

La concepción de infancia en la formación inicial del profesorado: Una mirada sobre la infancia (de) velada

The conception of children in the initial training of teachers: A look at childhood unveiled

Sonia R. BAZÁN, soraba_ar@yahoo.es; Daniela B. CIANCIA, danielaciencia@hotmail.com
María Gabriela DÍAZ, mgabidiaz@hotmail.com; Myriam MUÑOZ, mymu4ar@yahoo.com.ar
Griselda SANDOVAL, griselsan2006@yahoo.com.ar

Unidad Académica Río Turbio - Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Av. de los Mineros 1260 - Río Turbio - Santa Cruz - Argentina

Recibido: 12/09/2017 Aceptado: 12/12/2017

RESUMEN

El presente ICT tiene como objetivo básico comunicar a los lectores parte de los resultados del Proyecto de Investigación 29/C043 “La concepción de infancia en la Formación Inicial del Profesorado” (UART-UNPA), comenzando por presentar diversos escenarios formativos relevantes en cuanto a la construcción de significados por parte de los estudiantes de los profesorados, principalmente el de las prácticas profesionalizantes, para luego explicar la metodología utilizada en el proceso de investigación, que consistió fundamentalmente en la construcción y aplicación de dispositivos a fin de indagar en las representaciones sociales acerca de la infancia. A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir de dichos dispositivos constituidos por la carta personal, la metáfora, la reflexión compartida y la fotografía, hasta arribar a las conclusiones a modo de palabras finales.

Palabras clave: Infancia; Representaciones Sociales; Prácticas Pedagógicas; Formación Inicial; Profesorado.

ABSTRACT

The purpose of the present ICT is to communicate to readers some of the results of Research Project 29/C043 "The conception of children in Initial Teacher Training" (UART-UNPA), beginning with presenting various training scenarios relevant to the construction of meanings on the part of the students of the professors, mainly the one of the professional practices, to explain later the methodology used in the investigation process, that consisted mainly in the construction and application of devices in order to investigate in the social representations about childhood. Next, the results obtained from these devices constituted by the personal letter, the metaphor, the shared reflection and the photography, are presented, until arriving at the conclusions as final words.

Key words: Childhood; Social Representations; Pedagogical Practices; Initial Formation; Teachers.



INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo de investigación es demostrar la importancia de indagar acerca de los imaginarios sobre infancia que se tejen durante el trayecto formativo de los estudiantes del Profesorado para la Educación Primaria de la Unidad Académica Río Turbio (Universidad Nacional de la Patagonia Austral). Para ello nos proponemos tener en cuenta las interacciones que se dan entre los estudiantes, los niños en edad escolar y los diferentes actores que intervienen de manera directa o indirecta en la construcción de las representaciones sobre la infancia.

Centrar la atención en estas representaciones permitiría superar los obstáculos que se plantean al momento de pensar la intervención didáctica a lo largo del proceso formativo. Uno de esos obstáculos sería la visión sesgada que tienen los estudiantes del profesorado acerca de la infancia, aspecto que dificulta atender al niño como un todo, percibiéndolo simplemente como un sujeto psicológico.

En una investigación anterior sobre la construcción de las representaciones acerca del rol docente (Alliaud, 2003), se han obtenido datos que tensionan la percepción sobre la infancia y el rol docente construido en el proceso formativo. Creemos importante profundizar el tratamiento de esa relación: trayecto de formación inicial- percepción del futuro alumno.

Por eso nos proponemos comprender las representaciones de infancia de los estudiantes de los profesorados de la UART en su tránsito por el trayecto de prácticas educativas. Además de indagar acerca del impacto de las prácticas profesionales de la formación inicial sobre las mismas. Por otro lado, analizar los discursos de los actores que intervienen directa o indirectamente en el proceso formativo, y resignificar la transición de ser "*alumno futuro docente*" a ser "*docente*" a partir de los modos de concebir la infancia, y los modos implícitos en los procesos de formación inicial.

1. ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN INICIAL: RECORRIDOS NECESARIOS PARA HABLAR DE LA INFANCIA

A partir de lo expuesto anteriormente, concebimos que la infancia como realidad representada se constituye como tal, en estudiantes del profesorado, a partir de saberes implícitos. Por ello, consideramos la importancia de hacer explícitos esos saberes, en el marco de la formación inicial dado que el pensamiento constituido y constituyente es el que guía las maneras de pensar la intervención como futuro docente. Asimismo, la idea de reflexionar acerca de la infancia de manera colectiva, también es importante para romper con el mito señalado de que los problemas de la infancia quedan en un ámbito reservado a cada maestro y no como que los mismos deben ser discutidos colectivamente reconociendo que cada niño es real y que necesita que se lo piense como tal y a partir de allí pensar una intervención didáctica que permita visualizar las representaciones del aprender y enseñar como propuesta institucional.

En el marco de la formación inicial, además de las representaciones sociales de la infancia, el plan de estudio del profesorado, por una parte, y las representaciones de los estudiantes de profesorado, por otra, en relación al perfil profesional, juegan un papel fundamental en el proceso de construcción de las representaciones acerca de la infancia.

Esta idea de la infancia que queda relegada y como depositaria de un modelo de sociedad deseada se puede ver reflejada en el análisis del curriculum en acción realizado en el marco de

la investigación finalizada en el año 2003 con estudiantes del Profesorado de EGB⁽¹⁾, que buscaba identificar y analizar algunas de las representaciones e imágenes que se van configurando a partir de las prácticas de la formación y observar de qué manera inciden en la construcción de la identidad del docente. Algo que caracteriza las entrevistas realizadas tiene que ver con dos aspectos de la formación que se denotan como muy importantes, pero además, separados en dos grandes núcleos de contenido: dimensión epistemológica y dimensión pedagógico-didáctica de la formación.

Los alumnos identifican como conocimiento válido el saber psicológico y psicopedagógico, como también el saber sobre el contenido disciplinar: *saberes fundamentales* que un docente debe poseer y se manifiesta como *lo que impacta, lo que da respuestas*. Se mencionan como una especie de dogma que sostiene el rol docente, mientras, que el resto, son apéndices subsidiarios cuya importancia radica en la posibilidad de establecer el camino para encontrar la relación que existe entre ellos, alumnos en formación, y la escuela de Educación Primaria.

Entre las preocupaciones que aparecen en las entrevistas en forma recurrente, en palabras textuales de las estudiantes, es la de *“poder poner en práctica todos los conocimientos adquiridos”*; o haciendo alusión a los contenidos de las disciplinas, preocupa el *“cómo transmitirlo”*; en otros casos se expresa que *“el saber y el saber hacer deben complementarse en la realidad del aula”*, ya que cuando *“un docente posee la teoría es difícil llevarla a la práctica”*.

A partir de lo expuesto, se puede inferir que tales argumentos estarían vinculados en torno a determinados supuestos:

- Percepción de la complejidad de la realidad que se presenta en el aula.
- Divorcio teoría-práctica: entre lo que se aborda en la institución formadora y lo que se *hace* en las escuelas, ya que *la teoría escapa a lo que la práctica depara*.
- Ilusión aplicadora de la teoría a la práctica.

Supuestos estos, relacionados directamente con determinados espacios curriculares como: Aprendizaje y escolaridad e Infancia y subjetividad, en primera instancia, y el bloque de las *“Didácticas”* (mencionadas en núcleo por los alumnos), en segunda instancia; el resto de los espacios curriculares aparecen como espacios complementarios de otros aspectos del ámbito de la práctica profesional.

Respecto del problema de *cómo enseñar*, su definición aparece supeditada a otros problemas y conocimientos tales como, transposición didáctica, reconocer etapas evolutivas, saber interpretar el contexto, capacitación constante. Sólo en un caso se expresa explícitamente la necesidad de un docente crítico, que pueda reflexionar *en y sobre la acción de su propia práctica*.

Si bien los alumnos perciben la complejidad del acto pedagógico (siempre ligado al ámbito áulico), en muchos casos, relacionan las acciones o funciones implicadas en la docencia, con los saberes necesarios y/o con los espacios de la formación. Se establece así, una correlación

¹ () PI 29/C009: “Formación docente y curriculum en acción” – UART-UNPA. Directora: Andrea Alliaud. Co-Director: Daniel H. Suarez. Integrantes: Alaniz, M.; Assat, M.; Bazán, S.; Díaz, M. G.; Irusta, A.; Marín, E.; Muñoz, N.; Oliva, M.; Piñero, J.

directa, simplista, totalizadora que no les permite construir ese “puente” que los lleve a encontrar la respuesta en la acción, al *cómo enseñar* y por tanto definir la función y la acción desde y en la práctica.

Se podría interpretar, por un lado, que se espera encontrar en la formación inicial espacios que brinden un dominio de técnicas didácticas para una transmisión más eficaz; y por otro, se interpreta que estos mismos saberes *“fundamentales o imprescindibles”* tienen limitaciones en la resolución de la práctica.

Por último, los saberes contextuales son advertidos de manera implícita y explícita, en menor medida, ya que los estudiantes dan cuenta de la existencia de otros factores que trascienden al ámbito del aula y a los destinatarios directos, que están influenciando sobre el aprendizaje, ya sea desde lo institucional o lo social. Por ejemplo, en un solo caso se considera el conocimiento institucional a los efectos de *“conocer las normas...”*; otros señalan la importancia del contexto a la hora de realizar la *“transposición didáctica”*; o con el sentido de *“inculcar valores morales, normas de convivencia porque hoy se están perdiendo esos valores que nacían de los hogares”*; como también *“saber cómo entablar una comunicación con toda la comunidad educativa”* ya que se afirma que *“es ella quien evalúa el desempeño docente”*; o, a la hora de tener en cuenta los recursos se expresa que *“es necesario que sepa (el docente) utilizar todos los recursos disponibles, teniendo en cuenta el contexto social-económico”*. En las entrevistas realizadas, se advierte que el acento está puesto en las tareas asociadas a uno de los ámbitos que el plan de estudios enuncia, el ámbito del aula, quedando desdibujados los ámbitos de la institución y de lo social-comunitario.

En otro sentido, en referencia a los fines educativos planteados en diversos diseños curriculares, un docente debe tener un conocimiento teórico práctico acorde al ciudadano que se quiere formar en un determinado contexto histórico, y por otra parte, se plantea que en la realidad del aula, que es compleja, interactúan diferentes intereses, deseos, contexto familiar, entre otras variables.

El niño escolarizado no aparece como tal, la infancia pareciera estar como ausente, sin embargo, la infancia sería la depositaria de los saberes que se adquieren en la formación, por lo que se podría pensar que se construye –implícitamente– una idea de infancia, subyacente sin tomar conciencia de esta como el actor principal en el espacio escolar. Esta idea se puede ver reforzada a través de la puesta en práctica de diferentes planes de estudios para la educación primaria cuyas lógicas iniciales o cuyas intenciones fueron pensadas para atender al niño como infante.

Teniendo en cuenta las interpretaciones presentadas anteriormente, en el que concluimos con una contradicción, donde los estudiantes ponen de manifiesto ideas indirectas sobre infancia, aparece una infancia ausente. Sin embargo ella sería la depositaria de todos los conocimientos que se adquieren durante la formación inicial, consideramos importante centrar como tema de estudio y de investigación las representaciones de la infancia en los espacios previstos para la formación relacionados estos con las prácticas que están definidos a lo largo de los cuatro años de estudio de la carrera.

2. LA INFANCIA Y SUS CONCEPCIONES COMO MARCO DE REFERENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En sentido general, la infancia no ha sido objeto de examen histórico en sus condiciones de vida. Lloy deMause, considera que la ausencia de una más amplia historia de la infancia se debe, entre otros factores, a la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en perspectiva histórica, dado que cuando los hijos adquieren autonomía pertenecen al mundo de los adultos y es cuando comienzan a formar parte de la historia. Estas razones sirven como fundamento para no haber sido considerada la infancia viva y real como tema de la historia de la humanidad, pues, señala deMause, la infancia se ha tomado como un acontecimiento privado que la historia no estudiaba, por comprender que sólo lo público era objeto de examen histórico, dejando fuera lo que sucedía en los hogares y en el patio de recreo, donde la infancia se manifiesta de manera real. Pues tampoco en el campo de la historia de la educación la infancia viva y real ha sido objeto de estudio, a pesar de que la pedagogía, según Baquero y Narodowski (1994) toma a la infancia como punto de partida y de llegada de la acción pedagógica.

Tanto Lloy Demause como Philippe Ariès sostienen, coincidentemente, la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia en la modernidad con la aparición de instituciones protectoras para cuidar y formar a los más jóvenes como es el caso de la escuela, creada como agente fundamental en la educación de la infancia.

Desde la mirada de los discursos pedagógicos, el reconocimiento de la infancia en la modernidad surge como hecho dado, como supuesto indiscutible, a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al estudiante, dejando de lado un interés por la infancia viva y real. Relacionada a esta construcción, la pedagogía se instala como régimen de enunciación, elaborando un conjunto de saberes acerca de la infancia, pero específicamente sobre ésta, en situación escolar. Estos conjuntos de saberes se constituyen como líneas de enunciación y en este sentido interpretamos a los discursos pedagógicos como dispositivo distinguiendo los discursos sobre la educación, de los discursos para la educación.

Los *discursos sobre la educación* se erigieron como relatos dirigidos a una infancia deseada en una sociedad deseada, de donde se puede deducir que el interés no está en la misma infancia sino en el futuro de la misma como adulto. Este interés justifica una intervención para educar en la escuela; desde ese interés analizamos los discursos generadores de líneas discursivas alrededor de la infancia como: sujeto pedagógico (Comenio); con capacidad natural de ser formado (Rousseau); portador de necesidades específicas (Dewey) y no ser considerado como un mero depósito (Freire).

Pablo Pineau señala que el siglo XIX fue escenario de debates entre la pedagogía como disciplina científica y la pedagogía práctica, triunfando finalmente la primera gracias al aporte del positivismo. Esto trajo como consecuencia la aparición de instituciones donde radiquen estos saberes como lo fueron las escuelas normales. Además, señala que con el paso del tiempo el campo pedagógico quedó reducido entre los siglos XVIII y XIX al campo escolar dando lugar al surgimiento de los discursos sobre la educación, y en la segunda mitad del siglo XX, lo escolar fue limitado a lo curricular. En tanto que interpretamos *los discursos para la educación*, fuertemente influenciados por una concepción que convierte la problemática de la educación en un conjunto de especialidades fragmentadas, coincidiendo a mediados del siglo XX, con la aparición del currículum como campo destinado a aglutinar estos fragmentos. Este reduccionismo puede ser asociado al triunfo de una racionalidad

técnica, en estas consideraciones Pineau pone de manifiesto que la diversidad de discursos pedagógicos es el resultado de procesos de análisis y que para comprenderlos es importante atender el devenir que dieron lugar a esos procesos, es decir, entender la realidad como cambio.

El surgimiento del currículum está estrechamente ligado a la imposición de la educación pública y obligatoria; Lundgren (1997) considera que éste cumple la función de representar en el contexto de reproducción (Sistema Educativo) el contexto de producción y como texto resuelve el problema de la representación, selección, organización y método de transmisión.

Mientras que el niño deja de participar en el contexto de producción y es el que justifica el surgimiento de una educación institucionalizada, pues se debe lograr un nuevo orden moral. Para ello, tal cual expresa Lundgren:

El sistema educativo se organizó de tal manera que la educación, incluso hoy, no puede entenderse, en cuanto a su división y organización en disciplinas. Se estableció un currículum que definiría los conocimientos que debían dominarse y en qué orden. Este ordenamiento de la tarea educativa supuso el establecimiento de la educación como una institución firme (1997, p. 25).

Teniendo en cuenta otra perspectiva de la infancia, un trabajo pionero y muy citado en diferentes estudios es el del historiador francés Philippe Ariès cuyas obras fueron escritas en las décadas del `70 y `80 del siglo XX, en las que desea hacer visible el cambio histórico de la actitud de los adultos frente a la infancia.

Según este autor, se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto y con los adultos de una manera libre, autónoma y productiva, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, sometiendo a la infancia en regímenes disciplinarios tanto en la familia como en la escuela.

La visión de Lloy deMause, historiador y autor de una obra sobre la historia de la infancia, es contraria a la perspectiva de Ariès. En este sentido, deMause señala que la tesis de Ariès, basada en la idea que el niño tradicional era feliz porque vivía libremente con personas de diversas clases y edades; hasta que la época moderna inventó un estado especial llamado *infancia* imponiéndole por primera vez la férula (autoridad o poder despótico) y la familia moderna como celda carcelaria que limita la libertad del niño y aumenta los castigos.

Aporta sobre la historia de la infancia, a partir de principios psicológicos que, a través de muchas generaciones, podría decirse que el adulto dispone de *tres reacciones cuando se encuentra frente a un niño*, las que se han manifestado en mayor o menor medida en cada uno de los periodos de la evolución de la infancia:

1. la reacción *proyectiva*, bien conocida por psicoanalistas, en la cual el niño es utilizado como vehículo para la proyección de los contenidos de su inconsciente. Este ser usado como vehículos de proyecciones era lo que les solía ocurrir a los niños en otras épocas.
2. la reacción de *inversión* es aquella en la cual se utiliza al niño como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia. Desde esta reacción, los hijos existen únicamente para satisfacer las necesidades de los padres, generalmente sucede que el niño como padre no demuestra cariño lo que provoca una paliza. Ejemplifican esta reacción, los casos de madres que pegan a sus hijos.

3. la denominada reacción *empática*, como la capacidad del adulto para situarse en el nivel de la necesidad de un niño e identificarla correctamente sin mezclar las proyecciones propias de un adulto. En esta reacción, el adulto debe ser capaz de mantenerse a distancia suficiente de la necesidad para poder satisfacerla.

Lloy deMause presenta, en su obra “La evolución de la infancia” (1974), una periodización de las formas de relaciones paterno-filiales, aclarando que como aún hoy hay personas que matan, pegan y utilizan sexualmente a los niños, la forma de crianza de los mismos sigue distintos ritmos en distintas familias y algunas parecen haberse quedado detenidas en modelos históricos anteriores. Como resultado de este trabajo, pone en evidencia su desacuerdo con Ariès, dado que señala que previo al *período de socialización* (siglo XIX hasta mediados del siglo XX, etapa en que surge la escolarización de las masas), las relaciones padres e hijos según el momento histórico se caracterizaban por:

- *Infanticidio* (Antigüedad – siglo IV). Los padres rutinariamente resolvían sus ansiedades acerca del cuidado de los hijos matándolos, ello influía profundamente en los niños que sobrevivían. Respecto de aquellos a los que se les perdonaba la vida, la reacción proyectiva era la predominante y el carácter concreto de la inversión se manifestaba en la difusión de la práctica de la sodomía con el niño.
- *Abandono* (Siglos IV-XIII). Una vez que los padres empezaron a aceptar al hijo como poseedor de un alma, la única manera de hurtarse a los peligros de sus propias proyecciones era el abandono, entregándolo al ama de cría, internándolo en el monasterio o en el convento, cediéndolo a otras familias de adopción, enviándolo a casa de otros nobles como criado o rehén; o manteniéndolo en el hogar en una situación de grave abandono afectivo.
- *Ambivalencia* (Siglo XIV-XVII). Como el niño, cuando se le permitía entrar en la vida afectiva de los padres, seguía siendo un recipiente de proyecciones peligrosas, la tarea de éstos era moldearlo.
- *Intrusión* (Siglo XVIII). Una radical reducción de la proyección y la casi desaparición de la inversión fueron los resultados de la gran transición que en las relaciones paterno-filiales se operó en el siglo XVIII. El niño ya no estaba tan lleno de proyecciones peligrosas. Como el niño resultaba mucho menos peligroso, era posible la verdadera empatía.

A mediados del siglo XX comienza el último período denominado “*Ayuda*”, basándose en la idea de que el niño sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida dando lugar a la reacción “empática”. Dentro de esta consideración podemos encuadrar la visión de Kohan (2004) y Cullen (2009) sobre la infancia como condición de posibilidad de la vida humana sin importar la edad. Ya no se trata de ver a la infancia como un estado de pasividad y dependencia, sino como condición de ruptura, experiencia transformadora y sentido de la metamorfosis de cualquier ser humano en cualquier momento de su vida. Se trata, en definitiva, de una política que apuesta a la igualdad de los diferentes, aboliendo la jerarquización del pensamiento adulto como representante del pensamiento infantil.

2.1. LA INFANCIA EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Enmarcada las representaciones de infancia, en la temática de las representaciones sociales, rescatamos los aportes de D. Jodelet (1986) quien considera que estas representaciones constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, que presentan características específicas como fenómenos bajo formas variadas. Son imágenes que reúnen significados,

sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede y dar sentido a lo inesperado. Siguiendo al autor, las representaciones sociales:

...antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan... Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento elaborado y compartido (1986, p. 473).

En lo que respecta a la infancia, desde la perspectiva de las representaciones sociales, la misma se considera que es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice lo que es la infancia. Por otra parte la infancia no resulta ser configurada sólo por un conjunto de personas que comparten ciertas características sino que resulta también de la idea o conjunto de ideas más o menos ampliamente compartidas sobre *qué es la infancia*.

De lo expresado podemos deducir que la infancia es una configuración construida por un conjunto amplio de ideas por lo tanto, la misma no sólo es una realidad observable y objetivable sino que además es una realidad representada individualmente y colectivamente.

Ferrán Casas (Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida. Universidad de Girona) en el texto “Infancia y representaciones sociales”, señala que la infancia es algo que se nos presenta, en primera instancia, como una realidad clara y «obvia» pero que al ponernos a reflexionar pasa a ser una realidad relativa dependiendo de las representaciones sociales que la sustentan. En este sentido expresa:

Hay un ejercicio relativamente fácil de hacer y que he practicado a menudo cuando doy cursos a profesionales del ámbito de la infancia. Una vez que se da por sentado explícitamente que todos los presentes sabemos qué es la infancia, se pregunta: ¿Qué es la infancia? Se acostumbra a generar un silencio con caras de perplejidad durante el que se intuyen preguntas silenciosas en la mente de muchos (¿Qué pregunta éste ahora? ¡Todos sabemos lo que es la infancia! ¿Lo preguntará en serio?). Cuando se consigue romper el fuego y que alguien «se moje» dando una definición, a menudo dicha definición tantea algún intervalo de edad. No es raro que a continuación alguien matice que más que la edad, la infancia son unas etapas evolutivas. A continuación no hay más que pedir opinión general sobre el intervalo de edad concreto o las etapas (según Piaget, Freud, Erikson...), y en pocos minutos resulta obvio que va a resultar imposible ponerse de acuerdo (Ferrán Casas, 2006, p. 29).

Desde la perspectiva de este autor entonces, las representaciones que sustentan constituyen un conjunto de *implícitos* o de *saberes cotidianos que existen en las mentes y generan procesos* que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de la lógica de dichas representaciones, dado que las situaciones definidas como reales son reales en sus consecuencias. En este sentido, Ibáñez (1988) expresa que las representaciones constituyen un pensamiento *constituido* y un pensamiento *constituyente*, esto es, proceso y producto de la *construcción de la realidad* desde el momento en que forman parte de ella, contribuyen a configurarla y producen además efectos sobre ésta.

Siguiendo con los aportes de Ferrán Casas, las representaciones acerca de la infancia se nos presentan como lógicas y evidentes, y como de las cosas evidentes se habla poco,

paradójicamente se van convirtiendo en algo socialmente invisible y esto trae como consecuencia que las imágenes subyacentes sean difíciles y lentas de cambiar.

En sentido general, la infancia puede interpretarse como un grupo, una categoría social o como una generación dentro de cada sociedad. Desde el punto de vista de las representaciones, la infancia queda asociada a ideas o actitudes positivas, negativas o ambiguas. Rousseau sería defensor de la primera de esas perspectivas y actualmente es muy utilizada por la publicidad, la segunda supone una desvalorización de lo infantil y es la que justifica el control y la última que avala el reconocimiento de la infancia pero como un grupo que no razona, a la larga puede generarse a partir de esta actitud una visión negativa.

2.2. LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES COMO ÁMBITO DE PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Un recorrido necesario para contextualizar el trabajo de campo de la investigación debería comenzar por presentar cómo se conciben los espacios curriculares en los planes de formación inicial del profesorado, implicados en esta propuesta. Éstos son pensados en función de atender núcleos temáticos, organizados en base a distintos criterios y cuyo diseño responde a problemáticas, disciplinas, seminarios o talleres. Se pretende remarcar la importancia de las articulaciones de los distintos campos del saber, para comprender la complejidad que caracteriza a la realidad educativa.

El sentido formativo del plan y el perfil profesional que anhela, ponen en juego a lo largo de toda la carrera, la posibilidad de generar en los niveles de las Prácticas, una complejización del análisis crítico sobre los distintos aspectos o áreas de actuación docente. En este sentido, las prácticas fueron pensadas para la integración de contenidos, el análisis y la reflexión crítica como así también, la resolución de situaciones específicas concretas con criterio multidisciplinar. Esto da lugar a la utilización de los conceptos fundamentales de los espacios curriculares, que se cursan de modo paralelo.

Se promueve que los alumnos puedan construir un sentido de las prácticas y de los sujetos implicados en ellas, en este caso la infancia, que trascienda el mero hecho de dar clases, que descubran la complejidad que implica el estar en la escuela, el vivir la escuela, el estar y vivir con otros, confrontando sus propias vivencias como alumnos futuros docentes.

En el primer año el espacio curricular Práctica I, de cursado común a los Profesorados para la Educación Primaria y para la Educación Inicial, se constituye en el primer ámbito de prácticas de inserción en los respectivos niveles educativos, y tienen carácter introductorio. A través de la Práctica I el estudiante se inserta en las instituciones escolares a fin de impregnarse de la cotidianeidad, comenzando por las imágenes e interpelando sus representaciones que portan en torno a la elección profesional, la tarea docente, su relación con la infancia, entre otras cuestiones.

Esta posibilidad no sólo exige una organización por parte de la institución formadora, en cuanto a conjugar profesionales referentes de cada espacio curricular sino la puesta en marcha de propuestas de trabajo inter-cátedras. De este modo, se promueve un asesoramiento constante de los grupos de alumnos, a partir de un trabajo colectivo y colaborativo de los futuros docentes, ya en los primeros años de la formación inicial.

En el segundo año de ambos profesorados se concentran las segundas experiencias con inserción en el nivel educativo, en el ámbito de la Práctica II. En el caso del Profesorado para la Educación Primaria, la experiencia tiene como objetivo que el alumno conozca desde un lugar de observador participante, las distintas variables que intervienen en las prácticas y dinámicas institucionales; a la vez que conozcan y utilicen esquemas y dimensiones de análisis que le permitan una primera aproximación a la comprensión de la cultura escolar.

En forma paralela al cursado de las prácticas, la propuesta curricular reúne otros espacios formativos (asignaturas del segundo año de la carrera) cuyos aportes facilitan la posibilidad de un análisis de la dinámica institucional, su organización y su cultura, la importancia de las relaciones formales e informales, el peso de las subjetividades y las fuerzas instituidas e instituyentes.

Esta confluencia de abordajes, constituye un dispositivo que se pone en funcionamiento a partir de las prácticas de ayudantías, como antesala a los primeros desempeños, que tendrán lugar en la Práctica III del tercer año. Los primeros desempeños integran las didácticas del nivel, con la intencionalidad de realizar la programación y la práctica de la enseñanza; luego, la Práctica IV, la reinscripción será en torno a la residencia docente.

Este recorrido curricular da cuenta que los ámbitos de las diferentes prácticas se constituyen en dispositivos para el análisis de las representaciones que los estudiantes del profesorado van construyendo. En este proceso de construcción de las representaciones, en este caso acerca de la infancia, se centra el interés de la presente investigación, en donde consideramos las representaciones tanto como conocimiento teórico a la vez que se constituye como marco metodológico.

El plan de estudios vigente para la carrera de Profesorado para la Educación Primaria propone al estudiante transitar cuatro niveles crecientes de Prácticas referidas a la educación en general y a la educación escolar específicamente. Estos espacios curriculares también son reflejo de las aspiraciones de los objetivos, formar al estudiante en cuanto a fundamentos teóricos, para la intervención pedagógica en los contextos donde ejerce la profesión, con una actitud crítica y reflexiva propias del accionar docente y del impacto en el medio sociocultural.

El plan de estudios de la carrera de Profesorado para la Educación Inicial, también contempla el recorrido de la práctica, compartiendo el primer nivel con la carrera de Profesorado para la Educación Primaria. El segundo año contiene el nivel II, una observación participante y ayudantías con el docente de sala; el tercer año, primer cuatrimestre, implica la inserción de los alumnos practicantes a cargo de sala, lo que implica el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas. Finalmente, en el segundo cuatrimestre de este tercer año, se realiza la Residencia como práctica final. Estos espacios intentan reflejar las aspiraciones del perfil profesional de la carrera, entre otros, integrar equipos interdisciplinarios de trabajo con colegas, directivos y supervisores; poseer conocimientos pertinentes de este ámbito específico de la educación institucionalizada; poseer los saberes y las competencias necesarias para resolver situaciones de enseñanza que produzcan aprendizajes; diseñar, implementar y evaluar las instancias curriculares institucionales y áulicas.

3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: UN ENFOQUE METODOLÓGICO

A medida que se va configurando el rol profesional durante la formación inicial, paralelamente se ponen en juego un conjunto de representaciones que develan las concepciones de infancia a través de discursos y prácticas de los actores que participan directa o indirectamente en su proceso formativo, como son los docentes en ejercicio, los propios niños/alumnos, los padres, como así también las propuestas editoriales escolares. Esas configuraciones que aportan los distintos actores se integran a las representaciones de los estudiantes del profesorado que han construido a partir de la propia biografía escolar.

Desde lo considerado por Elliott (1999) los actos interpretativos de los docentes son construcciones personales y no son independientes de su conciencia, se toma a los docentes como creadores de significados para dar sentido a su mundo profesional, al mismo tiempo pensamos que los estudiantes durante el proceso formativo también se constituyen como tales, sobre lo que deben saber y saber hacer como futuros docentes.

Elbaz (1983) considera que en el caso de los profesores la construcción de significados es el resultado de su práctica diaria y que el conocimiento elaborado de este modo, que lo denomina *conocimiento práctico* es un factor importante y con mayor poder para comprender el rol del profesor. El conocimiento práctico es conocimiento dirigido a la acción que trata de *cómo hacer las cosas* y que si bien parece obvio es importante reconocer que los profesores tienen conocimientos y opiniones acerca de lo que hacen diariamente, valorando el pedir a los profesores que reflexionen sobre sus conocimientos y prácticas. Continuando con el mismo autor, esta concepción se inspira en Dewey y en su idea sobre la relación dialéctica entre teoría y práctica; en la concepción de conocimiento personal, las aportaciones de la sociología fenomenológica (especialmente Berger y Luckmann) sobre el papel del conocimiento cotidiano en la estructuración de la realidad y también en posturas que destacan la importancia del rol, los sentimientos y los valores en la cognición. En sus trabajos parte de suposiciones que no constituyen informes teóricos acerca del conocimiento práctico, sino que son expuestas como ideas para trabajar el problema. Estos supuestos tienen que ver con el contenido del conocimiento que presenta diferentes orientaciones, con la estructura del conocimiento práctico y los estilos cognitivos.

Entre las orientaciones definidas por Elbaz encontramos la Orientación Personal. Esta orientación se puede interpretar desde cómo perciben los maestros la situación común que comparte con sus alumnos. Se revelan perspectivas diferentes que se reflejan en las necesidades para integrarse y dar significado a sus experiencias. La perspectiva del docente no sólo incluye opiniones intelectuales sino también percepciones, sentimientos, valores, propósitos y compromisos. Desde esta orientación, es ver al maestro como el que tiene en última instancia la autoridad sobre el saber, el desarrollo social y creativo de sus alumnos, entre otros, por lo tanto, el conocimiento es el resultado de sus esfuerzos para asumir responsablemente su rol y darle significado a su integración en una situación compartida con sus alumnos. El conocimiento práctico no supone, según esta autora, un compendio de consejos prácticos que provienen de otros campos, sino que su producción está orientada a un contexto práctico, así, por ejemplo, los conocimientos psicológicos elaborados desde la investigación y sus métodos pueden ser tomados por los profesores pero siempre primará la adecuación al contexto práctico particular.

El concepto clave en el proceso de construcción del conocimiento práctico, según señala Elbaz es el de *imagen*. Podemos decir que el conocimiento práctico se configura por

sentimientos, valores, necesidades y creencias acerca de cómo se enseña, y dentro de esta configuración se construyen imágenes sobre el alumno.

Partimos del supuesto de que los significados que se constituyen en conocimientos se construyen desde la práctica, por ello consideramos oportuno centrarnos en las experiencias formativas que ofrecen los espacios de prácticas pedagógicas. Los mismos se organizan en un continuo acompañamiento de los estudiantes en su inserción en las instituciones educativas del medio, que contemplan observación participante, ayudantías, primeros desempeños y prácticas de residencia. En relación a la temática de esta investigación se elaboraron dispositivos en tanto reveladores de sentidos (reales, imaginarios y simbólicos), analizadores que permiten descomponer el contenido que revela, construyen un punto de vista diverso y arman recorridos distintos. Los dispositivos construidos han permitido movilizar una serie de representaciones directamente relacionadas con la infancia, derivando en actividades indagatorias que se han desarrollado específicamente en los espacios de práctica de la carrera de Profesorado para la Educación Primaria.

4. ENTRE CARTAS, METÁFORAS, REFLEXIONES Y FOTOGRAFÍAS

4.1. ESCRIBIENDO LA INFANCIA A TRAVÉS DE UNA CARTA

Durante el proceso de indagación se generaron y se aplicaron diferentes dispositivos tendientes a desenmarañar un conjunto de creencias, ideas y valoraciones respecto a lo que atraviesa a los estudiantes en la elección profesional. Uno de ellos consistió en la administración de las *Cartas Personales*; una herramienta de registro narrativo en el que se solicita al futuro docente se exprese sobre sus anhelos, expectativas y deseos de la tarea que desarrolla (la tarea docente) en relación a un destinatario imaginario que se concibe como un niño escolarizado. Este tipo de documentos, coloca en situación de interacción al menos dos personas: el contenido de lo que se narra y de la forma en que se escribe, da cuenta de las características del remitente y de su mundo de representaciones acerca del destinatario. Así también el conjunto de significados de lo vivido por cada uno y de la relación con ese otro.

Dadas las características del tipo de escritura que se pretendía, la consigna indicada respondió a un tipo de carta “sentimental”, aunque también “informativa”. La escritura de las mismas fue encuadrada en un formato prefijado y consistió en la escritura simultánea por parte de los estudiantes, de un texto que fuera *dirigido al futuro alumno y que su lectura se realizaría el primer día de ejercicio profesional*, teniendo en cuenta la elección de carrera, en cada caso.

Es importante señalar bajo qué contexto fueron aplicadas las Cartas Personales, las mismas fueron narradas por alumnos de primero, segundo y tercer año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria, que cursaban el trayecto formativo de las prácticas profesionales. Respecto a los estudiantes de los dos primeros años de la formación, las narraciones se lograron durante el dictado de los espacios curriculares Práctica I y Práctica II. Mientras que el grupo de cursantes de tercer año (asistente al espacio curricular Práctica III) fue convocado a participar de dos *talleres de reflexión* (“Construcción de la infancia en el trayecto de las prácticas educativas” e “Infancia y prácticas educativas” - Semana de la Ciencia y la Técnica desarrollada en la UNPA-UART) en ese marco se elaboraron las narraciones, durante el mes de septiembre de 2011. Cabe señalar que la población estudiantil asistente a Práctica I, reúne alumnos de los Profesorados para la Educación Primaria y para la Educación Inicial.

Por último, es importante mencionar que los *remitentes* escribieron las cartas antes de ingresar a las prácticas previstas (en cada tramo del trayecto se prevé un tipo de práctica específica) en las instituciones educativas del nivel. No obstante, es viable pensar que tanto los supuestos, como las ideas explícitas en el contenido de las cartas, seguramente tendrán relación con las inseguridades propias de la formación y/o con el momento en que fue administrada la técnica, o quizás también con la proximidad de las primeras prácticas docentes.

En una primera lectura de las cartas personales elaboradas por los alumnos regulares de las Práctica I, Práctica II y Práctica III, se han podido observar las siguientes *recurrencias*:

- Se advierte una *perífrasis* significativa, un rodeo importante en la narración, antes de expresar algo en torno a ese alumno-destinatario, este discurso envolvente, estaría conformando una serie de ideas vinculadas al rol docente, a la elección profesional, a la institución escolar donde asistirá ese alumno y a las actividades escolares en las que ese futuro alumno estará implicado.
- Las cartas reflejan una *fuerte carga “emotiva” en torno al vínculo con el alumno* y a la tarea docente en sí misma. Desde el futuro docente se refleja una necesidad de protección y esa idea de proteger debe tener en cuenta *amor, ternura, cariño* además de ser guías y acompañar a los niños. Queda claro que se pone énfasis en lo sentimental, dejando de lado o evitando lo cognitivo propiamente dicho y brindando la imagen de un alumno ‘frágil, vulnerable, alegre’.
- Se evidencia clara distinción cuando ese *destinatario es imaginado desde* cada uno de *los perfiles profesionales* (específicamente en el caso de Práctica I), haciéndose manifiesto un alumno de: un “*jardín*”, “*una salita amarilla*”, “*junto a sus compañeritos de sala*”; mientras que al alumno de educación primaria, se le promete diversión y salidas fuera de la institución escolar.
- Su mirada (remitente) se halla dirigida hacia *una escuela actual como espacio en donde el alumno ‘se aburre’* y donde *su papel será el de evitar ese aburrimiento*; logrando que este alumno encuentre diversión y alegría, mediante juegos que este le proponga. Es interesante remarcar a este *futuro alumno en un camino*, de alegría, de diversión, de aprendizaje, de disfrute, imagen recurrente en los primeros años de la formación.
- Al *remitente* se le genera, ante la presencia de un futuro alumno, *un conjunto de sentimientos*, tales como: incertidumbre, temores, y miedos acerca de la práctica a realizarse en el Nivel. Se advierte cierto *mecanismo de conquista previo*, porque si bien no conocen al destinatario, hablan de “*compartir momentos invadidos de emociones y preguntas*”, como se expresan en varias de las narraciones. En este sentido la relación del remitente con los alumnos (el destinatario), depende mucho de su predisposición. No obstante se reconoce que sus destinatarios van a aportar necesidades e intereses poco compatibles con sus posibilidades como docentes.
- En este sentido la *ambivalencia* es la nota distintiva, tal vez dada por el desconocimiento sobre la niñez, como persona en desarrollo con cualidades exclusivas y únicas, priorizando una concepción de niño/niña como propiedad del adulto. Se advierte cierta *actitud redentora*, que se manifiestan a través de frases prometedoras. Si bien tienen intereses, carecen de

criterio y libertad, tal vez por ello es que las cartas evidencian la necesidad de imponer la enseñanza entendida como propuesta que “*al alumno hay que darle cosas*”.

4.1.1. ALGUNAS CATEGORÍAS EMERGENTES ACERCA DEL *FUTURO ALUMNO*

El análisis general de las narrativas desarrollado en el apartado anterior, ha pretendido brindar un conjunto de significados desde los cuales interpretar algunas categorías que surgen de las cartas una vez que ese alumno destinatario logra ingresar al centro del discurso. Así también se han podido analizar otros significados, que si bien no fueron solicitados en la herramienta de trabajo, éstos se expresaron con la intención de contextualizar el ámbito y el clima social en el cual ese destinatario es significado. A continuación se presentan algunas *categorías* construidas en el proceso de interpretación de las distintas narrativas, correspondientes a los estudiantes de *cada tramo del trayecto de prácticas*.

4.1.1.1. ESPACIO CURRICULAR PRÁCTICA I

I) Como un depositario de expectativas, deseos, conocimientos, con responsabilidades y un sujeto con derechos (con cierto perfil “Contestatario”):

Existen varias infancias deseadas, variadas formas de querer el presente y el futuro de los niños, proponiéndoles o transmitiéndoles inconscientemente planes de vida, expectativas de porvenir, etc. que configuran factores de diferenciación entre las personas y los grupos sociales. El niño se va definiendo en las imágenes deseables de lo que se considera infancia ideal o prototípica, es una construcción apoyada en creencias y valores que se le concede.

Frases prototípicas:

“...que te plantes ante cualquier maestro, profesor y les plantees tus derechos”; “... enseñarte como tenés que comportarte, sacar tu timidez,...ser buen niño”; “...te vas a dar cuenta de lo divertido que es el jardín, podés jugar, cantar, dibujar, muchas otras actividades; “te voy a llevar por el buen camino así sos una personita de bien...vas a crecer como persona, y yo quiero hacer lo mejor para que seas un buen alumno”.

II) Inscripto en una tensión dialógica con otros (pares, docentes, familia):

La infancia, como una etapa de vida de los sujetos diferenciada de los adultos, es construida, básicamente, en la interacción de dos tipos de relaciones altamente significativas: la del menor-hijo con los adultos-padres y la del menor-alumno con la de los adultos-educadores. Las relaciones familiares y escolares son variadas, cada sujeto vive la condición de ser hijo y alumno de forma singular. Es decir, el niño vive contextualizado en un entramado relacional singular que da sentido real a su infancia.

Frases prototípicas:

“...te miro y me siento muy feliz de verte con guardapolvito blanco y tu mochila”; “...ser buenos amigos aparte de ser maestro-alumno...”; “...vas a conocer nuevos compañeros y vas a hacer muchos amigos...”; “...Espero que nuestra relación sea amistosa”; “vamos a conocernos saber mucho más de vos, como qué cosas te gusta hacer y que no, y vos de mí...”.

III) Como sujeto de aprendizajes en la Escuela (de educación inicial y primaria) y fuera de este ámbito:

Los sujetos concretos y diversos entre sí serán alumnos en ambientes educativos que, a su vez son peculiares, pues son reflejo de tradiciones escolares diversas, obedecen a planteamientos y a historias singulares que difieren según los niveles educativos. Es decir, la condición de

alumno se vive desde diferentes maneras de vivir las infancias reales y a la inversa, distintas formas de vivir la escolarización darán lugar a que la infancia sea también diferente. Este sujeto, a su vez, aprende más allá del Jardín Maternal o de Infantes y la Escuela Primaria, y esto forma parte de su infancia real. La vida extra-escolar también varía: algunos colaboran en el hogar, otros se encierran en el estudio y otros, quizás la mayoría en tiempos actuales, quedan cautivados por la pantalla de televisión o la computadora.

Frases prototípicas:

“...vas a aprender a escribir tu nombre, el de mamá, el de papá...” (éste se configuraría como contenido escolar); “...tú aprenderás de mí y yo de ti...”; “...comienza una nueva etapa de aprendizaje...”; “...trabajar con mucha didáctica, para que tu inteligencia vaya siendo cada vez mayor”; “...nunca te vas a arrepentir de esa nueva experiencia inolvidable”; “...salgan al mundo y aprendan mucho”.

IV) Como sujeto atravesado por actividades escolares:

Ser alumno ha sido y sigue siendo una experiencia y una condición social fundamentalmente de los menores, lo cual les da identidad singular. Estar escolarizado es una vivencia que marca el carácter y la condición social de quiénes están en las aulas posibilitando un conjunto de acciones con distintas proyecciones que van configurando la cotidianeidad de la vida escolar.

Frases prototípicas: “...saber, conocer, explorar, investigar... herramientas que tomaremos para crecer favorablemente”; “...brindarte todo lo bueno en el tiempo que estemos en el aula, la cual será nuestro lugar de juegos, ideas y trabajo”.

V) Como un caminante haciendo camino con la futura docente, en el pasaje del ser estudiante al ser docente:

Todas las sociedades de alguna manera pretenden dirigir, encaminar, educar a los menores. Las manifestaciones prácticas de la potestad de “poner en camino” a los menores constituyen un rasgo presente en todas las culturas. La ejercen diversos agentes: los padres, los profesores, los mayores sobre los más pequeños y las figuras investidas de autoridad. Esta es una potestad que, aunque se la justifique por el bien de los sujetos y de la sociedad en general, viene determinada por una desigualdad natural entre el adulto y el menor.

Frases prototípicas: “...Estamos juntos en este camino, difícil pero que junto a vos se me hace más fácil...”; “...De la mano transitaremos un año divertido, un camino lleno de alegrías...”.

Si bien no es una expresión compartida o recurrente entre los discursos narrados, es destacable la imagen del alumno que se perfila en un proceso de descubrimiento y lo manifiesta del siguiente modo: “...desde aquel día que nos encontremos y que se prolongará hasta que nos separemos... te prometo descubrir el artista oculto que tienes”.

Es de destacar que en el análisis de las cartas, el estudiante de la Práctica I no sólo se expresa sobre el futuro alumno, sino que, a partir de su discurso, se reflejan algunos *supuestos* sobre:

I. El Rol docente: Las implicancias, los alcances del rol docente aparecen en los supuestos de los estudiantes del profesorado en función a sus biografías escolares. Allí se visualizan sus representaciones acerca del buen docente, de un docente guía y orientador del aprendizaje de un grupo de alumnos en particular. En las cartas se expresa “...quiero agradecerte que hayas venido al Jardín ¡Bienvenido!... prometo ser como tu segunda mamá”; “...me estoy esforzando mucho para poder ser una muy buena docente”, “de la mano vamos a ir

aprendiendo ustedes de mí y yo de ustedes”; “...tengo muchas expectativas con infinitas ansias de poder conocerte, poder enseñarte...”

2. *El Tiempo y el Espacio escolar:* Existen ciertos aspectos que moldean con fuerza la compleja trama de procesos que se desarrollan en las instituciones, denominados *aspectos estructurantes* de la organización escolar: el tiempo y el espacio. Podría decirse que el espacio proporciona el lugar de encuentro de las personas y la organización define los modos de interacción. Asimismo, la forma en que se utiliza el tiempo marca la duración de esos encuentros y la importancia asignada a las diferentes actividades en la vida escolar. Estos aspectos organizadores de las instituciones son considerados por los estudiantes en sus cartas al futuro alumno:

“...Empezaremos una nueva etapa donde la maestra los convencerá para quedarse en la semana de adaptación”; “...bienvenido a la salita amarilla”; “...tendremos un año lleno de juegos, risas, canciones y amiguitos nuevos que están muy felices de conocerte.”; “Hoy que finalizamos esta etapa juntos...quiero decirles a todos ustedes que fue un año lleno de cosas lindas, en donde aprendimos, jugamos, nos reímos, hemos llorado...”; “Tendremos muchos espacios para diferentes cosas, por ejemplo para la música, otro para jugar o disfrazarnos...”

Aparece aquí *el espacio institucional como organizador/facilitador del aprendizaje*).

3. *La Enseñanza:* El centro de esta enseñanza es la transmisión del conocimiento, que se organiza en disciplinas que legitiman el conocimiento escolar. El conocimiento se organiza desde niveles más sencillos a los niveles más complejos, se recrea en propuestas didácticas significativas para los alumnos. En las cartas aparecen frases tales como: *“...estamos juntos en este proceso...”*; *“...será divertido trabajar juntos en el aula, yo enseñándote cosas y tú aprendiendo...”*

4. *La Transición del rol de estudiante a docente:* El estudiante de los espacios de Práctica se encuentra en proceso de formación, que se prepara para ser docente-maestro o profesor, pero aún no lo es. Se adjudica la categoría de “ser” a una forma particular de adscripción al rol, el sujeto es contrastado con un perfil Profesional. El “practicante” está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa que se está abandonando, la de alumno. Se trata de un alumno muy particular, al que se le demanda asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente. Esta transición aparece reflejado en los textos de las cartas de la siguiente manera: *“...aún me queda mucho por recorrer, pero el tiempo pasa rápido”*; *“...creo haber elegido bien esta formación que me llevará a ser tu maestra”*; *“...espero llegar a capacitarme lo suficiente para poder formarlos en su vida”* (aportes de la formación inicial - herramientas de la formación); *“...el día en que me digan señorita, son sensaciones que ansío mucho experimentar.”* *“...estoy muy contenta de haber elegido esta carrera.”*; *“...llegar a recibirme como maestra.”*; *“...he llegado a mi meta, la de convertirme en maestra.”*; *“...trabajaré de aquí en adelante para ser digna de mi Profesión... y pondré mi esfuerzo para ayudar en tu formación”* (implicancias del ser docente); *“...dentro de tres años voy a ser tu señorita, tu maestra jardinera...sé que con mucho esfuerzo lo voy a lograr”* (profesión docente).

5. *El Aprendizaje como experiencia personal, del docente y del alumno:* El aprendizaje es un proceso que se desarrolla durante toda la vida. La escuela se centra en los procedimientos de adquisición y en las competencias que el alumnado logra alcanzar. Se interesa por los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y motivacionales a través de los cuáles el alumno

experimenta el contenido de la enseñanza. Asimismo, los docentes aprenden en cada vivencia, con cada grupo de alumnos y en el intercambio con los colegas. Las narrativas de las cartas de los estudiantes expresan:

“...sobre todo aprender juntos, y espero tener una buena relación con vos.”; “...con ganas de empezar la escuela, y mucho entusiasmo por aprender todo lo nuevo.”; “...no solo vos vas a aprender yo igual lo voy a hacer.”; “tu aprenderás de mí y yo de ti.”; “...aprenderemos jugando junto a tus compañeros.”; “...que aprendas algo nuevo día a día.”; “...ir aprendiendo día a día juntos, uno del otro”; “...espero poder ayudarte en tus dificultades para que puedas sentirte mejor” (el niño puede presentar dificultades en su proceso de aprendizaje); “...salgan al mundo y aprendan mucho” (el aprendizaje como preparación para la vida).

6. *Cierta incertidumbre acerca de la Práctica Docente o de los Primeros Desempeños en la formación como alumno practicante o residente:* Existen momentos claves en los distintos trayectos de Prácticas en los cuáles intervienen diferentes variables. Serían analizadores por ejemplo: el primer encuentro con el alumno practicante, cuando los practicantes observan la tarea docente, el momento de la selección y asignación de temas para la práctica intensiva, la práctica en sí misma y su culminación desde los espacios de primero a cuarto año de la carrera. Estas experiencias relacionadas con la práctica generan en algunos estudiantes sentimientos de incertidumbre frente al desafío del rol docente desde el inicio del profesorado: “No te preocupes si tienes miedo al principio, porque yo igual los tengo...”; “...espero poder ayudarte en todo lo que necesites.”; “...no sé cómo será estar enseñando a un grupo de alumnos.”; “...quizás mi forma de enseñanza no sea la que los alumnos necesiten”.

4.1.1.2. ESPACIO CURRICULAR PRÁCTICA II

En el análisis de este grupo de narradores de la Práctica II, se ha manifestado sobre otros aspectos que dan sentido al conjunto de representaciones sobre este “alumno imaginario”, un aspecto sobresaliente, el modo de relación que se construye con dicho sujeto y el modo en que se piensa el proceso de transición entre el ser alumno y el ser docente. La mayoría de nuestros alumnos, se posicionan como *estudiante del profesorado, por lo tanto en su mensaje hay un pedido de ayuda, y se presentan como estudiantes en proceso de aprendizaje y que su aprendizaje se verá beneficiado por la ayuda de los niños.*

Quizá aquí se proyecta su situación de futuro docente porque para ellos va a ser una situación nueva. En el mensaje de una de las cartas se da tranquilidad diciéndoles a los alumnos que “...no tienen que asustarse ni ponerse nerviosos”. ¿Proyectan sus miedos? Posiblemente proyecten los miedos, ligados estos a la necesidad de esclarecer, qué debe hacer un docente, frente a la imagen del niño-alumno que se les revela. Éste prácticamente vacío de conocimientos pero que sí presenta otra faceta, la posibilidad de recibir afecto y cariño, posibilidad que permite la entrega en la misma medida de afectividad. El conflicto estaría dado por la pregunta, ¿cómo llenar ese vacío de conocimientos y no alterar el afecto y el cariño?

De esto se desprenden algunas *categorías*, tales como: *el alumno como bondad innata*, reflejado en expresiones como “querido alumno/nos”, aquí se puede observar que los estudiantes del profesorado, si bien demuestran en numerosos párrafos que no conocen a los futuros alumnos, dan muestras de afecto y cariño, mostrándose amigables “...comenzaremos a compartir distintos momentos invadidos de emociones...”...como yo no los conozco espero...me conozcan y yo igual a Uds. ...que no me vean como un extraño...”, “...quisiera

que además me consideres tu amiga para que juntos aprendamos... ”. Por lo tanto, se piensa al alumno como fuente de ternura y amor; lo que conlleva una actitud de cuidado y protección, “...quisiera acompañarlos y guiarlos...”, “...es una responsabilidad muy grande ser tu maestra o señor... voy a tratar de ser comprensiva y amable... ”, y además corresponden la afectividad desde el lugar de docente de igual manera, con reciprocidad “...sé que falta poco para poder conocerte espero que cuentes conmigo para todo... ”.

Del análisis de la producción de las cartas se deducen algunas *características de los destinatarios* de la enseñanza áulica, por el modo y los términos con los cuales se expresan en las mencionadas cartas, se dirigen a *alumnos pequeños*, “...hoy estamos acá en esta bonita aula que compartiremos todo un año...” cuyo ingreso al sistema educativo es reciente, y por lo tanto no poseen mayor experiencia escolar. Estas expresiones se basan en el desconocimiento de que los alumnos son niños y niñas que asisten a distintos años de la escuela primaria “...espero colmar todas mis expectativas... para este tercer grado...”. Al no estar incluidos estos aspectos en las cartas, no se puede afirmar que estos niños-alumnos en permanente recorrido escolar, hayan podido experimentar el proceso de construcción de criterios sobre lo que se aprende y se enseña en la escuela, surgiendo así el *alumno como papel en blanco*.

El conflicto se acentúa aún más, al considerar que los niños-alumnos no tienen criterios para definir el clima y las maneras de la relación docente-alumno “...algunos temas que veremos y desarrollaremos durante el año serán...”. Esto refuerza más la idea que la *infancia en general es un papel en blanco*, una tabula rasa, “...en la escuela es importante prestar mucha atención...para que aprendamos muchas cosas nuevas que aún no sabemos”, en clara referencia a la concepción bancaria de la educación, la mente vacía debe ser “llenada” con conocimientos “dados”, “...adquiriendo los conocimientos que yo como docente me propuse...”, por lo tanto cada ciclo escolar, cada grado o año, el alumno lo debe empezar desconociendo lo vivenciado, es siempre un volver a empezar, empezar “de cero”, “... sólo espero ser la persona que te brinde las herramientas necesarias para que sigas creciendo”. Se puede observar además que este alumno-niño que se presenta como papel en blanco, da lugar a la alta preponderancia de la figura del docente como poseedor del conocimiento frente a esta ausencia de identidad, “hay que dar forma”, inscribir y reinscribir el conocimiento sobre las mentes de los pequeños.

Esa relación se da en el tiempo y se ubica al alumno como en tránsito, en un camino, pero colocándolo como mero receptor en un proceso comunicacional por lo que se profundiza la visión de niño-alumno-pasivo y receptor, carente de criterios. Este *alumno transitando un camino*, se refleja en algunas cartas, donde está pautado ya de antemano el proceder con los alumnos, a pesar de reconocer en varios párrafos que los sujetos a interactuar, docentes y alumnos- niños, no se conocen y que el “conocerse mutuamente” es un camino largo y dificultoso, “...este camino que he elegido no es fácil ya lo sé...”, sin embargo se pretende aplicar como un formulismo en la relación entre el docente y el alumno-niño, “...este camino que estoy recorriendo con alegría y sacrificio tiene su premio final, el estar acampanándote en tu etapa escolar.... ”.

Los tonos y los modos imperativos con que se dirigen a los futuros alumnos, evidencian una línea unidireccional de comunicación, *el alumno como receptor en un proceso comunicacional*: “...voy a necesitar de tu predisposición en cada clase, porque todos los días aprendemos cosas nuevas que son importantes y que en algún futuro te van a servir...”; sin esperar la retroalimentación: “...espero dejar una huella en ti, tanto en conocimiento como

en tu corazón...” , diálogo o planteos diferentes por parte de estos niños: “...yo también tuve esta experiencia...y créanme conozco este sentimiento...” . Esto da lugar a pensar que existe una creencia en los futuros docentes que los niños son asustadizos, temerosos: “...esto no es motivo para que Uds. se asusten ni para sentirse incómodos con mi presencia... espero que dejen abierta una ventana para que su nueva maestra pueda entrar...”, y nerviosos al cual hay que acercarse con cierto cuidado “...quizás esta situación los ponga nervioso...espero me respeten y yo respetar a Uds. para educarnos democráticamente...”.

Al entablar la relación docente – alumno- niño, se imponen maneras que presuponen niños, que esconden conductas violentas, *conflictivas* “...no temas trataré de estar ahí cuando me necesites...”, que pueden desencadenar reacciones turbulentas y problemáticas “...tendrán que respetar ciertas normas, tendrán horarios...”. Este es el efecto pigmallión, pulir al inadapto hasta lograr su adaptación ideal a las pautas institucionales escolares, *el alumno moldeado por el adulto*. Con esto queda en duda o sin sentido la idea de que el niño necesita ser guiado de acuerdo a las necesidades propias sino que, más que guiar, que es un término utilizado en las cartas, *hay que moldear, disciplinar al niño para que acepte*, dejando fuera sus intereses basados en la curiosidad, de una manera pasiva, lo que tiene que hacer y decir definidos fuertemente desde la visión del adulto: “...yo tuve que estudiar mucho para que pueda ser tu maestra...”.

4.1.1.3. ESPACIO CURRICULAR PRÁCTICA III

Es importante resaltar que al momento de realizar esta actividad las alumnas están próximas a iniciar el período de prácticas de Primeros Desempeños. Esta situación podría implicar que se expresen desde un lugar de temor, ansiedad, nerviosismo o inseguridad. Consideramos importante indagar cuáles son las representaciones que surgen en este momento particular de la carrera docente, antes de enfrentar dicha experiencia.

Algunos de los *primeros rasgos* que caracterizan las cartas es el marcado acento puesto en la afectividad, el trato cercano, el interés por los sentimientos de los alumnos y la necesidad de entablar una relación de empatía. Aparecen sensaciones, emociones proyectadas y lo más significativo, por ausente, es el aspecto cognitivo propiamente dicho. Podemos decir entonces que se establece aquí una primera dimensión de análisis, la *afectiva* reflejada a través de las siguientes expresiones: “*Hola querido alumno*”, “*voy a poner todo de mi parte para que nos llevemos muy bien*”, “*Un beso*” “*Compartir momentos maravillosos*” “*Quiero que quede grabada la huella del amor, la comprensión y la alegría de los buenos momentos*”.

Además se pone de manifiesto la disposición para asumir otras responsabilidades que sobrepasan las funciones específicas de la tarea docente, cumpliendo con una función asistencial, clásicamente vinculada a la visión del rol docente como un sacerdocio, un apostolado. El docente tendrá entonces la “misión” de servir, de escuchar y estar a disposición ante la necesidad (Alliaud, p. 64), podemos llamar a esta *dimensión asistencial* manifestada por frases como:

“Si por algún motivo, ya sean problemas familiares o cualquier otro,... no dudes en confiármelo, que siempre voy a estar en lo que más necesites” ; “Que pueda dar una palabra, en el momento que lo necesites, y a prestar un oído, cuando requieras que te escuchen”; “estaré siempre que tú necesites... sé que nada será suficiente”; “Falta tan poco para que vos y yo podamos compartir juegos, lecturas, intercambemos sonrisas y disfrutemos el tiempo”.

Pero, también se hace referencia a la *expresión de emociones y sentimientos positivos*, que aparentemente sienten los niños en la escuela de la siguiente manera: *“Espero contar con tu entusiasmo y que día a día tengas muchas ganas de aprender”*; *“Descubriremos las maravillas de este mundo que nos rodea a través de los juegos”*; *“nos reiremos hasta que nos duela la panza”*; *“para que puedas entender... comprender mi ansiedad por conocerte”*.

En todo caso, *el alumno-niño se percibe como depositario del ‘saber’* y condiciona el actuar del docente, por ello dicen:

“Y que me ayudes a ser un mejor docente de lo que me propuse porque cada día contigo voy a aprender algo nuevo, no sólo a ser una mejor persona sino un mejor profesional”, “Quiero aprender de ti y que tú me enseñes a adorarte”; “Buscaremos tesoros en ese mundo de fantasía por el que yo sé que me vas a guiar”; “trataré de ser una guía... quien te ayudará a conocer lo que nos rodea, a enriquecer tus conocimientos”.

Siempre se plantea la relación con el saber y con el aprendizaje, remarcando la necesidad de que se lleve a cabo con alegría, placer y diversión, se pretende evitar que el niño se aburra, relegando el conocimiento como eje que da sentido al rol del docente. Su mirada se encuentra influenciada por la escuela actual como espacio en donde el alumno ‘se aburre’, personificando al *niño como símbolo del niño feliz*, pensando la infancia como un estado biológico que tiene atributos psicológicos definidos. Esto se puede interpretar de frases como: *“para que cada día sientas la ilusión y deseo de ir a tu escuela, para construir un saber que te dé alegría y placer”*; *“nos reiremos hasta que nos duela la panza”*.

Por otro lado también se hace mención al *trayecto de formación académica, en donde el niño es reconocido como eje del mismo*, aun cuando en realidad no se habla de él, de quién es ese niño, qué le sucede, qué necesidades tiene, cuál es el tipo de relación que se va a entablar con él, reflejado por dichos como: *“En este proceso de formación docente lo más importante sos VOS. Tú eres el pilar que me irá dando las herramientas para formarme...”*; *“En estos momentos estoy aprendiendo a planificar y la verdad que no es nada fácil, pero sé que voy a lograrlo”*; *“sabiendo que sos el eje, el lente, el punto de referencia en mi día a día...”*.

Sin embargo, una de las cartas hace referencia a los *aspectos que tienen que ver con el niño*, más que con el ‘alumno’, cuando plantea: *“quiero conocer tus juegos favoritos... que me cuentas quiénes son tus amigos... qué te gusta y qué no te gusta de la escuela... hay tantas cosas que podemos realizar juntos”*.

Uno de los ejes que manifiestan todas las cartas es la del *docente como guía*, haciendo una representación de la enseñanza y el aprendizaje como un camino que guía (el docente) pero, a la vez también es guiado por el alumno.

Sin embargo, no podemos desconocer la *relación de asimetría* y de manejo de poder que se plantea en esta relación que involucra a alguien que enseña y alguien que aprende. Incluso en ocasiones esto se ve reflejado en expresiones que pueden interpretarse contradictorias, como por ejemplo: *“Espero conducirte de la mejor manera...”*; *“me llena de felicidad poder ser tu guía”*; *“pronto estaré delante de ti... intercediendo entre el saber y vos... transmitir todo lo que mi formación me brindó... y a poner en práctica las herramientas que hoy puedo decir que poseo”*.

Pero también se habla, paradójicamente, de una *construcción conjunta*, una interacción que los transforma a ambos. En la mayoría de las cartas se deja entrever la necesidad de dejar en claro que el docente aprende en forma permanente y que lo hace por medio de su interacción con el niño, en acción en el aula, resaltando la importancia de la experiencia que se va adquiriendo.

4.2. “PINTANDO LA INFANCIA A TRAVÉS DE METÁFORAS...”

¿Por qué metáforas? El eje que atravesó esta experiencia de formación y actualización en servicio, se denominó “Infancias vividas y proyectadas”; a partir de la cual pudieron recuperarse vivencias, creencias y concepciones acerca de la infancia. Durante el trayecto profesional de las prácticas y de las historias personales, estas se constituyen en un ámbito particular de producción de significados necesarios de “poner en la superficie”; las metáforas permiten otorgar una determinada identidad, no sólo al productor de tales significados sino también al destinatario de los mismos: las infancias.

Ese conjunto de creencias, recuerdos, valoraciones, fue ampliándose en la medida que cada una de las metáforas resultantes fueron presentadas. En este sentido, la metáfora permitió a los participantes, la creación de significados, diferentes procesos de reflexión y variados análisis respecto de las vivencias acerca de la infancia.

El dispositivo implementado permitió recuperar cuestiones en sentido amplio, la evocación no sólo del intelecto sino del conjunto de sensaciones que surgieron en los relatos orales acerca de objetos que definieron las distintas infancia (s).

Las metáforas pueden usarse, entonces, como medio para crear múltiples significados a través de los cuáles se puede comprender la complejidad del mundo circundante; para obtener la comprensión a partir de la cual se pueden basar la reflexión crítica y el análisis; y fundamentalmente como una estructura conceptual con la cual se podría encontrar sentido al conocimiento nuevo. A partir de 1980, desde una perspectiva cognoscitiva, las metáforas fueron objeto de indagación tratando de determinar los procesos mentales involucrados en la comprensión y construcción de relaciones metafóricas; determinando que las metáforas son formas de describir un concepto utilizando uno más simple, es decir, representan un recurso didáctico importante.

4.2.1. REPRESENTACIONES METAFÓRICAS ACERCA DE LA INFANCIA

Del análisis realizado en torno a las expresiones vertidas por el grupo de estudiantes, de los espacios curriculares de las prácticas, rescatamos las siguientes metáforas:

- “La infancia es como un juego deportivo cuanto más popular más compartido”, provocada desde el indicador juegos tradicionales, canciones, libros, juegos, cuentos, fábulas. En este caso, una escritura individual que refleja el sentido de la metáfora construida es la siguiente: *“Desde mi propia experiencia, mis juegos eran siempre con otro, tanto en mi casa como en el barrio. Construíamos nuestros propios juguetes y juegos”*. La presencia de otro u otros, marca esta dimensión social de la subjetividad, y en esas relaciones, la posibilidad de un hacer con otros.
- “La infancia es como una semilla que todos riegan”. La siguiente metáfora da cuenta del criterio relación con los padres y la familia, costumbres, tradiciones, comidas, festejos. En

palabras de un protagonista *“La relación con mi familia (en especial con mis padres) fue en confianza, es decir, se podía hablar de todos los temas posibles. La prioridad era la escuela y luego algún deporte o actividad extra. Compartíamos mucho tiempo juntos, ya que no había distracciones o demasiadas obligaciones”*. Quizás esta manera de significar la infancia, esté asociada al *ciclo de vida biológico* y a los cuidados que el mismo requiere para el crecimiento de esa semilla; aunque convengamos que, antes la prioridad era la escuela, es una imagen que nos devuelve el aspecto educativo compartido por todos. Es importante recuperar la mención a *la relación con mi familia fue en confianza*, desde el momento en que esta característica marca un *estilo de vínculo*, como así también *antes había un momento para hablar*, lo que surge como algo inherente a un tiempo pasado.

- “La infancia como un destello de pureza e inocencia”. Se realizó una comparación teniendo en cuenta el criterio del acceso a la información y a la cultura en general. De acuerdo a la voz de los participantes, el acceso a la información se realizaba a través de la Biblioteca Municipal, en la escuela y por algunos libros que existían en el hogar, en general el acceso era limitado. La búsqueda de información se realizaba en “manuales”, enciclopedias, etc. Las narrativas individuales presentan *la infancia tradicional versus una infancia virtualizada*, que sería la infancia de los niños de hoy. Aquí aparece la niñez atravesada por transformaciones de índole cultural, económica y social a lo largo de la historia. La infancia definida como una construcción socio-histórico y cultural. En este caso parecería que *la pureza y la inocencia estarían ligadas a las fuentes de la información, ámbitos naturales en los que se pensaba contenían información y eran poseedores de la cultura escrita*. Mientras que pensar actualmente en otras fuentes, redes, ciberespacios, darían cuenta de espacios impuros y no tan inocentes.
- “La meta, un diez en mi cartón”. Otro criterio significativo fue la concepción de infancia: aprendizaje y resultados escolares. En este caso la metáfora expresa el significado otorgado por el grupo a este proceso individual durante la niñez. En épocas pasadas, se consideraba el aprendizaje como un medio de movilidad social importante y la institución escolar tenía un rol fundamental en el escenario social. Esa calificación lograda, será el horizonte o corolario de la experiencia escolar.
- “La unión hace la fuerza, Amigos son los amigos”. Con relación a la vida social y los modos de relacionarse con amigos, estas metáforas reúnen no sólo a sujetos particulares sino también a lugares y momentos asociados a tales sujetos; en este sentido los amigos no aparecen descontextualizados, se los encuentra en la plaza, en el recreo del colegio, en la canchita, en la vecindad, etc. Tal pareciera que está presente una política de alianzas que se arma dentro de la escuela. Empezar a ver a los pibes como aliados, como lugar donde ir a buscar una potencia para poner algo en movimiento. Los chicos son una fuente muy interesante para ir tejiendo otras tramas. Son cómplices en muchas de las preguntas que nos formulamos (Duschatzky, 2011, p. 20).
- “La infancia entraña la calma del Lago donde se reflejan los colores de un arco iris”. Bajo el parámetro que abarca el tiempo libre, los deportes, los espectáculos, la vida al aire libre, se refleja quizás el uso más generalizado de la metáfora como recurso literario; en el sentido de que la misma es una transposición de significados con carácter verbal y visual; dado que lingüísticamente la metáfora parte de imágenes que se asocian y permite analogías entre los elementos nombrados –*la calma, el lago, los colores, el arco iris*.

4.3. “EL PRACTICANTE COMO NIÑO, VOLVER (SE) NIÑO PARA IDENTIFICARSE...”

Otra de las herramientas de indagación aplicadas en el proceso de investigación, se definió a partir del *dispositivo de la reflexión compartida*, experiencia de articulación entre los espacios curriculares de Práctica II de los Profesorados para la Educación Inicial y Educación Primaria de la UNPA-UART, llevada a cabo a partir de una Jornada de Integración realizada en el mes de Noviembre del ciclo académico 2013⁽²⁾. Este disparador se fundamentó en *la reflexión sobre la acción*, entendida como un proceso tanto individual como social, acerca de las prácticas colaborativas en instituciones escolares de la Cuenca Carbonífera (Río Turbio y 28 de Noviembre) y El Calafate, cuyo contenido provino de sentidos y significados socialmente construidos por los estudiantes.

Por tratarse de espacios complejos en cuanto se configuran inter-institucionalmente (universidad, escuela y espacio curricular) este dispositivo involucró directamente el análisis de otros: la narrativa oral y escrita, la elaboración de nuevas categorías a partir de la práctica, caracterización de los escenarios institucionales, los saberes construidos, los actores implicados e historias de vida y las dimensiones que atravesarían el oficio de ser practicante.

Es importante recuperar esta experiencia de investigación y formación por cuanto la concepción de ser practicante logra visibilizarse a partir de una metáfora construida en torno al niño, cuyas implicancias son relevantes en cuanto emergen y son posibles analizar en el contexto de significado del sistema de representaciones analizadas en este proceso.

Las construcciones categoriales formuladas fueron elaboradas en función de la figura, objeto u acción con la que el alumno practicante lograría identificarse durante el tránsito por las prácticas colaborativas. De las metáforas logradas, se logró abstraer cinco categorías representativas que aportaron elementos significativos sobre el oficio de practicante y el sentido de la práctica que lo configura como tal.

“El practicante como niño, como individualidad en crecimiento”, aparece como una de las construcciones metafóricas más significativas en torno a la figura del practicante, y las estudiantes lo expresaron del siguiente modo: *“El practicante es como un niño en crecimiento”*; *“El alumno practicante es como el alumno de primer grado. Debe experimentar para seguir aprendiendo”*. Estas imágenes podrían interpretarse como el ser en formación, en desarrollo, la ingenuidad en torno a la Práctica, la posibilidad de la actividad lúdica y del ensayo como instancias de crecimiento. *“Ser practicantes en esta profesión es como volver a ser niños, porque estamos constantemente aprendiendo de la figura docente para poder apropiarnos de los conocimientos, estrategias y acciones acertadas y así formarnos como futuros ejemplos de los mismos”*; el modelo, la imitación, un tramo y un rol que se configuran a partir de la presencia de otro que guía, que es ejemplo y fuente de conocimientos y acciones a imitar.

Ha resultado llamativo que dicha analogía emergiera a partir de dicha experiencia en torno a la construcción del rol del practicante en el marco de la Práctica II como escenario de la reflexión compartida a partir del intercambio de saberes y vínculos entre los actores

(

² Los resultados de este trabajo fueron presentados bajo el título *“La Práctica II como espacio de reflexión compartida: Escenarios, saberes y vínculos”*, en el VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, UNR, Rosario, Santa Fe, 2014.

involucrados en este encuentro de integración, donde las analogías y sus justificaciones como construcciones del sentido de la práctica, tanto individuales como grupales, han reflejado características singulares de los trayectos de prácticas recorridos hasta el segundo año de ambos profesorados, y del desempeño académico de los estudiantes.

4.4. “LEYENDO LA INFANCIA EN FOTOGRAFÍAS...”

Se implementó el dispositivo de la fotografía como técnica cualitativa, por considerarse las fotos no sólo como un momento que muestra una realidad en un momento determinado, sino porque funciona -podríamos decir- como *“un espejo con memoria, porque quedan registrados en el papel episodios... Estos documentos cubren el bache de la información oral, al reflejar actitudes, gestos, que no son vistos por el observador”* (García de Ceretto y Giacobbe, 2009, p. 120). Según Del Rincón (1995) las fotografías son una representación de la realidad y de algún modo proveen sentido de verdad. La bibliografía sobre el tema recomienda, contextualizar dentro del marco de una investigación una secuencia de fotos sobre un tema a fin de lograr interpretaciones trianguladas entre los sujetos que trabajan con la secuencia de fotos, la secuencia misma y los constructos teóricos de la investigación.

En el marco de las jornadas de la Semana de la Ciencia y la Tecnología organizadas por la UNPA-UART, se desarrolló un taller dirigido principalmente a los estudiantes de tercer año de la carrera de Profesorado para la Educación Primaria. Este taller tuvo como objetivo principal analizar las diferentes miradas sobre la infancia de los estudiantes en este momento particular de la formación. Se utilizó entonces una técnica basada en la fotografía para brindar un soporte que permita evocar momentos vividos, sentimientos y emociones respecto de esta etapa de la propia vida. A tal fin se seleccionaron imágenes de niños en situaciones diversas, algunas felices, otras muy duras, algunas en situaciones de juego, en compañía de otros niños o de adultos, otras de niños solos o en interacción con la tecnología, etc.

A partir del trabajo de análisis realizado se establecieron las siguientes *categorías de análisis* de las representaciones de infancia en nuestros estudiantes, como aspectos recurrentes a tener en cuenta para la reflexión en la formación⁽³⁾:

a. La infancia como representación positiva: La infancia idílica y feliz, simbolizando la inocencia, la pureza, la vulnerabilidad. Actualmente esta imagen es utilizada y manipulada a menudo por la publicidad. Se ha señalado que desde esta visión se fue justificando la necesidad de una (sobre) protección de la infancia, que avaló que se la colocara en «mundos aparte» del adulto.

b. La infancia como representación negativa: La infancia como un tiempo de carencias, de descuido y abandono, de sufrimientos y soledad, producto de una sociedad preocupada por satisfacer otras necesidades. Un entorno que presenta innumerables peligros, tentaciones y oferta de atracciones adictivas en diferentes niveles. Familias que no se hacen cargo de ofrecer contención, o al menos no lo suficiente, para una niñez que lo solicita y necesita. En tal caso los niños se convertirían en seres “infelices, inseguros y resentidos”.

(

³ Los resultados de este trabajo fueron presentados bajo el título *“La con-vivencia de las infancias en los estudiantes del Profesorado de formación docente”*, 2013.

c. La infancia de los derechos: Focalizado en la perspectiva del niño/a y en su superior interés y basado en los principios de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, particularmente en el de participación, nos relacionamos con el «otro» grupo dando por sentado que nosotros somos *ya-sí* adultos, responsables, competentes, fiables, capaces, concededores de lo que es la vida, con «todos» los derechos, etc. Mientras que ellos son *aún-no* competentes, ni responsables, ni capaces, ni fiables, y, por tanto, no pueden tener todavía los mismos derechos. Pensamos en niños y niñas sólo *en términos de las diferencias con los adultos*, y nos cuesta pensar en términos de las similitudes.

d. La infancia nativa informática: Situados a finales del siglo XX, y con los cambios tecnológicos acelerados que empezamos a vivir, autores como Postman (1982) empezaron el debate de que la infancia dejaba de existir tal como la concebíamos, para pasar silenciosamente a ser otra cosa, sólo por la aparición de la televisión en los hogares y con la invasión en nuestras vidas cotidianas (intimidad incluida) de las TICs.

5. A MODO DE PALABRAS FINALES

Uno de los momentos cruciales en la formación docente tiene que ver con las Prácticas, las cuales constituyen momentos de encuentro con un niño al que se conoce, se cree conocer o al que en realidad se creía conocer hasta que se comienza a interactuar con él. Los significados que se construyen y reconstruyen a lo largo de la formación inicial, determinan un tipo de relación con la infancia que marca los primeros años de ejercicio de la docencia.

No podemos olvidar que la infancia es una construcción social, histórica y política, y su cultura es atravesada por aspectos psicológicos, biológicos y pedagógicos, tanto como por el consumo de tecnologías, indumentaria, alimentación, entre otros bienes simbólicos. Estos factores vuelven necesaria la actualización de la mirada respecto de la niñez como base del desarrollo del pensamiento. Los niños son totalmente permeables a lo que se espera de ellos y se forman de acuerdo al concepto de infancia imperante en cada época y en cada sociedad. La concepción de niños que cada época tenga origina diferentes infancias, ya que son diferentes ahora respecto de los de principios del siglo XX y a su vez éstos son distintos a los de la Antigüedad. Según lo explica Moreno (2008):

En realidad, el ‘progreso’ de la humanidad (entiendan la suspicacia de las comillas) depende ante todo del eslabón ‘niño’ de la cadena biológica adultos → niños → adultos. Es en dicho eslabón donde se forja la subjetividad de los habitantes de las situaciones por venir, inclusive donde se conforma su cerebro que, como se sabe, en el humano modifica su cableado, sobre todo, en los primeros años de vida.

El niño de la Modernidad fue concebido inocente, frágil, indefenso, sin maldad, pecado ni sexualidad. Por ello era protegido de los desvíos que podrían producirle los adultos; era resguardado, no por ellos mismos, sino por algo más sustancial: su futuro como adulto. Por ello la escuela lo disciplinó y la Pedagogía lo condujo, para que fuera un “buen adulto”. La literatura “infantil” y los juguetes “didácticos” fueron especialmente diseñados con la idea de que contribuyan a su “buena formación”, respetando una estricta división en edades.

Actualmente nos preguntamos si ocurre igual, pregunta que, por estar en plena transición, no es fácil responder. Aunque en realidad los niños actuales se apartan cada vez más de la concepción moderna; pero ésta aún sigue vigente en la mente de los padres y en la ideología de las escuelas. Nuestra época está decididamente marcada por la llamada *revolución*

informática, la transformación del ideal de “progreso”, y una particular desvalorización del esfuerzo como ideal y meta del aprendizaje. Incluso tampoco se puede afirmar que el niño sea tan inocente, dócil o maleable.

La formación inicial del profesorado ha tenido históricamente una mirada un tanto oscura sobre la infancia y suelen quedar en las sombras de la indefinición las concepciones de profesores y estudiantes sobre las representaciones que atraviesan la formación. Si bien parece paradójico que una carrera que se funda en la enseñanza para la infancia, no visualice en forma efectiva cuáles son los pensamientos sobre los diferentes aspectos que conforman la complejidad de miradas sobre la infancia, podría decirse que sólo se hace referencia a la *infancia escolarizada*, a los aspectos de la infancia de un sujeto en formación, que como tal parece incompleto, carente, expectante, un sujeto que debe ser orientado.

La formación docente está atravesada por diferentes instancias de prácticas educativas. Inicialmente desde una mirada a los aspectos organizativos e institucionales, y luego enfocando la mirada en los aspectos pedagógicos y didácticos que implican mayor participación dentro de las instituciones educativas y dentro de las aulas. Finalmente los estudiantes se incorporan a las aulas de forma plena, haciéndose cargo de todas las tareas que realiza un docente. Estas diferentes instancias siempre están acompañadas por tiempos y espacios de reflexión y de toma de distancia con el objetivo de hacer visibles las representaciones subyacentes sobre los diferentes aspectos que involucran la práctica áulica.

Esta investigación dio cuenta de las similitudes y diferencias en las miradas sobre la infancia a medida que los estudiantes avanzan en la formación y cómo influyen los momentos de la práctica, para la movilización de esas representaciones. Desde el inicio de la investigación (2011) se utilizaron diferentes dispositivos formativos para llevar adelante esta tarea: cartas al futuro alumno⁽⁴⁾, proyección de imágenes, comparación de infancias anteriores y actuales⁽⁵⁾, entre otras.

En primer lugar, en relación al dispositivo de las cartas personales al futuro alumno, cuyas conclusiones parciales han sido presentadas en el apartado correspondiente, en general, dichas cartas denotan las características del propio rol docente, las cuales se encuentran proyectadas en el *alumno*, considerado este como *depositario del saber*, en cuanto *será él quien guiará las acciones del docente*. Es por ello que también *el proceso comunicativo* es iniciado desde el docente bajo el supuesto de que será un sujeto del aprendizaje del niño y que ello lo convierte entonces en un receptor de información pertinente. Este *sentido de pertenencia al adulto* se trasluce en los modos de dirigirse como “*mis alumnos*” y en otros casos se da sentido de mutua pertenencia al decir “*tu seño*”.

En segundo término, en cuanto al dispositivo de las metáforas, la decisión metodológica de recurrir a criterios tales como: juguetes, canciones, libros, juegos; relación con los padres y la familia, costumbres, tradiciones, comidas, festejos; tiempo libre, deportes, espectáculos, vida al aire libre; acceso a los medios de comunicación social; aprendizaje y sus resultados escolares; acceso a la información y a la cultura general; vida social, modos de relacionarse

(
4 Los resultados de este trabajo fueron presentados bajo el título “Una mirada de la infancia desde un dispositivo formativo” en el Congreso Nacional de Educación, Firmat, Santa Fe, 2012.
(

5 Aspectos abordados en un Ateneo desarrollado en el marco de la Semana de la Ciencia y la Tecnología, organizada por la Secretaría de Investigación de la UART-UNPA, 21 y 22 de junio, 2012.

con amigos; participación en iglesias, clubes, partidos políticos, academias, institutos, talleres, cursos. Otras actividades educativas culturales, dieron cuenta de la caracterización de las infancias (incorporadas y/o proyectadas) representaciones de los protagonistas, en el supuesto de que cada uno de tales parámetros representaba un aspecto esencial de la vida de los sujetos.

Las metáforas elaboradas acerca de las infancias, intentaron convertir lo abstracto en concreto, reflejar cómo comprenden el análisis del nudo en cuestión en la actualidad, se actualizaron episodios cruciales de la vida privada y momentos con aromas y colores de una época añorada (la pasada) y una época problematizada (la actual). Creemos necesario reivindicar el uso de este dispositivo durante la formación, como parte de la metodología en el trayecto de las prácticas del profesorado, ya que posibilita poner en otras palabras, situaciones y objetos que a nivel de intelecto a veces resultaría chocante o dificultoso su construcción conceptual. Quizás sea esta (la metáfora) un modo de apreciar una nueva bisagra entre la formación y sus intenciones movilizantes de aquello oculto y el plano de la investigación, intentando problematizar lo obvio: ¿quién no sabe qué es la infancia?

Finalmente, la reflexión compartida y la lectura de fotografías, por un lado, permitieron que emergiera la visión del propio practicante identificándose con el niño, con la infancia, y por otro lado, en términos generales, posibilitaron profundizar en este oscuro mundo que parece ser la infancia como representación social, y preguntarnos, por ejemplo, si algo cambió en tantos años o simplemente se trata de la desnaturalización de algunos aspectos que tienen que ver con sus características y por eso nos sorprendemos por *todo lo que a esa infancia le sucede*, nos asombra y hasta nos da temor saber que todo esto que ahora vemos siempre estuvo allí, sólo que antes no lo veíamos.

Los dispositivos utilizados en esta investigación constituyeron no sólo una experiencia formativa en cada uno de los tramos de las prácticas docentes, sino que además permitieron problematizar la cuestión de *la infancia* al punto de constituirla en una fuente de indagación *desde y en* la formación inicial del profesorado. Así también la articulación de la labor docente e investigativa en el marco de la formación de formadores, ha permitido continuar generando instrumentos pedagógicos, como modos de promover el diálogo teoría-práctica en el proceso de formación profesional.

Estos *provocadores* permitieron indagar acerca del impacto de las primeras prácticas profesionales sobre las representaciones de infancia en el estudiante, por lo que *se ha podido concluir, al menos en esta instancia, que la docencia se construye, en forma conjunta con el niño en el aula y que esa interacción los transforma a ambos*. Al analizar los discursos de los estudiantes, se desprende que, *la imagen de niño que se trasluce, es un niño pequeño, totalmente idealizado, con casi nula referencia a la realidad social y sus diversas problemáticas*, estos niños no tienen familias con problemas, no existe la angustia, ni la apatía, no existe la violencia, siempre deben estar preparados para aprender y además hacerlo con alegría, aceptar la guía del docente, exponer sus inquietudes y dudas, brindarle al docente la posibilidad de aprender, entre otras responsabilidades. Estos discursos resultan ambivalentes, resaltando como nota distintiva el desconocimiento sobre la niñez, *lo que provoca actitudes redentoras*, de conquista, de temor, miedo, acerca de las prácticas a realizar en el nivel.

A medida que se avanza en la formación inicial del profesorado, este niño deja de ser considerado “pequeño”, y esta concepción es reemplazada por una *visión instrumentalista* y

empobrecida de la niñez, al punto de reemplazarla por la del adulto, dando cuenta de la falta de interés y la urgencia de anticipar a la persona madura y formada. Es interesante observar el *cambio de centralidad en el eje, poniendo la mirada en ellos mismos como estudiantes y no en la niñez*.

Otro aspecto importante a considerar tiene que ver con *lo que no se dice*, más que con lo que se expresa. Se hace referencia a las necesidades de los niños respecto de la educación, pero no hay menciones sobre quiénes son, qué les sucede, qué vivencias tienen, más allá de la escuela. Así mismo, este ejercicio de distanciamiento ha permitido rastrear algunos elementos interesantes para realizar, desde la Formación Inicial, un proceso metacognitivo de sus futuras prácticas docentes, algunas aspiraciones en relación a la profesión, ciertas decisiones en torno a la elección profesional, como así también algunas particularidades del tránsito *de ser alumno a ser docente*.

A partir de todo lo expuesto podemos decir que, en un ejercicio de doble hermenéutica sobre toda la información relevada durante el proceso de indagación, *el estudiante del profesorado construye una imagen de alumno no por lo que aprende de los marcos teóricos y metodológicos, sino por la experiencia construida*. Y en ese sentido se conciben distintas tipologías, estereotipadas, de los comportamientos de los niños de acuerdo a lo que se observa; obteniendo las cualidades esperables del niño-alumno. En palabras de Carrizales Retamoza (1986) *“el docente percibe el comportamiento, lo valora, lo clasifica y jerarquiza; todo ello lo hace desde su propia experiencia. No experimenta la experiencia del estudiante pero sí su comportamiento, y es precisamente su experiencia del comportamiento del estudiante lo que le permite valorarlo”* (Alliaud, p. 149). En general, sigue siendo recurrente la imagen del niño-adulto, lo cual tiende a descartar la fragilidad infantil y, por otra parte, el niño idealizado, bueno, amoroso, feliz y dócil, como las dos grandes concepciones de infancia identificadas en la formación inicial del profesorado.

Para finalizar podemos mencionar como *sugerencias* para futuras investigaciones, profundizar en cuanto a las concepciones de la infancia en ámbitos de educación no formal; analizar la infancia marginal como un constructo sumamente complejo, teniendo en cuenta el contexto actual de la Cuenca Carbonífera Río Turbio. Un contexto que deviene en fuente laboral transitoria de grupos de pobladores migrantes, provenientes de distintos ámbitos del país y del continente y su referencialidad cultural, está condicionando el conjunto de prácticas sociales en general y educativas en todos sus niveles, en particular.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- ALLIAUD, A. y DUSCHATSKY, L. (Comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BAQUERO, R. y NARODOWSKI (1994). ¿Existe la Infancia? Revista *IICE*, (6). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BAZÁN, S. – ALANIZ, M. – IRUSTA, A. – DÍAZ, M.G. – MUÑOZ, M. (2011). *La infancia desde las representaciones del estudiante de profesorado*. Ponencia presentada en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Universidad de Mar del Plata, Buenos Aires.

- BAZÁN, S. – ALANIZ, M. – IRUSTA, A. – DÍAZ, M.G. – SANDOVAL, G. - MUÑOZ, M. (2012). *Una mirada de la infancia desde un dispositivo formativo*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Educación, Firmat, Santa Fe.
- BAZÁN, S. – MUÑOZ, M. – DÍAZ, M.G. – SANDOVAL, G - ALANIZ, M. – IRUSTA, A. – CIANCIA, D. (2014). *La concepción de infancia en la formación inicial del profesorado: La construcción de la infancia a través de metáforas*. En: S. Casas (2014). *Bienales del III Encuentro de Investigadores de la Patagonia Austral*, UNPA.
- CARLI, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- CARRIZALES RETAMOZA, C. (1992). Alienación y cambio en la práctica docente. En: A. ALLIAUD y L. DUSCHATSKY (Comps.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- CASAS, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Ed. Paidós.
- CIANCIA, D.; DÍAZ, G. e IRUSTA, A. (2015). La Práctica II como espacio de reflexión compartida: Escenarios, saberes y vínculos. En: L. Sanjurjo (recop.) *Libro de Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. Rosario: UNR - Humanidades y Artes Ediciones.
- COMENIUS, A. (1986). *Didáctica Magna*. Introducción por Mariano Fernández Enguita. Madrid: Ed. Akal.
- DA SILVA, T. (1995) El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal? *Revista Propuesta Educativa* (13). Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- DELEUZE, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: AA.VV. *Michel Foucault, el filósofo*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- DEMAUSE, L. (1974). La evolución de la Infancia. Traducción de “The evolution of childhood”. En: *History of childhood* The Psychohistory Press, Ny.
- DEWEY, J. (1960). *La educación de Hoy*. Buenos Aires: Ed. Losada. S.A.
- DUSCHATSKY, S. y SZTULWARK, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar: En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Ed. Paidós – Tramas Sociales 66.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- GARCÍA DE CERETTO, J. y GIACOBBE, M.S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici, *Psicología Social. Vol. II*. Paidós: Buenos Aires.
- KEMMIS, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En: Pérez Gómez y otros, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- LUNDGREN, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Editorial Morata.
- MORENO, J. (2008). *La infancia en los tiempos que corren*. Consultado en: <http://www.topia.com.ar/articulos/la-infancia-en-los-tiempos-que-corren>
- NARODOWSKI, M. (1994). El imperio del orden. En: *Infancia y poder: La conformación de la Pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Ed. Aique. pp. 61-107.
- PINEAU, P. (1999). *La pedagogía entre la disciplina y la dispersión: Una mirada desde la historia*. Ed. Mimeo.

- POPKEWITZ, T. (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- ROJAS DE GUDIÑO, M. (2012). Las Metáforas de aprendizaje como hilo conductor en la construcción de aulas virtuales. Una experiencia práctica. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 6 (1).
- ROUSSEAU, J. [1762 (1998)] *El Contrato Social*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- SANJURJO, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- STERLAND, B. (2005). Metáfora y Analogía: Creando el significado y entendiendo la complejidad. *Revista INTRAC, Metáforas y Analogías, Nota Praxis*, (9).
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica a la modernidad*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.