en el PBI. También estipuló una asignación específica de recursos coparticipables con la finalidad de garantizar condiciones equitativas y solidarias en el sistema educativo nacional, y de coadyuvar a la disponibilidad de los recursos. A través de esta ley se creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente y se modificó la Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente.

-Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06, por la que se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La norma garantiza el derecho de los de todos los estudiantes a recibir "educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada". Propone un enfoque que integra los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, incorporándolos en una perspectiva superadora. A la vez prevé la incorporación de la temática en los lineamientos curriculares para los distintos niveles del sistema educativo.

-Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, establece objetivos y funciones para todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo argentino, expresando en el artículo 14 el alcance de la expresión:

El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

La ley propone una estructura unificada en todo el país para lograr un sistema organizado y articulado.

Respecto de la formación docente la Ley N° 26.206, establece que es parte del Nivel de Educación Superior, definiendo sus funciones y finalidades. Creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de formación y capacitación docente. Sus equipos técnicos elaboraron diferentes documentos orientadores para la organización de la formación docente que luego fueron aprobados como resoluciones por el Consejo Federal de Educación.

En el año 2007 se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente, presentado como una herramienta que permitía el trabajo articulado a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. En este documento se establecieron tres áreas prioritarias: desarrollo institucional, desarrollo curricular, formación continua y desarrollo profesional, identificando los principales problemas, las estrategias a plantear para cada uno de ellos y los resultados esperados en cada caso.

En este contexto, también adquirieron importancia sustantiva para el trabajo institucional las Resoluciones del CFE N° 24/07 y la N° 30/07, en ellas quedaron establecidos los lineamientos curriculares para la formación docente como marco regulatorio para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ). Se propuso como una estrategia tendiente a lograr *“integración, congruencia y complementariedad, en la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones”* (Resolución CFE N° 24/07 , 2007, pág. 6). De esta manera se busca superar la fragmentación y heterogeneidad de la oferta formativa existente en el país.

La normativa antes mencionada definió los niveles de concreción curricular: en el nivel nacional se producen los documentos, acordados federalmente, para que luego las jurisdicciones elaboren los diseños curriculares y las instituciones formadoras definan propuestas locales que incluyan, articulen y amplíen los niveles anteriores. En tal sentido, se estableció que *“las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional”* (Óp. Cit.: 7).

También se dispuso que las carreras organizaran los contenidos a enseñar en tres campos de conocimiento: general, (formación pedagógica), específica (formación disciplinar) y práctica profesional, estableciendo los porcentajes de horas para cada uno de ellos. Se recomendó que la formación general ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la formación específica, entre el 50% y el 60% y la formación en la práctica profesional, entre un 15% y un 25%.

Sobre la base de estos acuerdos, a partir de 2009 todas las carreras de formación docente extendieron su duración a cuatro años, con un mínimo de 2600 horas reloj y ajustaron la denominación de los títulos a los definidos a nivel nacional.

Cabe destacar el rol que cumplió y cumple el INFD, en este proceso de redefinición de la formación docente. A través de sus orientaciones se busca superar la fragmentación existente en el campo, producto de las políticas neoliberales de los '90 y avanzar en propuestas que articulen el trabajo y recuperen el lugar del docente en la elaboración y evaluación del currículum.

En el caso de los profesorados para el nivel secundario, desde 2010 se inició un proceso de revisión de las prácticas de formación y/o de renovación de los diseños curriculares sujeto a decisión de las provincias. Se elaboraron documentos de algunas disciplinas sobre los que se pretende llegar a acuerdos para garantizar una formación docente de calidad en todo el país.

En la provincia de La Rioja, hacia el año 2005/6 se realizó un mapeo de las necesidades formativas y se determinó la redistribución de carreras en función de las necesidades de profesionales en el territorio provincial y nacional. En función de ello se suspendió la matrícula en el Profesorado de Educación Inicial con Especialización para Zonas Rurales existente en el ISFD "Joaquín V. González" desde 1987 y se propuso la apertura del Profesorado de Matemática. Desde la Dirección General de Nivel Superior de la provincia (DGNS) se determinó que se implementaría el diseño curricular en vigencia elaborado por otro Instituto del Departamento Capital de la Provincia. Dicho plan organizaba los contenidos en tres campos de conocimiento conforme a lo establecido en aquel momento (formación

especializada, general pedagógica y orientada) y cinco trayectos formativos<sup>23</sup> orientados al desarrollo de competencias docentes. Su estructura era mixta en cuanto los contenidos se organizaron en módulos para el campo de formación pedagógica y especializada y en disciplinas para la formación orientada (en este caso comprendía las materias del campo de la matemática).

El Profesorado de Matemática inició el dictado de clases en marzo de 2006, con una inscripción de aproximadamente 100 alumnos, y a la fecha de realización de esta investigación continúa como oferta formativa con la implementación de un nuevo plan de estudio desde el año 2015.

### **7.5. Planes de estudio y tradiciones formativas**

Un factor significativo en la construcción de las representaciones acerca de la FGP, es la formación inicial de los profesores participantes en esta investigación. Analizaremos aquí el diseño curricular de la carrera por ellos realizada, recuperando desde el discurso, los rasgos sobresalientes del mismo. Ello habilita también para inferir cuáles fueron las perspectivas de formación docente vigentes en las instituciones donde se graduaron.

Si bien los docentes de este estudio realizaron su trayectoria como alumnos en instituciones y momentos históricos distintos (entre la década del '80 y los años 2000), se han observado ciertas similitudes entre los que lo hicieron en la década del '80, en Institutos de Formación Docente, sea de carácter privado o público y los que estudiaron en Universidades en la década del '90. Es decir que, atendiendo a lo expresado por ellos en las entrevistas acerca de cómo fue su formación inicial, podríamos pensar que más allá de la ideología de la perspectiva socio crítica, que intentaba posicionarse en el campo de la formación docente, las prácticas concretas en las instituciones se sostenían desde otros enfoques tales como la tradición academicista cuya vigencia tuvo lugar durante mucho tiempo en la formación de los

---

<sup>23</sup> La comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en sus contextos, la tarea docente como práctica social política, la construcción y replanteo de la práctica docente como profesional de la enseñanza, formación focalizada, formación orientada.

profesores para el Nivel Secundario, vinculado fundamentalmente al carácter disciplinar que ésta ha asumido históricamente.

Los rasgos que se analizaron, desde el discurso de los sujetos, están vinculados a: las áreas o campos de conocimiento, la distribución de las materias, su cantidad e importancia otorgada en la formación, la ubicación y características de la práctica o residencia docente y la relación teoría práctica.

Cuando los profesores se refieren a los planes de estudio focalizan en la distribución inequitativa o el peso de las materias pertenecientes a uno u otro campo de la formación que ellos reconocen como formación pedagógica (F P) y formación específica (F E). En este balance se evidencia la mayor presencia de las materias de la especialidad, cuatro de los entrevistados han recordado que este campo fue prevaeciente en su carrera tanto en lo que se refiere a cantidad de materias como a cargas horarias. Situación que habría incidido en la construcción de sus R S acerca de la formación pedagógica como insuficiente, débil e inconsistente.

### 7.5.1. Planes de estudio década del '80

Las profesoras que estudiaron en Institutos de Formación Docente en la década del '80 tuvieron cantidades similares de materias con un total de veinticinco en un caso y veintisiete en otro (ver cuadro que sigue). Sobre esos totales corresponde a la F E un porcentaje de 64% y 60% respectivamente.

**Tablas 7: Materias de formación específica década del '80**

<b>Profesora</b> <b>Curso</b>	<b>Ángeles</b>	<b>Trinidad</b>
<b>1er. año</b>	1. Cálculo numérico y trigonometría 2. Análisis matemático I 3. Algebra I 4. Geometría métrica 5. Matemática financiera.	1. Cálculo numérico y trigonometría 2. Análisis matemático I 3. Algebra I 4. Geometría métrica 5. Matemática financiera.
<b>2do. año</b>	6. Análisis Matemático II 7. Algebra II 8. Geometría Analítica 9. Física	6. Análisis Matemático II 7. Algebra II 8. Geometría Analítica 9. Física

<b>3er. año</b>	10.Análisis Matemático III 11. Algebra III 12.Geometría proyectiva descriptiva y afín 13.Estadística y Probabilidades	10.Análisis Matemático III 11. Algebra III 12.Geometría proyectiva, descriptiva y afín 13.Estadística y Probabilidades
<b>4to. año</b>	14.Física Matemática 15. Historia de la matemática 16. Fundamentos de la Matemática	14.Física Matemática 15. Astronomía 16. Historia de la matemática 17.Fundamentos de la Matemática
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>17</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>64 %</b>	<b>63%</b>

Nota: tabla de elaboración propia a partir de certificados analíticos de materias.

En el caso de la FGP, ambos diseños curriculares incluyeron cinco materias con igual denominación, lo que constituye un porcentaje entre el 18 y el 20%, distribuida a lo largo de la carrera. Observamos aquí la mayor jerarquía que adquiere el campo disciplinar sobre el pedagógico, este último representado en mayor porcentaje por materias de formación teórica, ya que de cinco espacios, cuatro son de ese carácter (Filosofía, Teoría de la Educación, Psicología General y Evolutiva, Ética y Deontología Profesional) y sólo una de carácter técnico (Conducción del Aprendizaje).

**Tabla 8: Materias de formación pedagógica década del '80**

<b>Profesora</b> <b>Curso</b>	<b>Ángeles</b>	<b>Trinidad</b>
<b>1er. año</b>	1. Introducción a las Filosofía 2.Teoría de la Educación	1. Introducción a las Filosofía 2.Teoría de la Educación
<b>2do. año</b>	3. Psicología general y Evolutiva	3. Psicología general y Evolutiva
<b>3er. año</b>	4. Conducción del aprendizaje	4. Conducción del aprendizaje
<b>4to. año</b>	5.Ética y Deontología Profesional	5.Ética y Deontología Profesional
<b>Total de Materias</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>20%</b>	<b>18,51%</b>

Nota: tabla de elaboración propia a partir de certificados analíticos de materias.

Si bien en este estudio no se realizó un análisis de los planes de estudio en sí mismos, surge del discurso de los entrevistados algunos indicios que permiten sostener estas afirmaciones. Al respecto transcribimos algunos fragmentos de entrevistas: *“eran solo dos materias por año, mucho menos que ahora... no recuerdo exactamente las cargas horarias pero no había muchas horas para eso (en referencia a la formación pedagógica)”* afirmaba Ángeles. También Trinidad aportó en este sentido *“todas (las materias) eran anuales y a todas las teníamos que rendir en examen final...la carga horaria no era extensa... habrán sido unas cuatro horas entre dos materias”* (E. DT: 1)

El Campo de la Práctica Profesional (CPP)<sup>24</sup> se reduce a un espacio curricular: Metodología y práctica de la enseñanza de la Matemática, ubicada en 4to. año. Las dos profesoras sitúan la instancia de práctica y residencia docente en el último año de la carrera. Al referirse a las características de la misma destacan su carácter estructurado, la focalización en el contenido disciplinar, el cumplimiento de tiempos establecidos en la planificación y la falta de acompañamiento: *“... teníamos que transmitir el conocimiento matemático sin necesidad de utilizar distractores para enseñar...Ni la planificación era flexible... Todo muy, muy estructurado, una estructura muy rígida”* (E. DT: 3).

La Profesora Ángeles compara su experiencia de práctica docente con la que realizan hoy los estudiantes del profesorado en el cual ella trabaja y considera que existen diferencias que tienen que ver con el acompañamiento y continuidad que los actualmente viven hoy en la instancia y que en su formación inicial no fue de esa manera: *“teníamos que tener creo que veinte clases, diez clases observadas, vos ibas a la escuela que te quedaba cerca y después hacías la práctica en otra escuela”* (E. DA: 3).

Entendemos que la falta de contenidos acerca del contexto socio histórico e institucional en el que transcurre la práctica, reforzado por la forma que adquirió la organización de la instancia de Práctica y Residencia Docente, condujo a construir una imagen de la misma como actividad de carácter neutro, no influenciada por el contexto. Por eso no era un requisito observar y enseñar en el mismo curso, es decir

---

<sup>24</sup> Denominación actual del campo que comprende las instancias de Práctica y Residencia Docente.

la variable sujeto del aprendizaje no se constituyó en relevante en ese momento. La mirada estaba dirigida hacia el proceso de transmisión del contenido matemático, en el sentido de evaluar que el practicante dominara lo que estaba enseñando. Por eso Trinidad cuando recuerda cómo fue su práctica dice que fue *“muy estructurada y centrada en lo disciplinar... no se permitía utilizar distractores”*.

También se identifican en su discurso ciertos rasgos que podrían vincularse al enfoque tecnicista, cuando focaliza en el cumplimiento estricto de los momentos de la clase tanto en la planificación, como en su desarrollo. Precisan algunos autores que, por ese tiempo, fueron referentes para la enseñanza tales como Avolio de Cols y la taxonomía de Bloom para las materias de formación técnica en este caso Conducción del Aprendizaje.

Hoy estas profesoras, a partir de su inserción profesional en la formación de docentes reconocen esa falta y valoran lo nuevo, rescatando los aportes del diseño curricular actual para el Profesorado de Matemática *“me parece muy importante como se hace ahora, esto de tener en cuenta la diversidad, tener en cuenta en qué contexto vas a dar la clase, que nosotros no lo hicimos, no lo tuve en mi formación yo no tengo muy buenos recuerdos de mi formación...”* (E. DA: 10)

### 7.5.2. Plan de estudio década del '90

Delicia estudió en una Universidad Nacional de carácter estatal en la década del '90, con una propuesta curricular que comprendía un total de diecisiete materias.

**Tabla 9: Plan de estudio Profesora Delicia**

<b>Campos Años</b>	<b>Formación Específica</b>	<b>Formación General Pedagógica</b>	<b>Formación en La Práctica Profesional</b>
<b>1er. año</b>	1- Álgebra I 2- Análisis Matemático I 3- Álgebra II 4- Análisis Matemático II		
<b>2do. año</b>	5- Geometría I 6- Geometría II 7- Elementos de Física	1- Pedagogía 2- Psicología Evolutiva y del Aprendizaje	
<b>3er. año</b>	8- Álgebra III 9- Análisis Matemático III		

	10- Probabilidad y Estadística 11-Didáctica Especial y Taller de Matemática		
<b>4to. año</b>	12- Geometría Diferencial 13- Historia y Fundamentos de la Matemática 14- Computación		3- Metodología y Práctica de la Enseñanza
<b>Total de Materias</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>70,58%</b>	<b>11,76%</b>	<b>5,88%</b>

Nota: tabla de elaboración propia a partir del certificado analítico de materias.

Destacamos en este caso el mayor peso que adquiere el campo de formación disciplinar en cuanto representa el 70,58% del total de horas de la carrera sobre un 11,76% destinado a la F P constituido por dos materias: Pedagogía y Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, significativamente bajo respecto de lo requerido para la formación de un profesor. El campo de la práctica profesional, se sitúa al final de la carrera representando un 5,88 %, porcentaje que refiere a la presencia de una sola materia: Metodología y Práctica de la Enseñanza. Esta instancia fue descripta como una etapa en la cual se diferenciaba un momento teórico y otro de práctica propiamente dicho *“asistimos todo el primer cuatrimestre a clase, nos enseñaron cosas muy básicas referidas a planificación y después se nos largó a preparar lo que íbamos a dar y el segundo cuatrimestre fue para hacer la práctica y preparar el informe final”* (E.DD: 4).

La organización del diseño curricular para la formación docente, según modelos consecutivos, que estuvo presente por lo menos hasta la reforma de los años 90, imponía a la formación una lógica deductiva – aplicacionista, en cuanto la teoría precede a la práctica docente. Esta estructura es visible en los casos analizados donde las materias de formación general pedagógica se distribuye entre primero y segundo año, dejando para tercero la materia Conducción del Aprendizaje (Ángeles y Trinidad), Didáctica Especial y Taller de Matemática (Delicia). Práctica y Residencia Docente en el tramo final de la formación en los tres casos mencionados.

### 7.5.3. Planes de estudio años 2000

Las profesoras Elena y Margoth estudiaron Profesorado de Matemática en los años 2000, en Institutos de Formación Docente, uno de carácter privado, católico de orientación teológica y otro de dependencia estatal. Mientras que el Profesor Jorge estudió en una Universidad Nacional de carácter estatal. Se graduaron entre los años 2006 y 2012 como Profesores de Matemática para Tercer Ciclo de EGB y de Educación Polimodal, denominación que se daba a las titulaciones en forma coherente con los niveles establecidos por la Ley Federal de Educación, para el sistema educativo argentino: *“El título es Profesora de Matemática para EGB 3 y Polimodal, era en el año 2006, todavía estaba en auge eso...fuimos la primera cohorte de ese título...con esa orientación, el anterior era Matemática, Física y Cosmografía.”*(E.D E: 1)

Tal como expresábamos antes, el proceso de transformación curricular en la formación de profesores para el nivel secundario se inicia hacia 2010 y su implementación gradual se ubica a partir del 2015, por lo que los planes en que estos docentes se formaron no fueron alcanzados por dicho cambio. Sin embargo se pudieron constatar algunas modificaciones respecto de los de las décadas del '80 y '90. Esas diferencias tienen que ver con el porcentaje y formato de los espacios curriculares del campo de formación general pedagógica, con la ubicación de la práctica docente, como así también con la incorporación de talleres integradores y otros espacios de carácter electivo o extracurricular.

Se pudo establecer un porcentaje aproximado entre el 16 % y el 34 % destinado a trabajar contenidos de FGP a través de asignaturas y módulos tales como: Psicología del Desarrollo, Problemática de la Realidad Educativa, Mediación Pedagógica, Sociedad y Sistema Educativo, Metodología de la Investigación, Enseñanza, Actores y Vínculos, entre otros. El formato que predominó en estos casos es el módulo, a través del mismo se buscaba superar la fragmentación de los currículos disciplinares. El módulo organizaba los contenidos a partir de la delimitación de problemáticas de la realidad en torno a las cuales se articulaban contenidos procedentes de distintas disciplinas consideradas básicas (Filosofía, Pedagogía, Historia, etc.). Los objetos de conocimiento que se recortaban son

abordados desde una perspectiva multidisciplinaria permitiendo integrar “*el estudio teórico, la reflexión, los trabajos de campo y las prácticas escolares*” (Davini, 1998, pág. 95).

**Tabla 10: Materias de formación general pedagógica años 2000**

<b>FGP por Año</b>	<b>Jorge</b>	<b>Elena</b>	<b>Margoth</b>
<b>1er. año</b>	1- Problemática De La Realidad Educativa I 2- Mediación Pedagógica I 3- Psicología Del Desarrollo	1- Sociedad y Sistema Educativo 2- Aprendizaje	1- Fundamentos de la Práctica Educativa 2- Sociedad y Cultura 3- Sistema Educativo 4- Investigación Cuantitativa y Cualitativa
<b>2do. Año</b>	4- Problemática De La Realidad Educativa II	3-Institución escolar 4- Enseñanza y Currículum	5- Realidad socioeconómica y educativa de la región 6- Actores y vínculos involucrados en el proceso educativo 7- Enseñanza y aprendizaje 8- Taller escuela y sociedad de cara al siglo XXI
<b>3er. Año</b>	5-Mediación Pedagógica II	5-Investigación Educativa y Conocimiento	9- Psicología y Sociología del Aula 10- Taller de formación focalizada 11- Diseño, desarrollo y evaluación curricular
<b>4to. Año</b>	6- Formación Ética Profesional Docente		12- Investigación de la práctica pedagógica
<b>Total de materias</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>32</b>
<b>Total FGP</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>(21,42%)</b>	<b>(15,62%)</b>	<b>(34,37%)</b>

Nota: tabla de elaboración propia a partir de certificados analíticos de materias.

Del análisis comparativo entre estos espacios curriculares podemos afirmar que sólo en uno de los casos, la presencia del campo de FGP responde a las exigencias establecidas para ese momento, ya que de un total de treinta y dos materias, once pertenecen a dicho campo, lo que constituye un 34,37% del plan. Mientras que en los otros dos casos (Jorge y Elena), sigue estando por debajo de ese porcentaje (21,24% y 15,62 respectivamente). Más allá del dato cuantitativo es importante señalar que, la ampliación del campo se da a partir de los contenidos que aporta, ya que analizamos aquí la presencia de espacios curriculares que abordan saberes referidos a: la problemática educativa en sus vinculaciones con el contexto social y cultural, los sujetos de la educación, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, es decir, aquellos necesarios para fundamentar la práctica.

Tanto Elena como Margoth destacan el peso del campo en su formación inicial, al punto de considerarlo como equivalente al de F E: *“Entre formación pedagógica y formación específica era prácticamente mitad y mitad” (Elena)*. Construcción que no concuerda con el dato empírico ya que como se observa en el cuadro sólo representa el 15,62%. Por su parte Margoth, cuyo plan de estudio es el que mayor cantidad de espacios curriculares tuvo (once de un total de treinta y dos), valoró la jerarquía del campo de FGP diciendo: *“Teníamos una carga muy intensa respecto a las materias específicas o sea muchas materias específicas pero también materias pedagógicas que eran bastante fuerte” (E. DM: 2)*.

El profesor Jorge, cuando describe el plan de estudio, afirma que era muy parecido con el del profesorado en el cual trabaja como docente y si bien le cuesta recordar el nombre de las materias, considera que variaban algunos nombres pero que prácticamente eran los mismos contenidos, en referencia a la F E, aunque tuvo algunas pedagógicas menos. *“No recuerdo exactamente la cantidad de materias, era muy parecido al que tenemos acá, cambiaban algunos nombres pero era muy parecido. Algunas materias pedagógicas menos” (E. DJ: 1)*. Este profesor no recuerda el nombre de las materias del Plan sólo se refiere a algunos contenidos de FGP advirtiéndole que fueron pocas. En este sentido expresa que algunas de las materias que tuvo en la carrera fueron: *“Psicología (donde) veíamos acerca del aprendizaje, analizábamos las diferentes... (piensa) etapas de evolución del*

alumno... *Problemática de la Realidad Educativa, creo que eran dos...otras pedagógicas que tuvimos, trataban de las teorías del aprendizaje, otras elaboraban el tema de la historia de la educación en el país...*" (Ídem anterior).

En estos planes de estudio se incluyeron también contenidos de investigación educativa, lo que resulta significativo en cuanto proporciona conocimientos a través de los cuales se pretende contribuir al desarrollo de una mirada reflexiva y crítica hacia las problemáticas de la profesión docente. Sólo el plan de Jorge no incorporó este espacio curricular.

La formación disciplinar se organizó en asignaturas, que como puede observarse en el cuadro que sigue, comprende entre diecisiete y veintiuna materias, lo que hace un porcentaje del plan de estudio entre 59,37 % y 65,62%, es decir aproximado al 60 % establecido.

**Tabla 11: materias formación específica profesores que estudiaron en el 2000**

<b>F. E. por Año</b>	<b>Jorge</b>	<b>Elena</b>	<b>Margoth</b>
<b>1er. Año F. E.</b>	1-Geometría Analítica 2-Historia Y Fundamentos De La Matemática 3-Introducción a la Informática 4-Álgebra I 5-Lógica Computacional	1- Geometría I 2- Álgebra I 3- Física General	1- Álgebra I 2- Geometría I 3- Análisis Matemático I 4- Introducción a la Química 5- Álgebra II
<b>2do. Año F E</b>	6-Álgebra II 7- Análisis Matemático I 8-Física I 9- Análisis Matemático II 10-Programación	4- Álgebra II 5- Análisis Matemático I 6- Geometría II 7- Computación aplicada a la enseñanza	6- Historia y fundamentos de la matemática 7- Introducción a la física 8- Geometría II 9- Análisis Matemático II 10- Taller Optativo

<b>3er. Año F E</b>	11- Probabilidad Y Estadística 12- Física II 13-Análisis Numérico 14- La enseñanza y el aprendizaje de la Matemática	8- Matemática y su Enseñanza I 9- Álgebra III 10 Análisis Matemático II 11- Probabilidad y Estadística I 12- Matemática Aplicada	11- Astronomía 12- Informática 13- Álgebra III 14-Geometría III 15- Probabilidad y estadística descriptiva 16- Análisis Matemático III
<b>4to. Año F E</b>	15- Modelos Matemáticos 16- Cosmografía 17- Informática Aplicada	13- Matemática y su enseñanza 14- Análisis Matemático III 15- Historia y Epistemología de la Matemática 16- Probabilidad y Estadística II 17- Geometría III 18- Topología 19- Fundamentos de la Matemática. (Optativa)	17- Estadística Inferencial 18- Didáctica de la matemática 19- Epistemología e historia de la matemática 20- Cálculo numérico 21-Taller Optativo
<b>Total de materias</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>32</b>
<b>Total materias FE</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>21</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>61%</b>	<b>59,37%</b>	<b>65,62%</b>

Nota: tabla de elaboración propia a partir de certificados analíticos de materias.

Al interior del campo de F E, donde se incluyen los contenidos de formación técnica – metodológica o de Didáctica de la Matemática, observamos que es poco significativo el peso de esas asignaturas. Así, en los casos de Jorge y Margoth sólo incluyó una: La enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en 3er. año, o Didáctica de la Matemática en 4to. respectivamente. En el caso de Elena dos espacios curriculares Matemática y su enseñanza I en 3er. año y Matemática y su enseñanza en 4to. Es decir que continúa la preeminencia de las disciplinas, sobre

los espacios destinados a la formación didáctica con porcentajes que van entre el 3 y el 6%.

El campo de la Práctica Profesional adquiere una jerarquía diferente en el caso de Elena, con espacios curriculares desde 1ero. a 4to. año, ellos hace un porcentaje del 12,5%. En los otros comprende solo un espacio en el último año de la carrera, con un bajo porcentaje (entre 3,12 y 3,57%).

**Tabla 12: Materias de formación práctica profesional años 2000**

FPP por Año	Jorge	Elena	Margoth
1er. Año		-Práctica Docente I	
2do. Año		-Práctica Docente II	
3er. Año		-Práctica Docente III	
4to. Año	-Residencia y Práctica Docente	Práctica Docente IV	-Práctica de la enseñanza de la matemática
Porcentaje	3,57%	12,5	3,12%

Nota: tablas de elaboración propia a partir de certificados analíticos de materias.

Los profesores significan la instancia de práctica rescatando aportes que dicha instancia les proporcionó. Elena subraya que la secuencia de práctica a lo largo de la carrera fue importante para su formación y su inserción laboral. En este sentido describió el proceso de la siguiente manera:

*“Yo entré a las escuelas desde primer año prácticamente desde mayo de 1er. año ya estuve incursionando en las escuelas. Primero para ver la parte de sociología de los grupos, los líderes observar a los chicos dentro de las clases. Después en 2do año tuvimos que ver todo lo de instituciones...todo lo de la parte administrativa de un colegio y también seguir observando clases pero no me acuerdo muy bien que... de planificaciones porque ya habíamos visto algo de planificación. En*

*3ero... hicimos algunos ensayos de dar clase y en 4to ya toda la práctica en parejas pedagógicas... cada una tenía que dar 10 clases...”*  
(E. D E: 1- 2)

La Profesora destaca el carácter formativo de la instancia de práctica docente en cuanto, la aproximación progresiva a la misma le habría permitido familiarizarse con la tarea docente y de esta manera minimizar quizás el *shock* que produce la inserción en la práctica profesional de los profesores noveles. Por eso ella destaca que, dada la ubicación temporal de la Práctica en los cuatro años del profesorado, *“me llevó a que el día que tuve que hacerme cargo de un curso fuese como un día más y no ese salto brusco que es el primer día que se ingresa a la escuela...”* (Ídem anterior)

La descripción antes presentada da cuenta de un proceso gradual, progresivo, de aproximaciones sucesivas a la realidad de las instituciones educativas del nivel para el que se forma, propio de las nuevas tendencias de la formación docente que buscaban posicionarse desde la fines de la década del '70. Retomamos aquí los aportes de Davini (1995) quien realiza un recorrido acerca de los diferentes enfoques que ha asumido la formación en la práctica. La autora afirma que los principales referentes de este movimiento, entre los que menciona a Eisner, 1998; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Jackson, 1975; Schwab, 1973, coinciden en:

- La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo.
- La importancia de los intercambios situados entre los sujetos.
- El papel del docente como constructor de la experiencia.
- La diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas.
- El papel de la reflexión sobre las prácticas.
- La dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica. (2016, pág. 6)

Estos principios buscaban posicionarse y otorgar un nuevo sentido a la formación de los profesores. Sin embargo, y conforme a la información relevada en esta investigación, es posible afirmar que aún persistían las tendencias aplicacionistas a las que referíamos antes. Así en los otros dos casos (Jorge y Margoth) la Práctica y Residencia Docente comprende un solo espacio curricular en 4to. año, evidenciando de este modo continuidad, respecto de la organización de este campo, con los planes de estudio de las décadas anteriores.

En los planes de estudio de los profesores que estudiaron en los años 2000 observamos la presencia de Talleres Integradores. Su inclusión estaría dando cuenta también de la lógica de la propuesta curricular, en el sentido que a través de dichos espacios se buscaría superar la clásica separación entre asignaturas, estableciendo como tendencia la integración entre espacios curriculares en torno a ciertas problemáticas de la realidad educativa y a la vez aportando a la vinculación entre teoría y práctica.

**Tabla 13: Talleres Integradores Años 2000**

<b>Talleres</b>	<b>Jorge</b>	<b>Elena</b>	<b>Margoth</b>
<b>1er. Año</b>	Taller Integral I		
<b>2do. Año</b>	Taller Integral II		Taller escuela y sociedad de cara al siglo XXI Taller de integración II: problemática del rol
<b>3er. Año</b>			Taller de integración disciplinar y pedagógico: problemática de E/A en el campo disciplinar
<b>4to. Año</b>			

Nota: tabla de elaboración propia

Tal como se observa en el cuadro Jorge y Margoth tuvieron en su formación talleres integradores, no así Elena. Como ya se informó, Jorge, no recordaba muy

bien las denominaciones de los espacios curriculares y no aportó ninguna descripción de dichos talleres<sup>25</sup>. Margoth sí se refirió a la presencia de tales espacios y los vinculó a una a una finalidad articuladora entre FGP y F E: “*Los talleres integradores eran también un punto de encuentro entre las materias específicas y las materias pedagógicas, pero no había, no había un punto de encuentro*” (E. D M: 9). Es decir que más allá de lo prescripto por el diseño curricular las desarticulaciones continuaban existiendo. Esto habría contribuido a la conformación de representaciones acerca de los campos de la formación como entidades autónomas, a los cuales se piensa desde las ideas de *fragmentación, paralelismo, falta de relación, falta de relación, separación, desarticulación*, tal como se describió en el capítulo anterior.

Finalmente en los tres casos tuvieron materias optativas o espacios extracurriculares tal como se muestra en el cuadro siguiente:

**Tabla 14: Espacios Extracurriculares y Optativos**

<b>Jorge</b>	<b>Elena</b>	<b>Margoth</b>
Inglés Técnico Expresión Oral y Escrita	Optativa: Fundamentos de la matemática	Talleres optativos

Nota: tabla de elaboración propia conforme al certificado analítico de materias.

La presencia de espacios de este tipo podría pensarse como una estrategia de flexibilización curricular destinada a favorecer la libre elección de alguno de ellos por parte de los estudiantes. Sin embargo, estos sujetos no hicieron referencia a tales opciones y, por lo que se deduce de la lectura de sus analíticos, los espacios nombrados se constituyeron más bien como espacios de definición institucional de carácter obligatorio para los estudiantes.

Podríamos pensar que los procesos formativos realizados por los profesores de esta investigación, con sus continuidades y rupturas, han contribuido a conformar significados acerca de la formación inicial del Profesor de Matemática que la vincula a tradiciones que sostienen la preeminencia del saber disciplinar y otorga poco valor

---

<sup>25</sup> Los nombres de los espacios curriculares que figuran en el cuadro se retomaron de su certificado analítico de materias.

a la formación pedagógica y didáctica. Estas concepciones han persistido más allá de los cambios curriculares, se reproducen en discursos y acciones que hemos descrito a lo largo del trabajo.

## CAPÍTULO 8

### CONCLUSIONES

## Conclusiones

Esta investigación tuvo por objeto de estudio las representaciones sociales, que un grupo de seis profesores de matemática de una institución formadora, construyeron acerca de la formación general pedagógica. Para ello se reconstruyó el discurso de los docentes recopilado a través de las estrategias seleccionadas (entrevista, grupo focal, encuesta). El análisis realizado permitió sistematizar la información y avanzar en la elaboración de diferentes categorías analíticas: la FGP es insuficiente, lo importante es saber la disciplina, la FGP es teórica, la FGP está desarticulada de la F E, la FGP se reduce al saber didáctico, la FGP es un saber que se adquiere en la experiencia.

Las categorías antes nombradas recuperan la perspectiva de los sujetos de la investigación, fueron complementadas con otras de carácter teórico consideradas como referencias del trabajo y las que la investigadora propuso. Todas ellas han sido expuestas en los diferentes capítulos en que se organiza esta tesis, permitiendo describir las R. S. a partir de los significados que los sujetos sostienen acerca del campo de la formación pedagógica.

Así, la FGP es representada como saberes insuficientes en su preparación profesional, apreciación que es sostenida con mayor intensidad por aquellos que se formaron en las décadas del '80 y del '90, ya que a partir de los años 2000 las políticas curriculares determinaron otras prescripciones acerca de la distribución de cargas horarias para los diferentes campos de la formación (Resolución 24/07). Esto pone de manifiesto una tensión siempre presente en el campo, vinculada a tradiciones de la formación de profesores que priorizan orientaciones hacia determinados saberes, en este caso la académica y cómo este paso por el profesorado y/o la universidad, fue creando sentidos acerca de la FGP como saber que no se posee o que es débil e inconsistente y además de poco valor.

En directa relación con lo antes dicho interpretamos que existe una sobrevaloración del saber matemático por encima del pedagógico – didáctico, a tal punto de considerarse que estos conocimientos podrían adquirirse en la experiencia, es decir, que no reconocieron su importancia en el proceso de formación inicial. El saber

de la disciplina es lo que les permite resolver por sí sólo las situaciones de la práctica con seguridad e idoneidad, por eso coincidieron en expresar que lo importante es saber la disciplina. Vinculamos estos sentidos a la organización curricular de las carreras que estudiaron estos profesores como así también a la forma que asumió la enseñanza en el profesorado.

El campo objeto de la representación, es entendido como teórico, es decir que se realizaron vinculaciones directas de los campos de FGP y F E con la teoría y con la práctica respectivamente. Ello encierra, por un lado una forma de interpretar la teoría vinculada a lo abstracto, especulativo, alejado de la realidad del aula y la práctica como hacer despojado de reflexión. Por otro, aproxima a una de las cuestiones centrales de la formación como es la relación teoría – práctica, que conforme a las expresiones de los sujetos estudiados se vincula a la concepción aplicacionista que habría prevalecido en la formación inicial.

Los profesores, a través de distintas expresiones, aportaron a pensar en la desarticulación entre los campos de la formación. FGP y F E son significados como “*saberes que van por carriles paralelos*”, no existiría entre ellos punto de encuentro o vinculación, tanto en la formación inicial de los profesores como en su tarea docente como formadores. El saber disciplinar, es el que poseen y valoran quienes se posicionan como los especialistas. El saber pedagógico es lo que se reconoce como débil e inconsistente en su formación, lo que deben saber los generalistas, y en este sentido ajeno y distante a su práctica profesional. Un saber que no tuvo significatividad en su formación tanto por la organización del currículum para la formación docente del período en que se formaron, como por las características que asumieron los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el profesorado, como así también por gustos y preferencias personales.

Los **significados** construidos hablan también de una reducción del campo de la FGP al de la didáctica. La referencia a la centralidad de la didáctica de la matemática permitió identificar concepciones sostenidos por los profesores, conforme a la formación recibida por ellos: la enseñanza como arte y el enfoque clásico de la didáctica.

Finalmente, la categoría la FGP es un saber que se adquiere en la experiencia sistematizó los sentidos construidos por los profesores acerca del objeto de la representación como saberes que se adquieren en la práctica y para la práctica, vinculados al sentido común y al carácter natural o de “don” para enseñar, que se fortalece por la buena formación disciplinar. Es decir, el saber pedagógico se adquiere desde estas perspectivas en la experiencia laboral o en el lugar de trabajo como así también en la formación posterior.

Analizamos también algunos **factores** vinculados a las R. S. antes descriptas: contexto histórico y social de la formación y características de los planes de estudio en que se formaron estos profesores de matemática.

La formación inicial de los profesores de esta investigación se sitúa entre los años 1982 y 2012, un período que abarca tres décadas, en las cuales se sucedieron diferentes gobiernos de carácter democrático. Cada uno de ellos imprimió rasgos particulares a la política en general y específicamente a la política educativa para la formación de docentes. Pensamos que más allá del contexto socio histórico, de las tendencias socio críticas que buscaban posicionarse y del ámbito en que se concretó la formación de grado, han persistido a través de tiempo características que la vinculan a la perspectiva academicista. En este sentido recuperamos del discurso de los sujetos afirmaciones que avalan la preponderancia o mayor peso del saber disciplinar en los diseños curriculares tanto de la década del '80 como del '90. La concepción aplicacionista o lógica deductiva de los planes de estudio es otra característica que contribuyó a la construcción de las R. S. acerca de del campo de la FGP, como saber de poca valía y hasta ajeno a su práctica.

La lógica de la formación docente hacia los años 2000 evidenció otras características aunque de modo incipiente y con mayor definición en alguno de los casos analizados. Si bien la transformación curricular para los profesorado de nivel secundario se inicia recién hacia el año 2010 y su implementación gradual hacia el 2015, constatamos algunos cambios en las propuestas formativas. Ellos son:

- Nuevos formatos curriculares tales como módulos, talleres, espacios integradores.

- Ampliación de la carga horaria del campo de la FGP, no en todos los casos. Sin embargo, los contenidos abordados produjeron una ampliación de la mirada al incorporar conceptos teóricos necesarios para fundamentar la práctica.

- La ubicación de la Práctica y Residencia docente continuó estando en el último año, salvo en uno de los planes que la incluyó desde primero.

- La F E, tuvo mayor peso que la formación didáctica en todos los casos.

Al reconstruir las R S acerca de la formación considerando sus **dimensiones** (información, campo de la representación y actitud hacia el objeto representado) surge que el eje organizador lo constituye el cómo enseñar, en cuanto significa para estos profesores en principal problema a resolver al interior de su actividad como formador de formadores. Ello se pudo comprender al analizar las recurrencias en los términos asociados al de formación general pedagógica como así también en las definiciones y fundamentaciones por ellos brindadas. La información es reducida y acotada a la dimensión tecnicista de la didáctica, salvo en uno de los casos se puede ampliar la mirada hacia otras dimensiones que contextualizan el proceso de transmisión del contenido matemático que ha sido propuesto en todo momento como el eje vertebrador del hacer del profesor de matemática. Todos los otros términos vinculados al campo de la FGP ocuparon los últimos lugares en la elección efectuada. Por eso decimos que el cómo enseñar, vinculado al término propuesto estrategias de enseñanza, es lo que confiere peso y significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de modo subsidiario o secundario, de allí el valor que otorgaron a la experiencia, a las capacitaciones y actualizaciones.

Finalmente las actitudes hacia el objeto de la representación expresaron en la mayoría de los casos desagrado, que se formula como aburrimiento, falta de interés, hacia un campo que no lo consideran fundante para su hacer profesional. Los que manifestaron agrado valoraron de modo positivo el aporte del campo o lo vincularon a una necesidad formativa. En ambos casos disgusto o agrado, se relacionan con experiencias formativas de los profesores como así también a preferencias personales que determinaron la sobrevaloración de la matemática y el disgusto o rechazo y alejamiento del campo del saber pedagógico.

Consideramos que la investigación realizada aporta al campo de la formación docente en cuanto develó algunas problemáticas consideradas históricas. Nos referimos a la relación teoría - práctica, el vínculo entre los campos del saber, los ámbitos de la formación del docente, las vacancias en los procesos formativos, tal como son significadas por un grupo de profesores de una disciplina en particular. Si bien el estudio se realizó en un contexto específico, puede constituirse en analizador de una problemática que también podría ser estudiada en otros contextos y ámbitos formativos.

A partir de nuestra investigación surgen otros interrogantes que podrían habilitar a futuras indagaciones que permitan reconstruir cómo se traducen estos significados en las prácticas concretas de enseñanza, cómo se resignifican en los contextos institucionales de formación y cómo influyen en la formación del futuro docente.

Hemos procurado concretar una descripción detallada del problema analizándolo en sus múltiples dimensiones y factores que en él confluyen. Esperamos contribuya a la reflexión de los diferentes actores del campo de la formación de docentes.

## ANEXO

## Anexo 1

### **Guía de entrevista a Profesores de Matemática (del profesorado homónimo)**

**1. Formación Pedagógica en la formación inicial del docente:** este apartado de la entrevista se orienta a trabajar con información que permita reconstruir la formación docente inicial de los profesores. Por ello se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Año de graduación y título obtenido.
- Características de la institución formadora:
  - Estatal.
  - Privada.
  - Universitaria.
  - Terciaria.
  - Duración de la carrera
  - Años de estudio en que realizó la carrera.
- Plan de estudio :
  - ¿Cómo describiría el plan de estudio en que se formó?
  - Cantidad de materias del plan discriminando las de formación general/pedagógica/didáctica y las de formación específica/disciplinar.
  - Carga horaria de las materias.
  - ¿Qué relación percibía entre las materias de formación específica y las de formación pedagógica?
  - Materias de la carrera que más le agradaban. ¿Por qué?
  - Materias de la carrera que menos le agradaban. ¿Por qué?
  - Materia significativa de su formación docente
  - Fortaleza y debilidades de su formación inicial.

### **2. Significados acerca de la Formación Pedagógica y Formación Específica**

- ¿Podría nombrar 5 palabras que se asocien/relacionen con el término Formación Específica?
- -¿Qué significan esa/s palabra/s para Usted?
- -¿Cuál de las palabras que nombró es la que considera más importante?  
¿Por qué?
- ¿Cómo las ordenaría según la importancia que tienen para Usted?
- Cuáles son las materias de Formación Específica más significativas para su práctica como formador en el Profesorado de Matemática.
- ¿Podría nombrar 5 palabras que se asocien/relacionen con el término Formación General Pedagógica?
- -¿Qué significan esa/s palabra/s para Usted?
- -¿Cuál de las palabras que nombró es la que considera más importante?  
¿Por qué?
- ¿Cómo las ordenaría según la importancia que tienen para Usted?
- Cuáles son las materias de Formación Pedagógica más significativas para su práctica en el Profesorado de Matemática.
- ¿Cómo piensa la vinculación entre Formación Pedagógica y Formación Específica?

**3. Trayectoria profesional del docente:** el recorrido que realiza el profesor en diferentes puestos de trabajo.

- Inicio de su actividad profesional como docente
- Año de inicio en la docencia, nivel del sistema educativo, características de la institución, gestión pública o privada.
- Aprendizajes que recuerde de su primera experiencia como docente.
- Aportes profesionales que realizó en esa Institución
- Otras instituciones donde trabajó, gestión pública, privadas...niveles
- Si realiza o realizó formación posgrado, tipo y especialidad.
- Desde cuándo se desempeña como formador de formadores: institución donde comenzó.
- Desde cuando trabaja en este profesorado.

- Materias que dicta, cantidad de horas semanales.
- ¿Qué aprendizajes resultaron significativos en el ISFD?

#### **4. Formación pedagógica en el Diseño Curricular Provincial y Nacional:**

se pretende rescatar aquí sentidos que el docente construye en relación a la propuesta curricular para la formación del profesor de Matemática.

- Fortalezas y debilidades del Plan de Estudios del Profesorado de Matemática
- Articulaciones que se establecen con las materias de formación pedagógica (anterior y actual porque coexisten)
- Participación en la construcción del Diseño Curricular actual.
- Qué cambiaría en la propuesta formativa para el Profesor de Matemática para Nivel Secundario. Por qué.
- Expectativas y valoraciones respecto del Nuevo Diseño Curricular.
- Comparación con el Plan de Estudio en que el docente se formó.

## Anexo 2

### Guía de preguntas Grupo Focal:

- 1) ¿Qué ideas fueron surgiendo durante la lectura?
- 2) ¿Qué similitudes y diferencias advierte entre la formación universitaria y del instituto al que refieren los casos<sup>26</sup>?
- 3) ¿Sobre qué aspectos de la formación problematizan?
- 4) ¿Qué similitudes y diferencias encuentran con su formación como docente?
- 5) ¿Han transitado por situaciones similares en su formación como docente?  
¿Cuáles?
- 6) ¿Cómo describirían su experiencia en la universidad/Instituto/Profesorado?
- 7) ¿Cuáles valora como aspectos positivos y/o negativos de su experiencia en la universidad o Instituto en que se formó?
- 8) ¿Qué modificarían y que cuestiones no cambiarían de sus experiencias formativa?
- 9) Tal como hemos conversado en los casos los autores reconocen algunas carencias formativas que tuvieron que suplir/completar posteriormente. Ante estas posturas se enfrentan otras que consideran que: para enseñar alcanza con saber la asignatura y otros piensan que no. ¿A usted qué le parece? ¿Eso depende de la materia o vale lo mismo para todas? ¿Por qué?
- 10) ¿Cómo completaría esta afirmación? “Para poder enseñar actualmente en el profesorado de matemática es necesario...”
- 11) Si tuviera la posibilidad de incidir en la propuesta formativa de los futuros profesores, ¿qué propondría?
- 12) ¿Qué diferencia perciben entre ser matemático y ser docente de matemática?

---

<sup>26</sup> Los casos fueron seleccionados de UNIPE. (2011) ¿Cómo se forma a un buen docente? UNIPE, cuaderno 2, 42 – 43. Disponible en;  
<http://unipe.edu.ar/wpcontent/uploads/2011/06/CUADERNO-DISCUSI%C3%93N-2.pdf>  
Consultado: 30/6/2015

### Anexo 3

#### Encuesta

1) ¿Cuáles de estos ítems Ud. vincula a la formación de profesores de matemática? Escríbalos en orden (del que considera Ud. más importante al que tiene para usted menor importancia) tomando de referencia la enumeración de 1 al 10. En la columna de la derecha vincúlelos con la formación específica (FE) o la formación general/pedagógica (FGP).

Marcos referenciales acerca de la educación - Contenidos a enseñar - Teorías del aprendizaje - Teorías de la enseñanza - Saberes de la disciplina - Institución escolar y su contexto - Diseño curricular - Planificación áulica - Estrategias didácticas - Problematización - Formación socio cultural - Reflexión sobre la práctica - Pensamiento crítico y reflexivo – Metodología – Reflexión epistemológica – Práctica docente – Experiencia –Saberes relevantes – Sujetos de la educación.

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

2) Fundamente la elección en la jerarquización de los ítems. (de los tres primeros y los tres últimos)

3) Explique con sus palabras el significado de los términos seleccionados.

**Anexo 4: Categorías de análisis**  
**Categoría 1: La FGP fue insuficiente**

Ideas/significados	Cita textual
<p>Pocas materias y baja carga horaria en materias de FGP</p> <p>La FGP es una debilidad</p> <p>Muy fuerte FE</p>	<p><i>“Cuando hice las materias en el profesorado estatal, teníamos dos materias pedagógicas, una era filosofía y la otra creo que era didáctica y las demás tooodas específicas, en segundo lo mismo, era muy específico, teníamos poca formación pedagógica...La misma proporción que tiene en el plan la debe haber tenido en las cargas horarias semanales, no creo que fueran muchas” (Ángeles)</i></p> <p><i>“era muy parecido al que tenemos acá, cambiaban algunos nombres pero era muy parecido. Había Algunas materias pedagógicas menos”</i></p> <p><i>“A los que somos más matemáticos, la parte pedagógica es siempre una debilidad, siempre nos cuesta más, tal vez porque somos más técnicos, concretos...La parte pedagógica es siempre la debilidad porque nos cuesta más justamente por el tipo de carrera que, que elegimos digamos...Tuve que hacer capacitaciones respecto de cómo enseñar y eso me llevó justamente a ver que yo necesitaba la formación pedagógica de un profesorado” (Jorge)</i></p> <p><i>“El plan de estudio tenía una fuerte, muy fuerte formación específica. En 1er año tenía 4 materias, íbamos todos los días 4 hs a veces 8 hs pero para esas materias, eran cuatrimestrales, 2 por cuatrimestre, algebra y análisis todo muy orientado, muchas horas dedicadas a la formación específica. En 2do recién tuvimos pedagogía y psicología además de la formación específica y después tuve Didáctica y didáctica general y tuve la práctica. Esas</i></p>

<p>70% FE 30% FGP</p> <p>Formación disciplinar intensa\</p> <p>Formación pedagógica muy buena</p> <p>Diseño curricular modular</p>	<p><i>fueron las únicas materias de formación pedagógica que tuve el resto, todo lo demás fue formación específica” (Delicia)</i></p> <p><i>“Tuve bastante formación en lo que es el campo disciplinar, en cambio en la FP, si veo después de mucho tiempo veo que sí que faltó mucho ...un 30% de FP y un 70 de FE , en cada año era así, solo en el último año teníamos un poco más de FP porque ahí tuvimos la práctica docente en 4to, en el último año... habremos tenido un 30% en cada año de las materias de FP” (Trinidad)</i></p> <p><i>“...muchas materias específicas, carga horaria intensa de F E pero también materias pedagógicas que eran bastante fuerte, muy buena formación, FP muy buena porque yo ahora que sigo estudiando, las materias que vi en el profesorado de matemática, me sirvieron muchísimo para para seguir en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, yo el año pasado había muchas cosas que las sabía ya... yo no tuve pedagogía o si la tuve, pedagogía la tuve muy mezclado con otros contenidos...en ese momento se decía el diseño era modular, no era disciplinar entonces, en ese momento, ahí nos faltó ver un poquito más de Pedagogía, pero lo demás muy bueno. Todo lo que yo aprendí acá en el profesorado me sirvió muchísimo” (Margoth)</i></p>
--	---

### Categoría 3: La FGP es un saber que se adquiere en la experiencia

Ideas/ Significados	Frase textual
Hacerse en la experiencia	<p><i>“Yo, experiencia, trabajo como el que se hace hoy, de ir a las escuelas, de hacer el análisis institucional, observación del grupo, no, no, nada que ver, eso fue muy pobre en mi formación, yo me pude hacer después sobre la experiencia...En esa época, había muy poco material de didáctica de la matemática. Todo lo que yo hice fue pos formación, en el profesorado... Nosotros trabajábamos con Dewey, todos esos autores, no se me vienen a la memoria, unos norteamericanos que son muy conocidos, dentro del conductismo, taxonomía de Blom, no me acuerdo ahora del nombre ...” (Ángeles)</i></p>
Se adquiere en la práctica	<p><i>“Yo entré al profesorado a estudiar matemática, porque me gustaba matemática, después en la práctica, cuando empecé a trabajar como profesora ahí me di cuenta de la necesidad de las pedagógica, no sé si tantas. No sé si tantas pero sí por lo menos psicología, eee lo que es la parte curriculum , de las planificaciones sí totalmente de acuerdo, después de lo que es la parte de la institución escolar medio que con el andar lo vas adquiriendo, con el andar es suficiente y reforzar por supuesto la parte de la específica” (Elena)</i></p>
Para la práctica	<p><i>“ Eso es como una gran debilidad... y bueno que implica que uno tiene que aprender cosas al respecto, te ponen en un proyecto y tenes que aprender porque son cosas que no son de matemática y por ahí no tenes ni idea, pero te tenes que sentar y hacerlo, al principio no te gusta pero bueno...” (Delicia)</i></p> <p><i>“Las estrategias que uno aprendió las aprendió después en la capacitación permanente, en la formación inicial no. Sabía matemática nada más” (Trinidad)</i></p>

Aportes de la formación posterior	“o sea muchas materias específicas pero también materias pedagógicas que eran bastante fuerte, muy buena formación... muy actualizada” (Margoth)
-----------------------------------	--

#### Categoría 4: La FGP está desarticulada de la F E.

Ideas/ Significados	Frase Textual
<p>Desarticulación entre FE y FP</p> <p>Relación T/P: teoría orienta la práctica</p> <p>La teoría se ejemplifica con</p>	<p>“No hay articulación, y sigue sin haber esa vinculación, ese es el mayor problema que tenemos, no trabajamos en conjunto los profesores de las diferentes áreas, quizás por esto de que a nosotros nos cuesta ver la parte pedagógica y viceversa” (Jorge)</p> <p>“Al tener que hacer el primer trabajo integrador entre práctica, psicología y sistema, teníamos que ver la coherencia que había, teníamos que ver como reaccionaba el grupo para ver las características de los chicos y poder ubicarlos en alguna edad, entonces ya había que tener alguna visión de que los chicos de que dependiendo del curso en que estén iba a ser más o menos abstracto y había que adecuar los contenidos a la edad de los chicos...Costaba (entender la relación), recién en enseñanza de la matemática, en 3er. año pude empezar a atar cabos como se dice, al principio no...Durante mi estudio yo lo viví de la misma manera, desarticuladas y hasta el día de hoy la sigo viendo así” (Elena)</p> <p>“Las materias de formación específica no hacían mención a las de formación pedagógica, en absoluto...las clases estaban más orientadas a los licenciados. Ahora en las materias de formación pedagógica sí se tomaban ejemplos</p>

	<p><i>relacionados con las matemáticas...todo lo que se trabajaba, los autores, se ejemplificaba con contenidos de matemática pero no al revés. En la formación específica no... no te decían esto como lo trabajaría con un alumno en clase, para nada, se daba la clase y punto...estaban muy separadas lo específico y lo que no lo era...” (Delicia)</i></p>
<p>Práctica docente centrada en lo disciplinar</p>	<p><i>“...en la carrera era totalmente fragmentada, la FP por un lado y la FE por otro pero totalmente fragmentada, nunca tuvimos más que en la práctica, este pensar eee desde los dos lugares para determinada problemática siempre era la FG por un lado y la FE por el otro, así fue muy fragmentada”. (Trinidad)</i></p>
<p>Paralelismo</p>	<p><i>“Hay una paralelismo total entre lo que son las materias pedagógica y las materias específicas como que no hay un punto de intersección. Y que tiene que haber un punto de intersección me parece a mí, más allá de que hay materias específicas como didáctica de la matemática que ayudarían a comprender como se interrelacionan las materias específicas con las pedagógicas y la didáctica, me parece que tendría que haber más puntos de intersección y no tan solo los talleres integradores. Los talleres integradores eran también un punto de encuentro entre las materias específicas y las materias pedagógicas, pero no había, no había un punto de encuentro” (Margoth)</i></p>

### Categoría 5: La FGP debe reducirse al saber didáctico

Ideas/Significados	Cita textual
<p>La didáctica específica como nexo entre teoría y práctica</p>	<p><i>“Todas las didácticas específicas me gustan y considero que son importantes para la formación, porque como te decía antes uno tiene que saber el contenido pero la didáctica te ayuda a encontrar el sentido de lo que enseño, para qué lo enseño y por qué.</i></p> <p><i>La didáctica tiene que ser el nexo entre las teorías pedagógicas y los contenidos, a través de la didáctica yo puedo ir viendo, enseño esta teoría pedagógica, o esta pedagogía, esta metodología como aplico esta teoría pedagógica, esta metodología, para esta materia, para esta otra, o sea yo creo que la didáctica es el nexo que nos permite a nosotros unir lo disciplinar con la pedagogía digamos o con la formación general, la didáctica de o la didáctica en general...me parece que ese es el nexo entre la teoría y la práctica”. (Ángeles)</i></p>
<p>El cómo enseñar</p> <p>Qué hacer y cómo Organizar el contenido</p> <p>Lo metodológico surge naturalmente</p>	<p><i>“Enseñar: lo que vamos a ver en la FP... es cómo enseñar, es el reto, es lo que nosotros pretendemos enseñar... Estrategias...cómo nos vamos a organizar para enseñar... Los métodos: que vamos a usar dentro de esa estrategia... las técnicas específicas,... como nos vamos a organizar como nos vamos a preparar para ir a dar esos temas”(Jorge)</i></p>
<p>Enseñar cómo enseñar</p>	<p><i>“...planificar, otra palabra que debí haber nombrado en 1er. lugar es planificar para poder yo estructurar qué voy a hacer y cómo lo voy hacer... es la organización de contenidos a eso me refiero...lo metodológico? no me preguntes como sale, las estrategias más de una vez me surgieron en ese momento, es algo que me sale no me preguntes cómo, pero salen...si estás dando clase en un profesorado tenes que enseñar no sólo el</i></p>

<p>Transmitir el contenido</p>	<p>contenido sino como lo van a enseñar al contenido, como lo van a explicar...” (Delicia)</p> <p>“...para mí <u>enseñar- aprender sería lo fundamental. Ese proceso de enseñanza-aprendizaje sin separar una cosa de la otra que para mi, ha sido en mí formación ha sido diferente transmitamos el contenido y veamos como lo aprende estaba separado <u>lo más importante era enseñar, transmitir el conocimiento y veamos como aprende el alumno, era secundario, lo sentía así o fue mala la transmisión de mis docentes. Lo importante era la actitud el docente, <u>el docente era el actor principal</u> sí? y <u>el alumno era actor secundario</u> entonces la parte que le tocaba a él era secundario era el docente la el que tenía el protagonismo en la historia”</u> (Trinidad)</u></p>
<p>Cómo enseñar</p>	<p>“Por vocación entiendo eso como un instinto natural de una persona a enseñar pero ese instinto debe ir obviamente, acompañado con la formación, tengo que tener la formación disciplinar por un lado pero también la formación pedagógica porque la pedagogía y la didáctica me va a dar el cómo, cómo voy a, cómo voy a enseñar” (Margoth)</p>

## Categoría 6: Lo importante es saber la disciplina

Ideas/Significados	Frase textual
Se subordina lo didáctico al saber disciplinar	<p><i>“La formación disciplinar fue muy fuerte, eso me permitió a mí adaptar cualquier estrategia, pedagógica, cualquier metodología o sea, llámalo como quieras, porque yo el dominio del tema, del contenido, yo lo tenía, lo manejaba, entonces no era con esta estrategia, con esta forma yo lo podía manejar, no era con esta otra, se podía manejar, entonces, a mí, yo creo que esto me favoreció. A mí el hecho de dominar el contenido me permitió después con el tiempo ir apropiándome de las teorías de situaciones, de la resolución de problemas...A los alumnos que no dominan el contenido disciplinar, les cuesta más elaborar las clases que aquel que dominan el contenido puede por ahí que la estrategia no sea la más adecuada, que de hecho ninguno que sale a trabajar la tienen tan manejada, pero me parece a mí que la disciplina para mí es importante...” (Ángeles)</i></p>
Seguridad para la práctica	<p><i>“...la formación específica), eso es lo que hasta el día de hoy me da muchísima soltura tanto cuando tengo que estar frente al curso ,como ahora con docentes de primaria en capacitación..._las específicas fueron las que más me gustaron y las que me dieron la seguridad y la claridad para enseñar” (Elena)</i></p>
Estructura de pensamiento	<p><i>“Eficiente y poderosa... fue muy buena, muy eficaz la formación específica... nos formaron en una estructura de pensamiento, nos dieron las herramientas para poder trabajar solos lo que no habíamos aprendido en la universidad” (Delicia).</i></p>
Ser buen docente = saber la disciplina	<p><i>“Para mí la formación giró alrededor de lo disciplinar, así que para mí lo importante era saber matemática para enseñar... Y mi práctica docente también fue muy este centrada en lo disciplinar, más en lo disciplinar que en lo didáctico, eras buen docente si sabias la</i></p>

	<p><i>matemática que enseñabas...lo didáctico dependía de lo que vos sabías de matemática, no había mucha posibilidad de estrategias... para mí lo disciplinar, no digo que está primero, pero digo que si no se sabe el contenido es más peligroso que no manejar estrategias de enseñanza.” (Trinidad)</i></p> <p><i>“...toda la formación, específica y pedagógica, didáctica, que tuve fue muy buena, me sirvió, me sirve ahora que sigo estudiando. Muchas cosas como por ejemplo, cosas que yo vi en PEI, el imaginario social, lo instituido, lo instituyente, e todos esos contenidos yo ya los sabía, y me los acordaba, los había visto, y me sirvió un montón, muy buena la formación que tuve acá...” (Margoth)</i></p>
--	---

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. F. (2011). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 125 - 134.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales*. San José : FLACSO.
- Ardoino, J. y. (1993). "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas". En Ducoing y Landesmann (Compiladoras) *Las nuevas formas de investigación en educación*. . México.
- Astudillo, M. C. (2015). [www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/pos-jornadasinve.htm](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/pos-jornadasinve.htm). Obtenido de [www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/pos-jornadasinve.htm](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/pos-jornadasinve.htm): <https://www.google.com.ar/search?q=I+Jornadas+Nacionales+de+Investigaci%C3%B3n+Educativa%2C+de+la+Fac.+de+Educaci%C3%B3n+Elemental+y+Especial.+U.+N.+de+Cuyo.+Mendoza&oq=I+Jornadas+Nacionales+de+Investigaci%C3%B3n+Educativa%2C+de+la+Fac.+de+Educaci%C3%B3n>
- Banchs, M. c. (Octubre de 2002). *Las representaciones sociales. Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. San José de Costa Rica, Costa Rica: FLACSO.
- Berger, P. L. (1991). *La construcción social de la realidad*. Avellaneda: Amorrortu editores.
- Birgin, A. (coord). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR I* - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Teseo.
- Borón, A. (1999). "La sociedad civil después del diluvio neoliberal", en Sader, Emir y Gentili, Pablo (compiladores) *La trama del neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO/EUDEBA.
- Busquet, B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Carr, K. y. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca S.A.
- Castro Silva, E. (1991). *La formación de docentes en América Latina. Un desafío que requiere respuesta*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad de la oferta de formación docente, investigación y capacitación en Argentina. Versión preliminar*. Buenos Aires: Sin datos.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Obtenido de cedoc.infed.edu.ar:  
[http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI\\_Cristina.\\_Acerca\\_de\\_las\\_practicas\\_docentes\\_y\\_su\\_formacion\\_1.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf)
- Diker, G., Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirié, Cristina et. al. (2002): Mapa de la Oferta de la Educación Superior – Año 2000. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / OEI.
- Duval, R. (1999). *Argumentar, demostrar, explicar: ¿continuidad o ruptura cognitiva?*. México: Grupo Editorial Iberoamericano.
- Educación, C. F. (2007). Resolución CFE N° 24/07 . Buenos Aires , Argentina.
- Edwards, V. (1977). *Las formas del conocimiento en el aula, en Rockwell, E. (comp): La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. En N. Elías, Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento (págs. 11 - 58)*. . Barcelona: Península.
- Feldber, M., Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina. Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educación y sociedad*, 339 -356.
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. La enseñanza entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Filmus, D. (2006). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Troquel.
- Gascón, J. (2016). <https://www.researchgate.net/publication/228769070> . Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/228769070> :  
<https://www.researchgate.net/publication/228769070>
- Gómez Guzmán, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial del profesorado de matemática del secundario*. Logroño: Universidad de La Rioja. Biblioteca universitaria.

- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona - Buenos Aires -México: Paidós.
- Jodelet, D. G. (2000). *Develando la cultura*. México: Facultad de Psicología UNAM.
- López Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 391-407. Obtenido de Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000208>> ISSN 1405-6666: Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000208>> ISSN 1405-6666
- Mazzitelli, C. A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, lenguaje y sociedad*, 265-290.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nación, M. d. (2007). Resolución Nro. 24. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Novaro, M. (2010). *Historia de la Argentina. 1955 - 2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, S. G. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pigna, H. &. (2016). <http://www.sitiosargentina.com.ar/2/presidentes.htm>. Obtenido de <http://www.sitiosargentina.com.ar/2/presidentes.htm>.
- Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galena.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 - 1985)*. México: Departamento de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN.
- Romero, L. (2001). *Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916/ 1999*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. Y. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2001). *La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IPE - UNESCO.
- Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de La nación.

Vivanco Contreras, M. B. (2010). *Representaciones sociales de estudiantes acerca de formación inicial docente. Horizontes educacionales*, 53-67.

Yurén Camarena, M. (2000). *Formación, eticidad y relación pedagógica*. México: Paidós.