

XV ENCUENTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

"FORMACION DOCENTE E INVESTIGACION EDUCATIVA"

"Las formas de transmisión de contenidos en la formación docente inicial"

Lic. Andrea Beatriz Alvarez
Unidad de Investigación : " Educación, Actores Sociales y Contexto Regional"
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – UNJu

PRESENTACIÓN

Se presenta aquí un avance de los resultados de un proceso de indagación que fue iniciado en el curso de tesis de licenciatura y que se continúa desarrollando en la tesis de maestría en didáctica. El mismo cuenta como escenario de investigación un instituto superior no universitario localizado en el interior de la provincia de Jujuy.

La intención es comprender lo que sucede con los contenidos en el proceso de formación inicial del docente de educación primaria, siendo que ellos no son independientes de la forma en que son presentados. Se podría afirmar que la forma tiene significados que se agregan al contenido produciéndose una nueva síntesis, un nuevo contenido, que es producto de la intervención de ciertos mecanismos o dispositivos que estructuran las formas de contenidos a ser transmitidos.

El trabajo se centrará en el dispositivo transmisor a través de las formas de transmisión de contenidos generados por este, por lo cual el interés está en observar lo que permanece, lo estable. Las reglas del dispositivo no están libres de ideología. Así, desde este punto de vista, es posible que la relativa estabilidad de las reglas tenga su origen en los intereses de los grupos dominantes.

Afirmar que el conocimiento y la práctica educativa están ideológicamente "sesgados", significa, en los análisis de Bernstein, considerar que el "dispositivo pedagógico" no es neutral ni se adquiere de forma natural, es decir, se adquiere a favor de unos y en contra de otros contribuyendo a crear identidades sociales. A este respecto, el concepto de dispositivo se centra en las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento.

Precisamente, se ha de notar aquí la relevancia de considerar las condiciones socio-históricas que tienen lugar en el desarrollo del dispositivo en el Instituto

Formador, como un modo de aproximación a las relaciones existentes entre códigos lingüísticos, clases sociales y socialización familiar. En los estudios de Bernstein, es conocida la importancia de los usos de los códigos¹ en la transmisión escolar. Los actos de enunciación ponen en juego determinadas capacidades lingüísticas, determinados códigos adquiridos en el proceso de socialización familiar que varían en función de las clases y las fracciones de clases sociales. Asimismo, ha estudiado cómo la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en las escuelas supone para los hijos de clase trabajadora una desventaja de partida en la escuela. No obstante, no ha estudiado cómo opera el uso de esos códigos en instituciones dedicadas a la formación de docentes – especialmente con estudiantes provenientes de la clase trabajadora-. Quizá sea conveniente aclarar aquí que para Bernstein el análisis de la clasificación y el enmarcamiento permitió la integración de las partes de la tesis en apariencia dispersas, la sociolingüística, centrada en la familia y el estudio de la escuela centrado en la transmisión.

De modo que es posible distinguir, como ya se señaló anteriormente, entre el portador (o transmisor) y lo transportado (lo que se transmite). El portador consiste en reglas relativamente estables y lo “transportado”, en reglas que varían según el contexto. Ninguno de los dos conjuntos de reglas está libre de ideología.

El objeto de esta investigación convergería, entonces, en las formas de transmisión del contenido en la formación docente inicial². Se estudiará para ello el

1 En una aproximación al concepto de código, nos referiremos al mismo “como un principio regulador, adquirido en forma tácita, que selecciona e integra los significados relevantes, su formas de realización y los contextos evocadores” En Basil BERNSTEIN, Op.cit, 1998, p.138. Esta definición es concebida por Basil BERNSTEIN como la definición fundamental de código que se formuló en 1981. Además en la misma obra, en el capítulo denominado “Código e investigación”, podemos hallar alguna referencia sobre la evolución de este concepto. Por otra parte, en el texto del mismo autor denominado “La estructura del discurso pedagógico” , Madrid, Morata, 1994, podemos encontrar referencias acerca del desarrollo y especificación de este concepto pues es el concepto integrador de los artículos de ese volumen.

² Cuando se habla de formación docente inicial, en esta investigación se referirá al trayecto de formación que comprende la preparación inicial conforme al plan de estudios.

La preparación sistemática de docentes para la educación primaria tiene su origen en 1870, con la creación de las Escuelas Normales. Se desarrolló en el nivel medio hasta 1969 cuando, se convirtió en un estudio superior no universitario (Puede consultarse para profundizar, María Cristina DAVINI, El currículum de formación de magisterio, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998, Cap. 2).

El profesorado de nivel superior no universitario, también llamado “terciario”, donde se forman la mayoría de los maestros en nuestro país, se diferencia básicamente del universitario por el tiempo de duración de los planes de estudio y por las modalidades de cursado y acreditación. (Ver para profundizar María Cristina DAVINI y Andrea ALLIUD, *Los maestros del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995 (a), pp. 101).

caso específico de las formas de transmisión en algunas aulas del Profesorado para la Enseñanza Primaria en un Instituto de Educación Superior no universitario de Jujuy.

Los interrogantes a los que trata de dar respuesta esta indagación son:

- ¿Cuáles y qué características asumen las formas de transmisión de contenidos en las aulas del Profesorado?
- ¿Cuáles son los rasgos del código que portan los sujetos en su socialización familiar?
- ¿Estas formas contribuyen a la reproducción o transformación cultural?

Sin embargo, es importante delimitar a qué llamamos “formas de transmisión”. Las **formas de transmisión de contenidos** constituyen los procedimientos, prácticas, modos de hacer por medio de los cuales se comunica un contenido, a partir de la regulación de la selección, secuencia y ritmo del mismo, y el ordenamiento de las relaciones entre el docente y el alumno en la clase, en los cuales subyacen los principios de clasificación y enmarcamiento.

Marco teórico referencial

Como antecedente más preponderante, figuran las investigaciones llevadas a cabo por Basil Bernstein, cuyo objetivo ha sido tratar de comprender los controles sociales básicos ejercidos sobre la forma y contenidos de los órdenes simbólicos transmitidos en los procesos de educación escolar, cuyo centro de análisis son los procesos de transmisión y su incorporación a las estructuras de relaciones sociales. Aquí resulta importante destacar, en el análisis de los contenidos, los conceptos de orden instrumental y orden expresivo, sobre los cuales nos referiremos más adelante.

Por otra parte, sus conceptos de “clasificación” y “enmarcamiento” siguen contándose entre las herramientas conceptuales más potentes y reveladoras para quienes trabajan en el campo de los estudios curriculares. Bernstein considera que la clasificación (poder) y el enmarcamiento (control) estructuran las barreras y umbrales simbólicos entre y dentro de los discursos que se desarrollan en el aula. Los principios de clasificación y enmarcamiento pueden estar regulados fuerte o débilmente de manera que establecen y limitan las mismas posibilidades de transformación, reproducción y oposición de estudiantes y profesores. El análisis que hace Bernstein de los “códigos” de colección y los “códigos integrados”, enlaza el discurso con la estructura institucional, y conecta el desarrollo de la división social del

discurso con la producción y reproducción de la división social del trabajo. De este modo, el modelo de Bernstein proporciona un medio para observar cómo se consiguen de forma sistemática el poder y el control mediante la organización local del discurso. También los trabajos de investigación basadas en este modelo (Holland, 1981 y Whitty, Rome y Aggleton, 1994 ³) brindan una idea de la relevancia empírica del mismo.

Entonces, esta investigación encuentra especialmente su filiación con la teoría social del discurso pedagógico de B. Bernstein en la que se observa un análisis de la estructura que hace posible la comunicación pedagógica y que explica los procesos de reproducción, transmisión y cambio de la cultura; las conceptualizaciones desarrolladas en la misma posibilitan la traducción de lo micro en lo macro y lo macro en lo micro con los mismos conceptos, lo cual resulta fructífero para el análisis.

También existen filiaciones con: la teoría sociológica del conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann; la teoría de la construcción guiada del conocimiento de Neil Mercer y la teoría de Jerome Bruner en cuanto al papel del lenguaje en la educación y el proceso de construcción de conocimiento como una tarea conjunta , y su teoría sobre la construcción narrativa de la realidad.

METODOLOGÍA DE TRABAJO:

Se recurrió a un diseño cualitativo intentando describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de los fenómenos para comprenderlos.

Por su parte, las orientaciones cualitativas enfatizan la dependencia contextual del significado por sobre los restantes rasgos de la acción. Giddens (1991) sostiene que la vida humana puede entenderse en función de las relaciones mutuas entre individuos que se mueven a través del espacio y del tiempo, que vinculan la acción y el contexto, constituyendo las situaciones a cuyas cualidades recurren los individuos al orientar recíprocamente lo que hacen y dicen.

Es por ello que se plantea la necesidad de articular relaciones y procesos sociales específicos, con el objeto de lograr explicaciones bajo una dimensión histórica y estructural. (Calvo, B., 1991). En este sentido, a partir de un estudio exploratorio se analizó las particularidades locales del contexto donde se sitúa el caso estudiado.

³ El comentario de los trabajos de investigación de Holland y Whitty, Rowe y Aggleston realizado por Basil Bernstein, se encuentra en Bernstein, Basil, Pedagogía Control Simbólico e Identidad, 1998, pp 51 – 54.

De este modo, se realizó un análisis de las relaciones objetivas en la que se inscriben los fenómenos, mediante el análisis de la economía y morfología de los grupos. A través de un estudio descriptivo que es a su vez limitado porque se realizó a partir de estudios y documentación sobre la región. Es así que se procuró acceder a un conocimiento del mundo social, a uno de los modos de codificación de la realidad porque pueden haber otros.

Por otra parte, el análisis que se realizó se aproxima a una filiación con el concepto de “ descripción densa “, desde la significación atribuida por Clifford Geertz (1992), es decir, se abordó un estudio microscópico de los acontecimientos, a partir de conocimientos sobre cuestiones pequeñas. También, desde esta postura, el lugar de estudio no constituye el objeto de estudio, en consecuencia se indagó sobre las formas de transmisión de contenidos en las aulas de un Profesorado. Se trata de llegar a conocer algún aspecto de la formación docente inicial, no por medio de la generalización ni predicción, sino por medio del conocimiento y análisis del hacer cotidiano de prácticas institucionales locales.

Entonces, siguiendo a Rosana Guber (1991:101) la unidad de estudio, “el ambiente físico” estuvo determinado en esta investigación por un Profesorado para la Enseñanza Primaria localizado en el interior de la Provincia de Jujuy.

La Unidad de análisis está conformada fundamentalmente por profesores que desempeñan tarea docente a cargo de las materias del área de Formación General, del área Técnica Específica y del área de Práctica y Residencia⁴, y por alumnos de segundo año.

Se abordó el trabajo de campo a través de la observación de clases. Como se trata de un diseño cualitativo donde se busca interpretar las características que dan cuenta del objeto de estudio se optó por la perspectiva de la corriente que tiene sus orígenes en la antropología social, la sociología y la psiquiatría, que pretende observar situaciones y fenómenos, considerando de suma importancia al contexto espacio-temporal.

Por otra parte, la observación realizada adoptó la modalidad no participante registrando etnográficamente en las aulas las prácticas de formación docente durante dos años: 1994 y 1995. En 1994 se observó a primer año primera división (el profesorado tiene dos primeros años). En 1995 a segundo año (única división existente); se volvió a observar a primer año en tres cátedras: Pedagogía, Psicología Educativa y Evolutiva (0-14 años) y en Estudios Sociales y su Didáctica I, cuyos

⁴ Esta organización del plan de estudios por áreas pertenece al Plan de estudios del Profesorado para la Enseñanza Primaria. Decreto N° 4278-G-85.

docentes a cargo tenían la particularidad de que también se encontraban a cargo de otras cátedras en segundo año, en las siguientes materias: Ética y Deontología Docente, Política Educativa y Legislación Escolar, y Estudios Sociales y su Didáctica II. Como parte de un estudio comparativo y de mayor profundidad en la caracterización de las formas de transmisión de contenidos. También se realizaron observaciones en tercer año, en la única cátedra: Residencia. Aproximadamente se realizaron cuatro observaciones por materia en primer y segundo año y dos en tercero, llegándose a un total de cien observaciones.

En términos cuantitativos se observaron clases en nueve de las once asignaturas correspondientes a primer año, es decir, el 81 % del total. Sólo en dos asignaturas, no se pudieron llevar a cabo, en razón de las ausencias de los docentes a algunas de las clases durante el período de observación y también por la realización en este horario de otras tareas en el campo. En segundo año se logró efectuar observaciones de clases en todas las asignaturas, es decir que 100 % de cátedras fueron observadas.

De esta forma, la observación directa de lo que acontecía en el salón de clases durante dos años permitió un seguimiento a través del tiempo de la transmisión de los contenidos, pero el hecho de haberlo realizado en la mayoría de las asignaturas del plan de estudios permitió registrar dinámicas, relaciones, contenidos y significados desde la visión de cada asignatura en particular. De manera que desde el análisis de esta doble mirada longitudinal y en profundidad se pretendió reconstruir las formas de transmisión de contenidos que tenían lugar en el espacio áulico del profesorado.

El estudio de campo se completó con cuestionarios autoadministrados a alumnas de segundo año. Algunas de ellas formaban parte del grupo de alumnos ingresados en 1994, observados en las clases de primer año y en segundo año del profesorado. También se realizó una entrevista no estructurada a una alumna del profesorado y se analizó otra, realizada a una docente con motivo de otra investigación pero que contenía registros relevantes para ésta. Además, hubo otros acercamientos tanto con docentes como con alumnos a través de charlas informales en los pasillos y durante el desarrollo de las clases. Esta última era más frecuente con los docentes.

Como se había señalado anteriormente, se trató de contextualizar la investigación, haciendo referencia al contexto en general, entendiendo que éste abarca tanto a la situación de habla inmediata en la que se produce el texto oral o

escrito (contexto comunicativo) como el de la sociedad global (contexto social)⁵. Para ello se recorrió a un estudio documental, con el propósito de acometer reconstrucciones más o menos históricas. De este modo, se recurrió al análisis de investigaciones locales de tipo antropológicas y sociológicas que nos proporcionaran datos, a partir de los cuales se indagaron aspectos contextuales.

Se utilizó la triangulación como estrategia de interpretación porque permite “una provechosa cercanía a la situación, lo que permite una mayor sensibilidad a las varias fuentes de datos” (Forni, 1993).

A modo de cierre: formulaciones primeras

A lo largo de esta investigación se ha tratado de describir cómo los contenidos que se transmiten en el profesorado estudiado se encuentran estructurados por ciertas formas que los regulan; en términos de Bernstein serían :

- reglas de distribución : orientan los significados del discurso, cuyos principios son la clasificación y el enmarcamiento.
- reglas de recontextualización : generan los significados del discurso.
- reglas de relación : regulan los significados del discurso en la relación pedagógica.

En otro nivel de análisis, estaríamos hablando de reglas instruccionales, que regulan la secuencia y ritmo de transmisión de un contenido, y de las reglas regulativas, que ordenan las relaciones entre docentes y alumnos en el aula.

Desde el curriculum formal se ha observado cómo al establecerse una clasificación fuerte desde el Plan de Estudios, los contenidos se caracterizan por conformarse en categorías atomizadas, fragmentadas y desarticuladas.

Hemos visto también el hecho de que, a pesar de que en el plan de estudios y en los programas propongan un contenido que debe ser transmitido, no significa que se reproduzca así en el aula. En efecto, siendo las instituciones educativas, y especialmente el aula, espacios donde confluyen las dimensiones macro y microsociales, es allí donde tiene lugar la conformación de determinados contenidos, estructurados a partir de relaciones sociales con diferentes estilos, configurados por cierta lógica de interacción que los inserta en un tiempo y en un espacio. De esta manera, resulta importante considerar que el contenido no se difunde de manera homogénea y uniforme, sino que se transforma en su comunicación al introducirse

⁵ La distinción entre contexto social y contexto comunicativo pertenece a Vasilachis de Gialdino, Irene 1992:176

diferentes *formas de transmisión*, definidas como : *los procedimientos, prácticas, modos de hacer por medio de los cuales se comunica un contenido a partir de la regulación de la selección, secuencia y ritmo del mismo y el ordenamiento de las relaciones entre el docente y el alumno en la clase, en los cuales subyacen los principios de clasificación y enmarcamiento.*

Las formas de transmisión del contenido son: la **conversación**, el **dictado**, los **textos orales orientadores**, la **tarea**, la **narración**, la **receta**, la **fórmula**, el **modelo**, las **clases de ensayo** y las **exposiciones** (*planificación, experimentación y relato*).

A partir del detalle de cómo se distribuye el contenido en las aulas por ciertos modos de comunicación que van regulando las interacciones entre docentes y alumnos y que constituye el “cómo” de la transmisión, se puede afirmar que el contenido se encuentra fuertemente controlado. El **dictado**, los **textos orales orientadores**, la **tarea**, la **narración**, la **receta**, la **fórmula** y el **modelo** contribuyen al enmarcamiento fuerte del mismo en cuanto a la selección, secuencia y ritmo del contenido (discurso instruccional), orientando los significados del discurso. En este sentido, se podría suponer que la vigilancia fuerte de las prácticas comunicativas se corresponde con una clasificación fuerte del plan de estudios, aunque también se observan en dichas prácticas controles más débiles pero más escasos. No obstante, podríamos suponer a partir de la observación de los usos del tiempo y el espacio en las diferentes formas de transmisión de contenidos la presencia de un enmarcamiento más débil en el discurso regulativo, por ejemplo los profesores son flexibles con los horarios de ingreso al aula, los horarios de entrada y de salida a las clases no siempre se corresponde con el horario oficial, entre otros.

Entre las formas de enmarcamiento del discurso regulativo se pueden encontrar los orientados a adoptar comportamientos de niños. Estas aparecen especialmente en las clases de ensayo, la fórmula y en algunas exposiciones. Los estudiantes adoptan la fachada de chicos en numerosos casos a solicitud de los formadores. Como respuesta, a esta situación cabría recordar que las críticas a la infantilización y a la secundarización en la formación docente han llevado a insistir en la necesidad de recordar que el sujeto de la formación es un adulto (Diker y Terigi, 1997: 220).

La **conversación** de tipo acumulativa y la de tipo discusión son las pocas expresiones en las que la interacción entre pares otorga más opciones para la participación y el protagonismo de los alumnos en sus aprendizajes dentro de la clase, posibilitando una relación significativa con el conocimiento. Las **clases de**

ensayo y las **exposiciones** también generan instancias de mayor protagonismo de los estudiantes. Sin embargo, sobre todo en las exposiciones anteriores al desarrollo de las mismas, suelen hallarse prescripciones en cuanto al “qué” se tiene que tratar y también al “ cómo”. Durante el desarrollo de las exposiciones y de las clases de ensayo se observan con frecuencia intervenciones evaluativas, tendientes a indagar si se posee o no la información pertinente. A pesar de ello, estas instancias implican, por un lado, que el proceso de difusión y de apropiación del contenido se realiza también fuera del ámbito de la institución, y por otro lado, se realiza en la relación alumno - alumno y no siempre en la relación docente - alumno.

Por otra parte, en cuanto a la relación entre los contenidos que se transmiten en el Profesorado y los que predominan en otros contextos sociales, se podría afirmar que las formas de transmisión de contenidos donde más se evidencia ese contacto son : la **conversación**, la **narración** y la **receta**. En efecto, éstas brindan más posibilidades de transmitir una visión del mundo, cuyos significados están más conectados con el espacio y el tiempo locales.

En consecuencia, a partir de una primera aproximación a las formas de transmisión de los contenidos, podemos afirmar lo siguiente :

⇒ La **conversación**: Plática de una o varias personas con otra u otras. Hablan de cosas que tanto ellos como los oyentes saben que sucedieron en el pasado, y también se espera que sucedan en el futuro. Suele formar parte de una conversación más extensa, armada sobre experiencias compartidas del pasado sin necesidad de hacerlas explícitas porque ya se da por sentada alguna comprensión. Representa una de las formas más frecuentes de difusión de contenidos en el aula.

La conversación de tipo acumulativa y de tipo discusión otorgan opciones para la participación y el protagonismo de los alumnos en el aprendizaje y, al mismo tiempo, posibilidades de transmitir una visión del mundo, cuyos significados están más cerca del espacio y tiempo locales.

⇒ El **dictado** : Procedimiento a través del cual se expide un discurso para que otros lo escriban . Constituye una de las formas de mayor control del contenido que se transmite.

⇒ Los **textos orales orientadores** : Constituyen términos o frases expresados con un énfasis que guía la atención del oyente hacia ciertos aspectos del contenido. Favorecen el enmarcamiento fuerte del discurso.

⇒ La **tarea** : Trabajo de estudio individual o grupal que ha de realizarse en un tiempo determinado sobre algún tema, basado en criterios predominantemente centrados en

el profesor. Participa firmemente en la vigilancia (control) del contenido que circula en las clases.

⇒ La **narración** : Relato expresado en tono retórico investido de canonicidad, próximo al sentido común. Puede aparecer intercalado con el dictado, aportando a la vigilancia fuerte de las prácticas comunicativas. Favorece la articulación del contenido con otros contextos sociales (provenientes de la vida cotidiana y sus códigos), pero éste queda limitado al sentido común.

⇒ La **receta** : Constituye sugerencias o encargos acerca de la manera de cómo realizar la tarea docente con los niños del nivel primario que abarca diferentes dimensiones : didáctica, psicológica (en especial lo afectivo) y social. Su naturaleza es pragmática; no se sustenta en referentes teóricos provenientes de los discursos primarios especializados. Suele presentarse más frecuentemente en las clases de los formadores que se desempeñaron o desempeñan como maestros en las instituciones de nivel primario. El origen de las recomendaciones es entonces, la socialización profesional o el acopio social del conocimiento (sentido común).

⇒ La **fórmula** : Consiste en una serie de saberes acerca del modo de intervenir en las situaciones de enseñanza, pero, a diferencia de la receta, se sostiene en alguna teoría proveniente del discurso primario especializado. Presenta al contenido desde una visión universal.

⇒ El **modelo** : Prototipo de clase sobre una temática específica presentada como ejemplo a los estudiantes del magisterio. Aparece como una forma genérica sin consideraciones contextuales.

Las **clases de ensayo** : Representación o prueba de actuar como maestras/os, desarrollando una determinada temática antes de presentarse ante sus futuros alumnos. Los demás estudiantes actúan como niños del nivel primario. Posibilita el protagonismo de los alumnos en sus aprendizajes.

⇒ Las **exposiciones** : Presentación individual o grupal de un discurso para dar a conocer un tema. Proporciona mayores oportunidades para una interacción entre pares dentro y fuera del ámbito institucional.

Existen diferentes modalidades de exposición, las mismas son las siguientes:

- **planificación** : planteo de planes o proyectos de clases.
- **experimentación**: exhibición de temas que incluye acciones, manipulaciones con materiales concretos, los cuales sufren cambios como ser desplazamientos o transformaciones; suele tener lugar generalmente en las clases vinculadas con las ciencias naturales.

- *relato* : transmisión de un tema en forma narrada dando explicaciones sobre un tema.

Bosquejando algunos rumbos

A) Acerca de la recontextualización

Precisamente en este momento, resultará necesario volver a mirar algunas de las cuestiones abordadas en relación a la manera en que los estudiantes de magisterio son formados a través de lo que hemos denominado formas de transmisión de contenidos.

Desde la perspectiva de este trabajo, concebimos a la didáctica como intervención, como acción estratégica instalada en el dispositivo pedagógico de tal forma que promueva formas de transmisión de contenidos transformadoras de las prácticas docentes.

A partir de aquí, no podemos soslayar la necesidad de avanzar en algunas propuestas de cambio en la formación docente. Para ello consideramos necesario tomar algunos aspectos analizados en la presente investigación para a partir de ellos delinear algunas aristas a fin de comenzar a elaborarlas.

La cuestión de la:

Existencia de formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el discurso sostenidas en el sentido común.

puede suscitar algunas reflexiones y debates.

Entonces, nos preguntamos: ¿Cómo recuperar las formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el conocimiento desde el sentido común, de tal manera que lo construyan avanzando desde una estructura narrativa a otra analítica?

En principio, se parte de considerar al conocimiento como relacionado con las condiciones históricas de su producción. El hombre construye el conocimiento sobre la base de los códigos que ha adquirido. “*El conocimiento está en estado de cambio y no de estancamiento y transcurre dentro de sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a las personas de maneras múltiples y diversas.*” (Lave, J., 2001: 29).

Por otra parte, el conocimiento sufre necesariamente una adaptación al incorporarse a una situación didáctica. Para ser enseñado y aprendido adquiere una nueva forma de presentación que lo convierte en una versión distinta de aquella que

puede encontrarse en su génesis. En este proceso intervienen, como ya lo habíamos señalado desde la perspectiva de Bernstein, las reglas de recontextualización que transforman un discurso primario producido en el “campo de la producción discursiva” en un discurso secundario o discurso pedagógico perteneciente al “campo de la reproducción discursiva”. En otros términos, la recontextualización es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en una relación espacial los unos con respecto a los otros para su enseñanza y aprendizaje.

Uno de los hallazgos más interesantes del trabajo investigativo es que **hay formas de transmisión de contenidos que recontextualizan el texto pedagógico desde el sentido común**: en especial la *narración* y la *receta*. Ellas a su vez se relacionan con la forma de codificación predominante en la comunidad, es decir con el código restringido.

Nuestra hipótesis de trabajo considera que circularía en las aulas un discurso pedagógico basado en la construcción narrativa de la realidad, esto es, interpretaciones provenientes del sentido común, cuyos orígenes pueden estar en el contexto de producción primaria (comunal, familiar), la socialización profesional y la biografía escolar. De esta manera, los sujetos construyen el conocimiento desde una visión narrativa de la realidad, sin poder transformar los hechos en datos significativos. No han incorporado significativamente categorías, con las cuales podrían llevarlo a cabo.

En efecto, es muy probable que la forma más natural y más temprana en que organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento sea en términos de la forma narrativa. (Brunner, J., 1997: 140). Sus principios son liberaciones inmediatas de la experiencia y no reflexiones deliberadas sobre ésta. Como analizamos en nuestras observaciones, la narración es la forma de transmisión de contenidos realizada en forma narrativa, propio de las interpretaciones basadas en el sentido común. Sin embargo, si bien este contenido se articula de esta manera con otros contextos sociales provenientes de la vida cotidiana y sus códigos, facilitando la adquisición de conocimientos, no existen andamiajes que posibiliten a los alumnos desarrollar formas de lenguaje y pensamiento que orienten los significados hacia los códigos elaborados.

La socialización profesional, constituye uno de los orígenes de una de las formas de transmisión de contenidos denominada receta. Esta desarrolla formas de lenguaje que perciben al mundo desde el sentido común, que no sólo se limita a expresar cómo son las cosas sino cómo deberían ser: la receta es pragmática. De este modo da lugar

a una práctica docente acrítica caracterizada por la persistencia de esquemas de acción reproductores de las biografías escolares y de la socialización profesional.

Algunos datos que también testimonian la presencia del sentido común en la formación del profesorado provienen de una investigación iniciada en 1994 (contemporánea a esta investigación) por profesores de la Provincia de la Pampa preocupados por mejorar la formación del profesorado⁶. En la misma se postula que las interpretaciones de los registros de observación de los alumnos del profesorado se hacían basados en una narrativa centrada en verbos del comportamiento ajustada a lo anecdótico. Se evidenciaba la ausencia de categorías didácticas y el centramiento en los detalles referidos a la disciplina y al orden. Los alumnos observaban desde el sentido común, donde predominan interpretaciones ligeras elaboradas sobre la base de teorías ingenuas, que reproducían las biografías escolares. Un dato significativo es que estos registros de observación de los alumnos de la universidad, se contrastaron con otros grupos de estudiantes del profesorado de Institutos Superiores, tanto de la Pampa como de Santa Fe constatándose las mismas características y limitaciones ya analizadas (Pruzzo de Di Pego, Vilma, 2002: 200-204).

Como vemos, hay coincidencias en los análisis de las investigaciones, por lo cual es relevante el hecho de que el conocimiento en las clases del profesorado se recontextualice sobre el sentido común y que, entonces, se construya un conocimiento acrítico y reproductor de rutinas escolares.

Es cierto, y esto puede ser así porque creemos que el conocimiento se despliega en sistemas de actividad de las personas que se vinculan de manera diversa y heterogénea, por la posición social, los intereses, motivos... y ellas, según Jean Lave (2001), improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación, en términos tanto inmediatos (interacciones) como amplios (sociales-históricas). Por otro lado, los significados están muy relacionados con las preocupaciones y perspectivas locales.

Por supuesto, también es cierto que puede haber prácticas pedagógicas descontextualizadas que, situadas en una concepción de mundo real monista, recontextualizan el conocimiento desde el privilegio de un lenguaje técnico, científicista

⁶ La investigación de la Pampa fue diseñada por las Profesoras María Graciela DI FRANCO y Liliana KAMINSKY, que articularon en la tarea interdisciplinaria a los Departamentos de Formación Docente y de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. La dirección de la misma estuvo a cargo de la Doctora en Ciencias de la Educación Vilma Pruzzo de Di Pego. Véase Vilma PRUZZO de Di Pego, La Transformación de la formación docente. De las Tradicionales Prácticas a la Nuevas Ayudantías, Buenos Aires, Espacio, 2002.

y universalizante, independiente de las consideraciones contextuales. Al respecto, hemos tenido la oportunidad de observar en esta investigación, cómo en algunas de las formas de transmisión de contenidos (sobre todo en la fórmula y el modelo) se evidencia la presencia de este tipo de recontextualización del conocimiento.

En efecto, en la fórmula la teoría funciona como un sistema formal del cual se deducen conceptos y se enuncian los procedimientos y los recursos para intervenir didácticamente en las clases. Habría en la misma dos supuestos muy importantes: por un lado la existencia de un sujeto pedagógico universal (niño) y, por el otro, que la teoría es la herramienta para definir situaciones en clase prescindiendo de cualquier consideración acerca del contexto institucional o sociocultural. En cuanto al modelo representa un prototipo de clase, descontextualizado, es decir, independiente de consideraciones espacio-temporales y también del destinatario del mensaje. La misma se muestra como una clase ejemplar, pero en la cual los alumnos no participan formando parte en la creación o recreación de la misma con propuestas, sino que se apropian a partir de la palabra del docente, quien les comunica cómo van a proceder.

En ambas formas se produce un conocimiento derivado de una clasificación fuerte entre el contexto de producción primario discursivo, constituido por discursos primarios especializados (ciencias, disciplinas) y discursos primarios locales, acompañados por un enmarcamiento fuerte de la comunicación, cuyo efecto es el aislamiento y la deslegitimación de la comprensión situada de los alumnos.

Hasta aquí hemos tratado de contrastar las formas de transmisión de contenidos considerando el proceso de recontextualización del discurso pedagógico. Intentamos mostrar cómo estas formas pueden recontextualizar el conocimiento sólo desde el relato, la anécdota, es decir desde el sentido común, generando una formación docente de tipo artesanal. Pero también hemos mostrado cómo en el otro extremo pueden producir un conocimiento descontextualizado, donde se despoja al contenido de significaciones contextuales propiciando una formación docente racionalista y académica.⁷

⁷ Según, María Cristina DAVINI (1995): la tradición académica en la formación docente se distingue por dos cuestiones básicas:

- “lo esencial en la formación docente y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan;
- la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes.”

Además, según destaca la autora esta tradición es un producto de la racionalidad positivista en la cual se funda, desde la creencia de la neutralidad de la ciencia y la adopción de una postura de desvalorización del conocimiento pedagógico. Y agrega que basados en esta tradición existen indicios preocupantes en

Ahora bien, si partimos del supuesto, siguiendo a Bruner, de que cualquier dominio del conocimiento de más alto nivel supone, abarca, hace más poderosa y precisa una caracterización de nivel más bajo, podríamos pensar en considerar al sentido común, al discurso narrativo, como un aspecto muy relevante en la configuración de las clases del profesorado, no para aislarlo o negarlo sino para tenerlo en cuenta, pues nuestra forma más común en la que organizamos nuestra experiencia y conocimiento es en términos de la forma narrativa. Por otra parte, siguiendo a Ewan, H. y Egan, K. (1998: 15):

“El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes. La narrativa es una “descripción densa” en el sentido en que usa la frase Clifford Geertz (1973)”.

Y entonces habrá que pensar cómo ayudar a nuestros alumnos a construir un conocimiento más consciente y más conceptual desde una construcción narrativa de la realidad.

Por otra parte, McEwan, H. y Egan, Kieran (1998) han resaltado el “*giro hacia la narrativa*” en educación, considerando que la narrativa es una capacidad humana fundamental, por lo cual el papel que tiene en la educación merece una especial atención.

B) Acerca de las **reglas de relación** y el **discurso regulativo**.

Tenemos que plantearnos una importante cuestión, y es que -siguiendo a Basil Bernstein- el discurso instrucción está inserto en un discurso regulativo, lo cual nos invita a pensar sobre las interacciones entre docentes y alumnos en la formación docente.

En relación al alumno, debemos agregar a partir de otras líneas de investigación que las concepciones de los adultos no están exentas de distorsiones. Es más, Carretero y Limón (1995) plantean la necesidad de prestar atención no sólo a los niveles educativos más bajos, sino también a aquellos en los que la instrucción ha dejado su huella con el fin de determinar tanto la evolución del conocimiento de los alumnos como los efectos de la instrucción. Por ejemplo, en el trabajo de investigación

proyectos reformistas de una “sola nota”, dejando “inalteradas las cuestiones sustantivas que enmarcan la enseñanza, tales como las condiciones de trabajo docente y la organización de la escuela”
En Maria Cristina Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995 (b), pp. 28-35.

de los profesores de la Pampa, ya mencionado, Vilma Pruzzo de Di Pego (2002) comenta que en la interpretación de los registros de investigación de los alumnos del Profesorado los docentes eran vistos como conductistas. Y agrega *“hemos percibido que los primeros análisis de los alumnos fundados en la observación, están cargados de prejuicios que consideramos fruto de errores posinstruccionales (producto de una estrategia instruccional incorrecta). Los calificativos que algunos alumnos emplean para desestimar autores, tareas y evaluaciones parten de la desvalorización sin fundamentos esclarecedores de épocas y tendencias teóricas”*. El prejuicio se evidencia al utilizar los adjetivos “tradicional” y “conductista” acompañando a la enseñanza con una valencia negativa, un sentido despectivo; estos términos son empleados a los fines de la desvalorización, aún sin sustentos argumentativos (Pruzzo de Di Pego, Vilma, 2002: 209/210).

Como moraleja de este ejemplo resulta lo importante de que el docente se plantee que sus alumnos del profesorado pueden tener ideas deformantes, y entonces sería aconsejable que pudiera discriminar en el discurso de sus alumnos lo siguiente: a) las teorías originales, las cuales constituyen hipótesis sobre el mundo social; b) las informaciones; c) las representaciones sociales y prejuicios provenientes del sentido común; y d) las ideas deformantes provenientes de la instrucción. Sin embargo, conocer estas ideas no significa sólo considerarlas desde un trabajo diagnóstico y después introducir los nuevos contenidos independientes de los mismos; sino que es indispensable un trabajo conjunto. La búsqueda argumentativa es un trabajo constante, a través de la reflexión, la discusión y la búsqueda cooperativa de fundamentación.

De este modo, es posible incluir como una de las condiciones para llevar adelante esta propuesta el considerar al aprendizaje como un aprendizaje dialógico, desde la idea de pensar en un diálogo igualitario. Para llevarlo adelante resulta necesario establecer ciertas condiciones para su puesta en marcha, como ser las consideradas por Ramón Flecha (1998) a manera de pasos fundamentales como ser: la autoconfianza interactiva, entendida como el reconocimiento por parte del grupo de las capacidades ya demostradas en otros lugares; la transferencia cultural, interpretada como el descubrimiento de las posibilidades de demostrar la misma

inteligencia cultural⁸ en el contexto académico; y creatividad dialógica, referida a la constatación del aprendizaje generado por aportaciones de las personas participantes.

No podemos dejar de citar aquí las palabras de Paulo Freire:

“Lo importante es que el estudiante active sus esquemas de pensamiento, que utilice sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los demás, por insuficientes que sean” (Freire, 1990).

Ciertamente, se ha de notar aquí la relevancia de considerar las condiciones socio-históricas que tienen lugar en el desarrollo del dispositivo en el Instituto Formador, como un modo de aproximación a las relaciones existentes entre códigos lingüísticos, clases sociales y socialización familiar. En los estudios de Bernstein, es conocida la importancia de los usos de

los códigos en la transmisión escolar. Los actos de enunciación ponen en juego determinadas capacidades lingüísticas, determinados códigos adquiridos en el proceso de socialización familiar que varían en función de las clases y las fracciones de clases sociales. Asimismo, ha estudiado cómo la oficialización de los códigos de expresión de las clases medias en las escuelas supone para los hijos de clase trabajadora una desventaja de partida en la escuela. No obstante, no ha estudiado cómo opera el uso de esos códigos en instituciones dedicadas a la formación de docentes – especialmente con estudiantes provenientes de la clase trabajadora-. Quizá sea conveniente aclarar aquí que para Bernstein el análisis de la clasificación y el enmarcamiento permitió la integración de las partes de la tesis en apariencia dispersas, la sociolingüística, centrada en la familia y el estudio de la escuela centrado en la transmisión.

En síntesis, se propone un cambio tendiente a valorar al alumno como persona, y a su discurso como representante del discurso proveniente del contexto primario local cuyo tratamiento resulta importante en la formación docente para atender a las características o problemáticas de la región. Asimismo, sería importante que los alumnos vivencien las formas de transmisión de contenidos instalados en la escucha, la comprensión y no en depositaciones negativas de si mismos o de su comunidad de pertenencia.

En consecuencia, será pertinente un cambio en las prácticas pedagógicas que incluyan al alumnado desde otro lugar que no sea el de subestimación y dependencia,

⁸ El concepto de inteligencia cultural es empleado por Ramón Flecha como un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas específicamente con referencia a la población adulta. Ver Ramón FLECHA, *Compartiendo palabras*, Barcelona, Paidós, 1998.

tendientes a concretar una construcción colectiva del conocimiento a partir de relaciones más horizontales que allanen el camino para una mayor interacción entre pares. Esto podrá lograrse, por ejemplo, favoreciendo las conversaciones de forma exploratoria y de discusión, y también de intervenciones docentes que tiendan a favorecer más las argumentaciones y reelaboraciones de los estudiantes, o sea, que favorezcan la justificación de sus discursos utilizando los provenientes del contexto de producción primario especializado, y los de otros contextos sociales.

De no ser así, el dispositivo pedagógico tal vez tendería a reproducir formas de relación próximas al clientelismo que predominan en la región, porque según lo habíamos señalado siguiendo a la teoría de B. Bernstein el discurso instrucción siempre se inserta en un el discurso regulativo, creador de orden, relaciones e identidad.

Por último en esta ponencia, se ha tratado de aproximarlos de una forma muy sintética a un trabajo de investigación que tiene otros datos también valiosos para compartir. Será tal vez en otra oportunidad.

Bibliografía

- 📖 Bernstein, Basil (1989): **Clases, códigos y control I y II**, Akal, Madrid - España.
- 📖 Bernstein, Basil (1990): **La construcción social del discurso pedagógico**, El griot,. Bogotá - Colombia.
- 📖 Bernstein, Basil (1990): **Poder, educación y conciencia**, El roure s.a., Barcelona.
- 📖 Bernstein, Basil (1994): **La estructura del discurso pedagógico**, Morata, Madrid.
- 📖 Bernstein, Basil (1996): **Pedagogía, control simbólico e identidad**, Morata, Madrid.
- 📖 Berger, Peter y Thomas Luckmann (1994): **La construcción social de la realidad**, Amorrortu, Buenos Aires.
- 📖 Bourdieu, P., Chamboredon, Jean C.y Passeron, Jean C. (1986): **El oficio de sociólogo**, Siglo XXI, Madrid.
- 📖 Bourdieu, Pierre (1991): **El sentido práctico**, Taurus, Madrid - España.
- 📖 Bruner, Jerome (1995) : **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**, Alianza, Madrid - España.
- 📖 Bruner, J. S. (1995) : **Desarrollo cognitivo y educación**, Morata, Madrid - España.
- 📖 Bruner, Jerome (1996) : **Realidad mental y mundos posibles**, Gedisa, Barcelona
- 📖 Bruner, Jerome (1997) : **La educación puerta de la cultura**, Visor, Madrid - España.
- 📖 Cazden, Courtney B. (1991): **El discurso en el aula**, Paidós, Barcelona.
- 📖 Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comps.) (2001): “ **Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto**”, Amorrortu, Buenos Aires.
- 📖 Davini, María Cristina (1995): **La formación docente en cuestión política y pedagogía**, Paidós, Buenos Aires.
- 📖 Davini, María C. y Andrea Alliaud (1995): **Los maestros del siglo XXI , tomo 1**, Niño y Dávila, Buenos Aires.
- 📖 Davini, María C.: **“Curriculum y prácticas pedagógicas en la formación docente”**, Apuntes para la reflexión.

- 📖 Diker, G y Terigi, F. (1997): **La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta**, Paidós, Bs.As.
- 📖 Edelstein, Gloria y Adela Coria : **Imágenes e Imaginación iniciación a la docencia**, Kapelusz, Buenos Aires.
- 📖 Fernandez, Lidia M. (1998): Notas de cátedra “**Sobre la idiosincracia de la escuela**”, FF y Letras, UBA.
- 📖 Forner, Ángel (1993): **Los maestros que vienen** en Cuaderno de Pedagogía N° 220. Fontalba, Madrid - España.
- 📖 Forni, F.: “Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social “, en Forni F., Gallart M. y Vasilachis I. **Métodos cualitativos II**, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina,1993.
- 📖 Frigerio, Graciela y Otros (1992): **Las instituciones educativas cara y ceca**, Troquel, Bs. As.
- 📖 Gallart, M.: “La integración de métodos y la metodología cualitativa”, en Forni F, Gallart M. y Vasilachis I., Ob.Cit.
- 📖 Geertz, Clifford (1994): **Conocimiento Local**, Paidós, Barcelona.
- 📖 Gialdino Vasilachis, Irene (1992) : **Métodos cualitativos 1**, Centro editor de América Latina s.a., Buenos Aires.
- 📖 Goetz, J. P. y M. D. Lecompte (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Morata, Madrid - España.
- 📖 Goffman, Ervin (1994) : **La presentación de la persona en la vida cotidiana**, Amorrortu, Buenos Aires.
- 📖 Kemmis, S. (1993): **El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción**, Morata, Madrid – España.
- 📖 Linton, D. P. y K. M. Zeichner (1993): **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**, Morata, Madrid – España.
- 📖 Litwin, Edith (1997): **La configuración didáctica**, Paidós, Buenos Aires.
- 📖 Lozano, Jorge - Cristina Peña - Marín y Gonzalo Abril (1993) : **Análisis del discurso Hacia una semiótica de la interacción textual**, Cátedra s.a., Madrid - España.
- 📖 Machi, Silvia L. (1996): **El caso del obrero temporario**, FHCS UNJu, Jujuy.
- 📖 Macchiarola, Viviana (2000): El currículum de la formación docente, Educando Ediciones, Argentina.
- 📖 Marc, Edmond y Picard, Dominique (1992): **La interacción social**, Paidós, Barcelona.
- 📖 McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.) (1998): “ **La narrativa en la enseñanza y la investigación**”, Amorrortu, Buenos Aires.
- 📖 Mercer, Neil (1997): **La construcción guiada del conocimiento**. Paidós. Barcelona.
- 📖 Pruzzo De Di Pego, Vilma (2002): **La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a la Nuevas Ayudantías**, Espacio, Buenos Aires.
- 📖 Taylor, S. J. y R. Bogdan (1995): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Paidós, Barcelona.

