

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en los noveles profesores de Historia: ¿Repetición o producción?.

Brunás, Ana María (Universidad Nacional de Catamarca).

Cita:

Brunás, Ana María (Universidad Nacional de Catamarca). (2007). *Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en los noveles profesores de Historia: ¿Repetición o producción?. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/259>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XIº Jornadas Inter escuelas/ Departamentos de Historia

Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007

**Título: Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en los noveles profesores de Historia:
¿Repetición o producción?**

**Mesa Temática: "LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos
en diferentes contextos"**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA, FACULTAD DE HUMANIDADES
DPTO. HISTORIA

Especialista: Brunás, Ana María. Profesora Adjunta. Docente investigadora categoría V
TEL. 03833-455905- Correo electrónico: abrunas@yahoo.com.ar

Introducción

En esta ponencia se presentan los resultados preliminares de una investigación que se enmarca dentro del proyecto de tesis de Maestría en Docencia Universitaria, cuyo objeto de estudio consiste en interpretar el fenómeno social de las representaciones e indagar las representaciones que tienen los noveles profesores de Historia, respecto de sus primeras experiencias áulicas con relación al proceso formativo, comprendiendo como construyen el conocimiento profesional durante la etapa de iniciación.

Es propósito fundamental reflexionar sobre la incidencia que las representaciones tienen en las prácticas áulicas en pos de aportar al mayor conocimiento y comprensión de la cotidianeidad del aula, entendida como una realidad compleja que presenta aspectos muy particulares.

Reconociendo que el lugar del conocimiento de la disciplina y de las estructuras vinculadas a la formación, resultan un factor central en el análisis de las prácticas pedagógicas que acontecen en la clase de historia. He identificando a la formación del profesor de historia, como un proceso de reconstrucción constante de su pensamiento, en el que debe conjugar la atención sobre el pensamiento pedagógico con el impacto que indudablemente tiene también la concepción epistemológica de la historia.

A un nivel específico este trabajo se propone, identificar las representaciones que tienen, acerca de la Historia como objeto científico y como objeto de enseñanza los noveles y analizar, en el marco de la formación docente, la incidencia de estas representaciones en la elaboración de una propuesta de enseñanza.

Problematización y construcción del objeto de estudio

Se intenta abordar un aspecto clave del proceso formativo, el vinculado a la etapa de iniciación profesional de los docentes de Historia en la búsqueda de resolver los siguientes planteos: ¿qué representaciones tienen los noveles profesores de Historia egresados de la U.N.ca respecto a las primeras experiencias de inserción en la docencia y con relación a la formación docente recibida? ¿Cómo articulan los docentes noveles el pensamiento con la acción? ¿Cómo se construye el conocimiento durante esta etapa? ¿Cómo opera el pasaje de la teoría a la práctica? ¿Cómo se reconstruye el campo disciplinar? ¿Desde qué representaciones? En sus propuestas de intervención áulica, ¿qué valoración realizan a cerca de los saberes legitimados en la formación?

Estos interrogantes ponen en evidencia que la etapa de iniciación en la docencia constituye un período en el que los docentes se esfuerzan por conseguir su propia identidad personal y profesional, que dicha etapa es rica en aprendizajes y nuevas experiencias, pero también, llena de dilemas, dudas y por que no también de tensiones.

Se parte desde el supuesto de que los profesores de Historia enfrentan un doble desafío; por un lado la necesidad de reconstruir el campo disciplinar en base a los contenidos a enseñar y por el otro abordar el problema de lo metodológico.

Por lo tanto, el presente estudio se sustenta por un lado, en los aportes teóricos que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo cuya práctica docente en tanto práctica social y profesional está definida en un contexto en donde el conocimiento es producto de una construcción social y profesional y por el otro, en estrecha retroalimentación, en los aportes teóricos de las representaciones de orden social que los sujetos construyen.

Marco teórico –referencial en el que se apoyó la investigación

Investigaciones sobre el pensamiento de los profesores

Se entiende por pensamiento del profesor al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza, relacionados con su desempeño profesional, desde el concepto de proceso reflexivo, entendido por aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condiciones que las determinan.

Al adentrarse en lo específico del presente trabajo se advierte que las investigaciones vinculadas al pensamiento y la práctica de los profesores de ciencias sociales han sido clasificadas por Thornton¹ en tres ámbitos: el del significado de las ciencias sociales, el de la planificación y el de la enseñanza a pesar de que en la práctica actúan de manera totalmente interdependiente. En las investigaciones que Thornton realiza sobre el pensamiento y la práctica del profesor de ciencias sociales, considera que

“el profesor es siempre un controlador del currículum, que toma decisiones curriculares e instructivas” .Y mas adelante agrega: “en la práctica las decisiones curriculares-los objetivos y las experiencias para alcanzarlos- y las decisiones instructivas-cómo enseñar-son interactivas y están condicionadas por el marco de referencia que cada profesor posee. Este marco de referencia está formado por una perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de su vida y se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza del conocimiento disciplinar y a la naturaleza del pensamiento”²

La hipótesis básica de Thornton para analizar la función controladora del profesor, parte de los principios de la racionalidad crítica y consiste en considerar que el conocimiento se construye socialmente es decir que depende de contextos sociales e históricos. Por tanto, para saber cómo actúa el profesor es necesario averiguar cuáles son sus influencias contextuales y cómo estas afectan las decisiones que toma. Esto explica

¹Thornton,S.1988.p.308

² Ib.320

también la necesidad de estudiar las concepciones más frecuentes en la formación inicial de los profesores y las que predominan entre los docentes que ejercen la profesión advirtiendo relaciones entre sistemas formativos, prácticas profesionales de aula y contexto socioeducativo de los profesores y estudiantes. Este aporte de Thornton es complementado por los estudios que más recientemente realizan Grech y Tutiaux-Guillon. En un trabajo que expusiera en el seminario que organizara el Consejo de Europa, Grech señalaba que había tres tipos de profesores de historia: los que piensan que la historia es el estudio del pasado, los que privilegian una enseñanza centrada en causas y consecuencias de los hechos históricos y los que relacionan el pasado con el presente y explican a sus estudiantes que los hechos del pasado influyen actualmente en los acontecimientos del presente. Pero además de este análisis, Tutiaux-Guillon hace otro interesante aporte a la investigación de la enseñanza al considerar que, en Francia los profesores de historia estarían viviendo dos nuevos dilemas y paradojas a la hora de enseñar su disciplina. El primer dilema hace referencia a que cuando se les pregunta por su enseñanza, ellos manifiestan su preocupación por la comprensión de lo que estudian, pero sus prácticas no contribuyen a fortalecer la comprensión y terminan instalando una concepción simplista del conocimiento histórico.

La otra paradoja se relaciona con la intencionalidad por parte de los docentes por formar alumnos respetuosos de principios democráticos, tolerantes pero sus prácticas ponen evidencia actitudes totalmente contrarias. Completan este panorama del estado del arte la conferencia que a comienzos del nuevo siglo concretó Joaquín Prats en el II seminario de didáctica de la Historia en Valparaíso. En ella propone líneas y núcleos de investigación que giran en torno a la formación inicial de los profesores, tipos de conocimientos disciplinarios, formación pedagógica y currículum de formación. Otra línea se establece en torno a las prácticas docentes en cómo el profesor de historia toma decisiones pedagógicas, cómo se estructuran esas decisiones y los comportamientos ante los diferentes problemas de la enseñanza.

Conceptuaciones y teorías acerca de: Representaciones sociales. Representaciones de la Formación. Novel docente.

Si bien es cierto que la noción de representación ha sido abordada clásicamente por la Psicología y la Filosofía, encontramos que es en la Sociología donde se empezó a hablar

de representación colectiva y, con el psicólogo Serge Moscovici, tomó vigencia la expresión de *representación social*.

El concepto representación colectiva fue empleado por primera vez por Durkheim, quien trata de constituirlo en objeto de estudio autónomo.

Pero fue Moscovici quien hizo la articulación formal de las representaciones sociales como teoría y método en la psicología social. Este investigador recibió la influencia de Durkheim de quien retomó el concepto de representación colectiva y lo reelabora, convirtiéndolo en representación social postulando la existencia de una teoría que, desde un posicionamiento crítico, instituye una alternativa. En ella se reconoce que la comunicación, el conflicto, la negociación de significados como procesos cíclicos y espiralados³ son conceptos imprescindibles para la aparición de una representación social en tanto el lenguaje y la comunicación son los elementos que garantizan el ingreso al pensamiento social simbólico, a la conciencia social y a cualquier forma de vida mental que presuponga expresión en los niveles interpersonales.

Desde la necesidad de definir un posicionamiento teórico, se sostiene para este estudio la adhesión a las consideraciones del ginebrino S. Moscovici (1988) al definirla como un fenómeno múltiple que se observa y estudia a variados niveles de complejidad, individuales, colectivos, psicológicos y sociales de fundamental importancia en la vida cotidiana cuya reflexión da cuenta de las relaciones entre lo social y la subjetividad calificándolas de sociales por ser elaborada durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones. Lo interesante, de las diversas perspectivas analizadas es que ponen en evidencia que la categoría de Representación Social está presente y ocupa un lugar relevante en todas las ciencias sociales y por lo tanto en la Historia. También se advierte que las diferentes versiones, no son uniformes y se han ido reuniendo a lo largo de un proceso de producción del conocimiento por lo tanto no puede hablarse de una definición cerrada.

Representaciones de la formación

El concepto formación, relación formativa hace referencia a la relación que se establece entre uno o mas sujetos en formación (alumno) y un formador (docente, maestro, profesor) en un momento, en un tiempo y en un contexto determinado. En esa relación el alumno se apropia de un determinado contenido de conocimientos, hábitos, habilidades a través de la interposición de la ayuda de un docente.

Anzieu reconoce en la relación formativa la interacción de la dimensión psicológica y la

³ Moscovici.Jodelet.Farr.(1998)p.37

dimensión técnica que propician la concreción de un vínculo doble. Es precisamente en la dimensión psicológica en donde las representaciones juegan un rol preponderante al constituirse en marcos de referencia en función del cual se comprende, se actúa y se planifica una acción.

Anahí Mastache una estudiosa de las representaciones de la formación sostiene que “*detrás de los docentes y de los alumnos, detrás de sus relaciones reales (...) se encuentra un conjunto de rasgos que la sobre determinan. Las relaciones entre maestros y alumnos entre sí y con los objetos presentes en las situaciones se establecen, no sólo a partir de los sujetos y objetos reales y concretos sino también entre sujetos y objetos que tienen un valor simbólico y que son tomados en relaciones de formación.*”⁴ Más adelante agrega “*las representaciones de la formación conforman una estructura de carácter imaginario -simbólico que pre existe a sus manifestaciones concretas*”.

Por otra parte los aportes de Kaës⁵ complementarán la caracterización de las representaciones de la formación al afirmar que son el resultado de un proceso de construcción permanente de carácter inconsciente a partir de tres vertientes: las representaciones sociales de la formación, la realidad material de la formación en la experiencia del sujeto y la propia estructura psíquica. Al internalizarse en los sujetos y objetivarse en las prácticas áulicas, como proceso de producción del conocimiento histórico, dan cuenta de expresiones e interpretaciones que no son siempre explicitadas y que marcan una distancia simbólica entre las representaciones y la comprensión. Las representaciones funcionan como organizadores de las relaciones pedagógicas y estarán condicionadas, no sólo por vínculos psicológicos es decir identificaciones, afectos, sensaciones sino también los vínculos técnicos, las tareas, los medios y los recursos.

Novel docente

Se considera profesor novel al docente sin experiencia previa o que acaba de ingresar en la actividad profesional, al que ha terminado su formación inicial y se inicia como docente.

La literatura especializada aborda el concepto de profesor novel con diferentes criterios de clasificación. Una primera dificultad aparece por la diversidad de términos que se utilizan para denominar este período profesional. Se suelen emplear términos como profesor debutante, principiante, en período de prueba, expresiones que remitirán a iniciación, inserción, comienzo en la docencia.

Otro aspecto a considerar, es el criterio temporal que define como novel al profesor que aún no ha completado tres años de docencia tras finalizar sus estudios. Otros autores alargan el período a cinco años. Estudios más recientes identifican en la etapa del profesor novel una fase denominada umbral o antesala y otra a la que definen como fase de madurez y crecimiento.

⁴ Mastache .A.Las prácticas pedagógicas.2003.p.39.

⁵citado por Mastache. Ib.p.39

Finalmente si se toma como criterio la experiencia profesional del docente, los que han sido preparados y los que no, se considera profesor novel al que no tiene experiencia o está recién ingresando en la actividad profesional y también al profesor que ha terminado la formación inicial y comienza su práctica, logrando estrategias de almacenamiento y recuperación de la información, así como acceso reflexivo al conocimiento.

Algunas experiencias muestran que el desempeño profesional no siempre está en relación directa con la cantidad de información recibida durante la carrera, sino con la capacidad para hacer un uso operativo y funcional de los conocimientos adquiridos. En algunos casos esa dificultad surge porque se ha aprendido mecánicamente la teoría, otros dan evidencia de un aprendizaje significativo de la teoría pero tienen inconvenientes al momento de concretar la bajada al aula.

Múltiples factores determinan esta situación y es posible que el más importante lo constituya el inicio al proceso formativo, etapa esta que merece una consideración especial y en la cual el peso de la biografía escolar de los docentes y la socialización profesional juegan un rol preponderante.

A esta altura, han quedado identificadas: la representación como una teoría social, es ella misma una forma de práctica social, es un camino abierto al docente para la construcción y la restauración de significados sociales en una sociedad y desde diversas miradas; la formación docente como el conjunto de actividades tendientes a fortalecer al docente en conocimientos, competencias, actitudes y valores que permiten generar una práctica reflexiva y comprometida con un proyecto educativo socialmente legitimado. Es en definitiva, un proceso en el que interactúan el conocimiento específico de una disciplina, el reconocimiento de una cultura propia del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas.

Ahora bien, desde estos aportes teóricos se puede afirmar que la estructura de representación social que el docente novel, a partir de ahora reconocido como recién ingresado a la actividad profesional, que ha comenzado su práctica logrando estrategias de almacenamiento de recuperación de información y de accesos reflexivos al conocimiento, tiene con respecto a la formación recibida es el resultado de un proceso de construcción permanente que está conformado por las representaciones de la formación, la realidad de la práctica docente y la estructura psíquica.

Estrategias Metodológicas empleadas para realizar la Investigación

El estudio encuadrado dentro de las temáticas de investigación social, responde metodológicamente a la lógica cualitativa abordada desde el paradigma interpretativo-interaccionista y de la estrategia que se denomina estudio de casos. Propone en su

recorrido, alcanzar la comprensión e interpretación del fenómeno de las representaciones sociales en pos de comprenderla en las instancias de enseñanza.

Reconociendo la importancia que la adecuada selección de instrumentos tienen para la realización de la investigación, se opta trabajar con:

a) fuentes primarias, entendiéndose por tales, a observación ordinaria de prácticas áulicas, entrevistas focalizadas y entrevista semi-estructuradas e instancias de reflexiones e interpretaciones con los noveles docentes y

b) fuentes secundarias, que son las que dan cuenta de los análisis bibliográficos y de investigaciones específicas sobre la temática.

Durante la fase de recolección de datos se reunieron en cada caso el siguiente material: Observación de clase- registros y notas, propuestas curriculares diseñadas por los docentes y los diferentes registro de entrevistas de carácter inicial y post práctica.

El análisis de los datos definido por Gonzáles Sanmamed como:

“el proceso de explorar y organizar sistemáticamente las transcripciones de los registros de observaciones, las entrevistas, las notas de campo y otros materiales recogidos para incrementar la propia comprensión de ellos y posibilitar que se ofrezca a otros lo que ha descubierto” implicó las siguientes actividades:

- Construcción de los analizadores y de los esquemas de análisis del material
- Recorte y clasificación del material recolectado
- Análisis e interpretación del material clasificado
- Elaboración de las conclusiones preliminares

Los analizadores son *“los conceptos o proposiciones que construimos para guiar la lectura y el análisis de datos”*⁶ referidos a lo que se va a observar. En tanto que los esquemas de análisis constituyen *“el conjunto de analizadores de una misma problemática, organizados en un cuadro para facilitar el volcado de datos, la síntesis, la comparación”*⁷.

A los efectos de este estudio se construyeron tres analizadores:

Primero el identificado como **arquitectura de la clase**; segundo el que corresponde a **construcción del conocimiento profesional**; y el tercero referido a las **apreciaciones realizadas por el novel docente**.

⁶ Sanjurjo, 2002. la formación práctica de los docentes. p 94.

⁷ Ib., p.94

*Dentro del primer analizador se abordan las acciones que planifica y ejecuta el novel, así como los recursos de los que se valdrá para abordar situaciones problemáticas y rutinas que se les presentan y a través de las cuales evidencia las decisiones que toma. Se obtuvo información acerca del plan de clases propuesto, de las estrategias que seleccionaron y de la forma en que aconteció la transposición al aula.

*El segundo analizador permitió reunir información para determinar si el novel docente reconoce que está produciendo conocimiento. Para ello se tuvo en cuenta:

- **conocimiento explicitado** como marco es decir las concepciones que los noveles docentes consideran en la formulación de las fundamentaciones de las propuestas áulicas y en las entrevistas.
- **Conocimiento en acción** considerado como el conocimiento que el docente pone de manifiesto en sus acciones en forma espontánea dando indicios de posturas teóricas que al ser descritas por quien las realiza se construye como conocimiento.
- **Reflexión en acción y sobre el conocimiento construido:** uno corresponde a las reflexiones que realiza el novel docente y que permiten rectificar, reconstruir el marco teórico originario cuando confronta con la experiencia puesta en práctica, el otro refiere al conocimiento que ha logrado construir a partir de sus experiencias áulicas.

Para analizar las entrevistas post-práctica se tuvo en cuenta las reflexiones que realiza el novel docente instancias en la que confronta o no con la experiencia realizada y el análisis que pudo realizar al finalizar la experiencia y las implicancias del proceso formativo.

*El tercer analizador permitió trabajar con las apreciaciones, juicios y valoraciones que manifiestan los noveles docentes en referencia a su situación como docente, las tareas y sus rutinas diarias, sobre el contexto institucional en el que se desempeña y su relación con la formación inicial y la etapa de transición.

La actividad de recorte y clasificación del material demandó que lo recopilado se seleccione y se ubique en función de los analizadores diseñados. En caso de que aparecieran nuevos analizadores estos se incorporan como tal y son trabajados con nuevos ingresos al campo de investigación.

Para la instancia de Análisis e interpretación del material clasificado, se reorganizó el material, se realizaron las interpretaciones y se trabajó en el armado que permita la Elaboración de la conclusión: que se concreta comparando los tres casos trabajados en función de los objetivos previstos.

Característica de la muestra estudiada

Se tomó como muestra la población perteneciente a la cohorte- 2002-2003- correspondiente al profesorado en Historia para los niveles EGB III Y Polimodal, egresados de la UNca, conformada por un grupo de 35 alumnos ingresantes que presentaron las siguientes características:

- Heterogeneidad
- Amplia franja etárea
- Ingreso a los estudios universitarios.
- Experiencias laborales.

La primera particularidad es la significativa mayoría de alumnos varones: 28 frente a tan sólo 7 mujeres. Esta característica rompe con el mito de feminización en la docencia. Otro dato significativo es el número de egresados; el 60% logró culminar sus estudios con diferentes variaciones de tiempo y mayor porcentaje correspondió varones.

Por otra parte, la franja etárea puso en evidencia grupos comprendidos entre los: los 18 y 28 años: 17 alumnos; entre los 29 y 40 años: 18 alumnos. En coherencia con lo antes citado sus experiencias laborales transitaban entre nulas: 14 alumnos (conformado por 5 mujeres y 9 varones) y 21 alumnos con experiencias vinculadas o no al ámbito escolar (conformado por 2 mujeres y 19 varones)

Completa esta descripción, la variante correspondiente a ingreso inmediato o tardío al ámbito universitario integrada por 11 alumnos que ingresaron inmediatamente culminaron los estudios secundarios, 19 alumnos tuvieron experiencias inconclusas en estudios de nivel terciario no universitario y apenas 5 alumnos con experiencias inconclusas en el ámbito universitario en carreras vinculadas a las Humanidades.

En coincidencia con las definiciones metodológicas que guiaron este estudio, se toma la decisión de seleccionar tres casos que, *“permite estudiar algo que está sucediendo en la*

realidad” y supone, en muchos casos, “*la necesidad de abandonar toda racionalidad personal para enfrentarse a otras opciones asumiendo la particularidad y la idiosincrasia de la situación que se presenta*”⁸ y que responden a los siguientes criterios de selección:

- ✓ carácter del cursado de la carrera
- ✓ modalidad del cursado de la Práctica y Residencia
- ✓ inserción laboral (transitoria – permanente).
- ✓ experiencias laborales previas.
- ✓ ámbitos y niveles de desempeño.
- ✓ socialización profesional (en relación a la institución formadora y a su socialización en el ámbito laboral).
- ✓ disponibilidad de los investigados.

Caracterización de los casos seleccionados

Caso A:

Novel profesor que cursó la carrera en cuatro años y con cursado regular en Práctica y Residencia. La inserción al ámbito laboral fue inmediata a su egreso y continúa al momento de concretarse esta investigación. Tuvo experiencia laboral previa no vinculada al ámbito educativo.

En la actualidad, se desempeña en establecimientos públicos y privados de nivel polimodal y ha concretado una fluida socialización con la institución formadora y de óptima pertenencia en los diferentes ámbitos laborales. Buena predisposición para con esta investigación.

Caso B:

Novel profesor, con cursado de la carrera discontinua en tanto que el cursado de la Práctica y Residencia fue regular. La inserción al ámbito laboral fue discontinua y al momento de concretar esta investigación ha regularizado su permanencia en las horas cátedras. Posee experiencia laboral previa, en el ámbito educativo (experiencia con la que continúa). Desarrolla su labor docente en establecimientos públicos en los niveles de E.G.B. y Polimodal. Ha concretado una regular socialización con la institución

⁸González Sanmamed, M. 1995. en Sanjurjo, L. p.68

formadora y la pertenencia para con los ámbitos laborales es limitada. Pone en evidencia buena predisposición para con esta investigación.

Caso C:

Novel profesora, que al finalizar el nivel medio comenzó la carrera y no tuvo un cursado regular. Concreta la Práctica y Residencia en dos etapas (en un año cursa el primer cuatrimestre y al año siguiente promociona la etapa de residencia propiamente dicha).

La inserción al ámbito laboral fue tardía comenzando a ejercer seis meses después de recibirse. Actualmente se desempeña en establecimientos privados y públicos en ambos niveles. No posee experiencias laborales previas e inicia y desarrolla su labor docente en establecimientos privados y posteriormente en el ámbito público. Su socialización en los ámbitos de formación y laboral han sido muy limitados. Su disponibilidad para con esta investigación fue buena y se ha interesado por la propuesta de investigación y el protagonismo que en ella tiene.

Análisis e interpretación de los resultados

Lo presentado hasta aquí permite transparentar los procesos realizado por los noveles docentes implicados en la investigación y contar con los datos suficientes que permitan realizar la interpretación acerca de las representaciones sociales que durante los primeros años de la formación conforman los docente como parte de un proceso al que se reconoce singular y complejo. En virtud de este reconocimiento y en coherencia con las posturas teóricas y metodológicas asumidas, el estudio de los tres casos se concreta realizando un análisis comparativo que permite, posteriormente, formalizar las siguientes interpretaciones:

Los ámbitos de esta investigación corresponden a escuelas urbanas de jurisdicción pública que evidencian – al momento de la experiencia- buenas condiciones físicas y de equipamiento. Se advierte que en estos colegios la importante movilidad de planteles docentes propicia la inserción al ámbito laboral de los noveles profesores. A partir de la investigación realizada, se determina que el ingreso a la actividad no depende de experiencias previas vinculadas al sector educativo y que se produce casi inmediatamente a su graduación. Al comienzo asumen el desempeño de reducidos paquetes horarios en condición de suplentes que eventualmente adquieren características de transitorias y ponen de manifiesto buenos niveles de socialización

evidenciados en su participación activa a talleres, reuniones departamentales y acompañamiento al alumnado.

Pero también, las presentaciones de las propuestas curriculares desde donde legitiman los noveles su decisión de enseñanza en las instituciones ponen de manifiesto la pertenencia y el compromiso con la labor asumida. En los trabajos referidos a programas y propuestas curriculares analizadas se observan coincidencias en los aspectos vinculados a: sujetos identitarios, abordajes temporales y espaciales como categorías que determinan epistemológicamente el conocimiento histórico en dichas producciones.

Estas coincidencias permiten inferir que los recorridos similares en cuanto a las lecturas realizadas y a los autores trabajados a lo largo de la formación acompañados por los mismos equipos de cátedras marcan la presencia de categorías didácticas trabajadas a lo largo de la carrera. El relevamiento de estos constructos didácticos vinculados a la integración de los aspectos sociales, políticos ideológicos y éticos con tratamiento procesual donde operan cambios, continuidades y rupturas ratifican la apreciación acerca de los marcos teóricos explicitados -con muchas coincidencias- donde se aprecia la influencia en los tres casos de las pedagogías críticas y constructivistas como teorías trabajadas en la formación. En este sentido se enfatiza la idea que la formación teórica les facilitó construir, a los noveles docentes, un pensamiento complejo.

Desde esta afirmación y para la continuidad de la investigación se consideró pertinente interpretar, desde el analizador de *arquitectura de las clases*, como operó el trabajo de gestión en el aula. En palabras de Jackson se considera una buena gestión a aquella que genera participación. Los datos trabajados desde el indicador de clase desarrollada ponen en evidencia que la gestión en el aula es una prioridad en los noveles quienes le asignan a la participación un lugar preponderante al reconocerla como camino que garantiza el aprendizaje comprensivo. En los tres docentes la gestión de la clase permite identificar un esquema que siempre se inicia con una recuperación de las ideas previas, consideradas como motor o como disparador con particularidades propias: se infiere que las concretadas desde abordajes retrospectivos, desde la cotidianeidad o desde situaciones problemáticas, activan la participación y despiertan el interés de los alumnos por el tema a trabajar (A y C); en tanto que cuando se recupera repetitivamente lo trabajado en clases pasadas la participación se ve limitada y el interés decae (B). Los tres noveles apelan a preguntas o explicaciones basadas desde el propio campo disciplinar para favorecer la comprensión del conocimiento histórico. Completa la

interpretación de los aspectos vinculados a la gestión del aula lo relacionado al tiempo planificado y el tiempo real, los tiempos de comprensión. La aparición de rutinas y regularidades con discontinuidades entre lo planificado y lo desarrollado motiva un desplazamiento del tiempo previsto para la realización de los trabajos en el aula. Recuperando lo analizado se infiere que dos de los docentes investigados (B y C) propician la instalación de rutinas que terminan siendo naturalizadas. El docente del caso restante al reflexionar sobre esta situación generó alternativas para poder adecuarse a los tiempos establecidos sin sacrificar conocimientos.

Desde un carácter integrador se afirma que la gestión en el aula es una preocupación central en el docente recién iniciado poniendo en evidencia que los formatos que asuma la arquitectura de sus clases se tipificarán, por sus estrategias de resolución, en dinámicas, estáticas y pendulantes o medias.

Con respecto a la Construcción del conocimiento Profesional y su identidad disciplinar constituyen los componentes básicos de un proceso complejo en el que se combinan e interactúan las tradiciones, los modelos y la trayectoria escolar atravesados por un entramado de significaciones socio-culturales en el contexto de diferentes realidades escolares.

En este estudio se advierte que ciertos aspectos operativos (tareas, técnicas, etc.) de la formación quedan neutralizados cuando el docente ingresa a la institución educativa. Se identifican diferencias significativas en la manera de abordar el rol de la práctica. Es notable que, como se afirmara anteriormente, prevalece en los tres una concepción crítica transformadora que remite a reconocerlos como forjadores de un cambio en la enseñanza pero en la puesta en práctica sus resoluciones varían. –A- asume un rol activo problematiza el conocimiento y genera una relación pedagógica comprometida en permanente reflexión, en B su preocupación por explicar lo lleva a entablar largas exposiciones en donde quedan debilitadas las estrategias planificadas. En C su intervención es medida, apela a escucharlos y a apoyarlos afectivamente lo que en muchas oportunidades obtura el desarrollo de la clase. Cuando la docente reflexiona sobre esta situación encuentra el procedimiento que le permite equilibrar sus afectos y desde allí lograr los objetivos previstos para la clase.

De esto se puede inferir que la formación docente está íntimamente ligada a la práctica docente por cuanto la primera actualiza representaciones – que el docente ha ido forjando desde el inicio de la carrera- y que sirven de base para actuar en la realidad educativa.

Se afirma entonces que, a pesar del paso del tiempo, de los contextos singulares, de la diversidad de mandatos sociales de los que se ha hecho cargo la escuela, se plantea un cierto grado de estabilidad en la puesta en juego de un sentido práctico desde el que los sujetos resuelven la diversidad de situaciones a las que deben enfrentarse. Las prácticas, de acuerdo a esto, son resultados de la aplicación de principios de percepción y de acción nunca explícitos. Los agentes se mueven a partir de una comprensión práctica de la situación, un sentido práctico que daría una especie de unidad de estilo a todas las elecciones de una misma persona. El sentido práctico permite responder al instante a las situaciones de incertidumbre y a las ambigüedades de la propia práctica. De hecho estas explicaciones dan cuenta de una formación docente en la que no ha operado una ruptura en relación a las formas en que se ha aprendido y enseñado a pensar el mundo, de manera aislada, fragmentaria “escindida” y que tiene coincidencias con el enfoque dado a la formación inicial.

Los distintos aspectos que van configurando al docente, en su faz profesional, dan **cuenta** del choque que cada uno de ellos tiene desde su formación docente con la realidad. Esta situación nos remite a una formación docente idealista que no ha podido corresponder a las actuales demandas de situaciones complejas y heterogéneas en el ámbito de la educación.

Consideraciones finales

La indagación aquí reseñada permite sostener que las representaciones sociales inherentes a la formación son la resultante de un conocimiento socialmente elaborado y compartido en este caso por el conocimiento histórico. Este, se compone por imágenes que explican lo social y lo representan en base a supuestos generalizados, de un sentido común que puede ser rápidamente proyectado sobre los problemas prácticos posibilitando la configuración de la lógica disciplinar- en este caso de la historia- y asumiendo la función práctica de permitirle al novel docente orientarse en el mundo laboral viabilizando una guía operacional para la vida profesional.

En los casos investigados se reconocen que los tres noveles profesores, enfatizan su preocupación por la comprensión de lo enseñado asumiendo dos formas de aproximación al conocimiento histórico. Una en las que las reconstrucciones del objeto de estudio se concretan en la problematización, apelando a situaciones multicuasales y

desde perspectivas diversas que propician la explicación de las condiciones de producción del enfoque teórico del que provienen.

La otra modalidad, remite a explicaciones de las condiciones de producción del enfoque teórico de tipo lineal, vinculada a abordajes acontecimentales y coyunturales en los que la reconstrucción del conocimiento histórico se da como acabada, en tanto que la dimensión epistemológica del discurso marca una preocupación datista, monocausal y unidireccional.

Esto permite afirmar que, en las observaciones donde prevaleció una relación lineal, los docentes no pueden más que repetir, mantienen siempre el mismo esquema de relación y el saber queda desplazado o denegado. Por su parte las prácticas donde la problematización del conocimiento histórico propicia abordajes multicausales y desde múltiples perspectivas, han propiciado la reconstrucción del proceso histórico. El novel ha tenido que asimilar el conocimiento histórico, ha tenido que comprender, discernir y justificar sus decisiones en definitiva, con esta dinámica se instala el proceso que Moscovici denomina de anclaje y de objetivación proceso que favorece la adquisición de un pensamiento complejo que asume los rasgos propios de una práctica donde se ha incorporado la creación, la innovación evitando interpretaciones simplistas y repetitivas

Las prácticas pedagógicas concretas tienen lugar en un espacio circunscrito entre las fijaciones dadas por el predominio de la repetición, del reduccionismo, frente a las representaciones de la formación. Cuando se instala “una ruptura elaborativa”⁹ existe la posibilidad de que en lo instituido ingrese lo instituyente, en la que se actualicen ciertas selecciones de la estructura representaciones que el docente porta, un cambio de las prácticas exige una modificación de las representaciones de la formación. Ella, que tiene como objetivo supremo permitir que cada uno se apropie de los desafíos y de las herramientas intelectuales libremente determinará una forma de concebir y valorar lo educativo, una forma de percibir la disciplina, una forma de asumir la práctica docente que impondrán un sello a nuestra trayectoria, tanto en el plano personal como profesional.

Dado la dinámica del conocimiento histórico (cada vez más intensa) con discusiones epistemológicas complejas, la actualización de la formación del docente deberá pensarse desde las representaciones de la formación y de la práctica pedagógica.

Afirma Escudero Muñoz:

⁹ Mastache, A2003.ob.cit p.45

Concepto propuesto por la autora para trabajar lo simbólico.

“...más recientemente y merced a la construcción de perspectivas más dinámicas, más complejas, más simbólicas, culturales y políticas, los procesos de cambio han empezado a ser vistos desde una concepción esencialmente problemática. Se trata de procesos contextualizados, no exentos de conflictos de intereses de confrontación de visiones, perspectivas e interpretaciones.”¹⁰

El estudio que hoy se pone a consideración, destinado a recuperar los aspectos intelectuales del trabajo docente en su etapa inicial busca la comprensión e interpretación de un fenómeno social *el de las representaciones de los docentes de historia*, sin que ello implique una posición ingenua que suponga que dicha comprensión sea una condición suficiente para el cambio.

Bibliografía.

Anzieu,D.(1978): El grupo y el inconciente, Madrid. Biblioteca Nueva.

Arrondo,C. Bembo,S. Compiladoras(2001): La formación docente en el Profesorado de Historia.. Rosario. Homo Sapiens

Barco de Surgí,S(1996): “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores”. En Camillioni, Riquelmey Barco. *Debates pendientes en la implementación de la Ley federal de Educación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Beillerot, J. (1.998): La Formación de Formadores. Serie Documentos. N°: 1 Fac. de Filosofía y Letras. U.B.A.. Bs.As. Novedades Educativas

Bernstein, B. (1993): La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata.

Bourdieu, P(1997): Méditations Pascaliennes. París. Gallimard

Bruner, J. (1991): Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza Editorial,

Castorina,J).Comp.(2003) Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.España. Biblioteca de educación. Gedisa

Carr, W. (1990): Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, Leartes.

¹⁰ En Arrondo,C.Bembo,S. La formación docente en el profesorado. ob.cit.

- Carretero, Mario.(1.995): Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia”.
. Bs.As. Grupo Editor Aique
- Coria, A.(1.992)Mimeo. Mope: Inserción en las Instituciones para la práctica docente.
- Davini, C.(1.995): Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente en: La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía”. Bs As. Paidós
- Edelstein, G ; Coria, A.(1.995): Imágenes e Imaginación. Una Iniciación a la docencia. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires. Kapelusz
- Edelstein,G.Herrera,A.(2000).“La problemática de la residencia de la formación inicial de docentes”. Serie cuadernos de la escuela de Ciencias de la educación. N° 1.Mope. Córdoba
- Finocchio, S. (1.993): Enseñar Ciencias Sociales. Serie Flacso. Buenos Aires. Troquel.
- Kaës,R.(1986):La intitución y las instituciones. Bs. As. Paidós
- Kaes,R(1986):El aparato psíquico grupal, México. Gedisa.
- Moscovici. Jodelet, Farr. (1986): Psicología Social I y II .Bs. As. Paidós Educador
- Mastache ,A. (2003):Prácticas pedagógicas y representación de lo formación. En IICE. Año X N°21.
- Sacristán, Gimeno. (1.990): La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid. Morata.
- Sacristán, Gimeno(1.989): El currículum: una reflexión sobre la práctica . Madrid. Morata.
- Strauss, A. (1.989): Qualitative Análisis for Social Scientists. Cambridge University
- Sanjurjo,L(2002): la formación práctica de los docentes.Reflexión y acción en el aula.Rosario. ediciones Homo Spiens.
- Thornton,S.J(1988): Currículo consonance in United status History clñassrooms. Journal of curriculums and Supervision.
- Weber, M. (1.973): Ensayos sobre Metodología Sociológica Bs. As. . Amorrortu,
- Yapura, Clotilde.(1997):La Educación en el Contexto Argentino. En Circuito F y G

en documentos de la R.F.F.D.C. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación.

Yuni,J – Urbano,C. (2002). Técnicas para investigar y formular un proyecto.

Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba.

Mi Facu,

