

LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS 90: SIGNIFICACIONES ATRIBUIDAS AL "CONSTRUCTIVISMO"

Autora: Mg. Marta Alicia Tenutto

En el marco de la modificación curricular que impulsó la reforma educativa de los 90 en la Provincia de Buenos Aires, se trata de instalar al "constructivismo" en el discurso docente, valiéndose de documentos curriculares y de los llamados "módulos" de capacitación obligatoria. La presente ponencia se basa en una investigación acerca de las significaciones atribuidas al "constructivismo" que efectivamente difunden en su práctica concreta los profesores que forman los futuros docentes

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes juegan un papel sustantivo en las instituciones educativas, constituyendo uno de los actores fundamentales a la hora de implementar propuestas de reforma.

En los últimos años, diversas investigaciones se han concentrado en los docentes, especialmente en aquellos que se desempeñan en los niveles iniciales de la educación en Argentina. En cambio, en esta ponencia, se explicitarán los resultados de la indagación realizada sobre quienes forman a los futuros docentes: los profesores de profesorado¹, ya que ellos son quienes no sólo significan² lo que les es transmitido por el lenguaje oficial sino también difunden la significación otorgada en la futura población docente.

En Argentina los profesores de profesorado tienen a su cargo la formación específica de aquellos que se desempeñarán como docentes (de los niveles Inicial, Educación General Básica, Polimodal y Superior no Universitario) así como numerosas capacitaciones de todos los niveles. De ahí que sus acciones e interpretaciones repercuten en los otros niveles del sistema escolar³.

En el año 1993, en el marco de la reforma del Estado, en Argentina, se sancionó la primera ley que pretendía legislar sobre la totalidad del sistema educativo: la Ley Federal de educación N° 24.195. Se trataba de un momento donde se procuraba que Latinoamérica⁴ encarara un proceso de reestructuración, de reducción de personal y de descentralización político-administrativa (Cunill Grau, 1997) En el campo de la educación, la reforma fue incluida en la agenda de gobierno, iniciándose, así, un conjunto de procesos dirigidos a descentralizar y transformar los sistemas educativos.

Los estados juegan un rol protagónico en la gestación de dispositivos⁵ claves para regular, promover y dar forma a los sistemas educativos de sus respectivos países - afirman Cecilia

¹ Se denomina profesores de profesorado a quienes se desempeñan en el nivel Superior no universitario.

² Al significar otorgan significados a lo escuchado /leído.

³ Si bien existe formación universitaria para quienes se forman como profesionales y desean desempeñarse en los niveles medio y superior, su inserción - como docentes - es menor

⁴ Las leyes se sancionan en los siguientes años: Chile: 1991, Paraguay: 1992, Argentina: 1993, México: 1993, Colombia: 1994, República Dominicana: 1997, Brasil: 2000 y Perú: 2001.

Braslavsky y Silvina Gvirtz. Las leyes de educación marco, los contenidos mínimos o básicos comunes, las reformas didácticas en la cotidianeidad escolar, los nuevos modos de gobierno del sistema educativo y de las instituciones escolares, las propuestas de capacitación y profesionalización docente y la construcción de sistemas nacionales de evaluación conforman los dispositivos aludidos. El primer dispositivo empleado por la mayoría de los países latinoamericanos lo constituyen las nuevas leyes de educación, en Argentina: la Ley Federal de educación.

La política educativa, diseñada por la reforma educativa, definió tres líneas de acción: estructurales, curriculares y generadoras de condiciones de desarrollo:⁶

- Las *líneas estructurales* apuntaban a la modificación de la estructura del sistema educativo.
- Las *líneas curriculares* se orientaban a la flexibilización curricular, la actualización de contenidos y metodologías y a la evaluación de la calidad de la formación de los egresados.
- Las *políticas* orientadas a garantizar condiciones de desarrollo, las que consistían en inversiones (equipamiento, recursos, edificios), estrategias de capacitación docente y ejecución de programas diseñados específicos.

La implementación de la reforma en el ámbito nacional fue dispar (Dussel; 2001). La heterogeneidad de situaciones se debió – entre otros- al hecho de que, en el marco de un sistema político-jurídico federal, la Ley Federal de educación no podía declarar su adopción por las distintas jurisdicciones como obligatoria.

En 1995 la Provincia de Buenos Aires, en consonancia con la Ley Federal de educación, sancionó la Ley provincial N° 11.612. Su implementación se inició con la reforma de la estructura organizativo-administrativa⁷ y con la capacitación masiva de los docentes. En ese contexto se elaboraron textos oficiales destinados a los educadores de todos los niveles de la enseñanza, siendo el contenido de la reforma básicamente vehiculizado a través de estos materiales impresos. De este modo, se pretendió que sus destinatarios incorporasen el lenguaje oficial a través de actos de lectura. De ahí que a la década de 1990 se la ha nominado “época de políticas documentales” (Ziegler, 2001: 61). En sintonía con los lineamientos emanados de las políticas educativas latinoamericanas, se instó a que los docentes actualicen sus saberes, se “perfeccionen” y se “conviertan” (Braslavsky, Gvirtz, 2001).

⁵ Braslavsky y Gvirtz definen como dispositivo a las “prácticas que establecen regularidades y contribuyen a orientar la población por el sistema educativo con ciertos recorridos y aprendizajes y no otros” (Braslavsky y Gvirtz: 2001:17).

⁶ Esta distinción está tomada de la efectuada por Cecilia Braslavsky al referirse a la educación secundaria, la que puede hacerse extensiva a toda la reforma en la ponencia presentada en Dakar en el año 2000: "La educación secundaria en América Latina, prioridad de la agenda 2000" en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/EFA2000.pdf>. (noviembre 2004).

⁷ A partir de 1996 se produce la adaptación progresiva de la estructura propuesta (en el primer año 1°, 4° y 7° grado de Primaria se convierten en 1°, 4° y 7° año de Educación General Básica, en el siguiente 2°, 5° de Primaria y 1° de Secundaria por 2°. 5° y 8° de E. G. B. respectivamente y al año siguiente 3°, 6° de Primaria y 2° de Secundaria por 3°, 6° y 9° de EGB) Finalizado este proceso se reconvirtieron los tres años de secundaria por tres de polimodal, también en forma escalonada.

La confrontación de los docentes⁸ con estos saberes legitimados en el discurso que proviene de los lenguajes oficial y académico no se dio en el vacío. Esta vinculación se configuró en tensión con una multiplicidad de variables cuyo análisis excede este trabajo aunque puede postularse que experiencias vinculadas a la vida escolar, a la formación académica y, especialmente al contexto cultural que cada docente forma parte condicionaron la recepción del docente, otorgando determinados significados a lo leído y escuchado.

En este contexto el concepto de “constructivismo” fue ubicado como significante privilegiado del lenguaje oficial de las reformas latinoamericanas de los 90.⁹

Por lo expuesto precedentemente es que el objetivo de la investigación fue indagar los significados otorgados al “constructivismo” por los profesores de los profesorado de formación docente, a la luz de los recientes procesos de reforma educativa.

Los diversos sentidos asignados al significante constructivismo conforman un entramado cuyas significaciones provienen de los diversos factores (sociales, políticos, económicos, científicos, educativos) que fueron asignando particulares significados. Por ello, se trata de indagar los significados en tanto discurso que incluye teorías, conceptos y prácticas no necesariamente unívocas, en lugar de considerarlo, como sucede en muchas ocasiones, como un discurso (y una práctica) monolítica.

La indagación se llevó a cabo usando un diseño de investigación cualitativo concretado en estudio de caso, en una institución de la Provincia de Buenos Aires dado que ésta fue una de las primeras jurisdicciones en sancionar una ley provincial de educación, con la cual intentó adecuarse a la normativa establecida en la ley Federal¹⁰.

La institución elegida se halla ubicada en el partido de Moreno, provincia de Buenos Aires. Moreno, fundado en 1964 es uno de los 24 partidos del Gran Buenos Aires (GBA), con 379.801 habitantes según el Censo de población 2001. Pertenece al nivel superior no universitario, de gestión estatal.¹¹ Posee la singularidad de ofrecer los tres turnos dedicados exclusivamente a este nivel y contar con edificio propio. En ella se cursan los siguientes profesorado: profesorado de E G B 1 y 2, profesorado de nivel Inicial, profesorado de Inglés, profesorado de Tercer ciclo y Polimodal de Historia y Geografía, de Matemática, de Lengua y Literatura, de Biología, y también de Filosofía. Se hallan matriculados 2034 alumnos distribuidos en 49 divisiones. Los profesores se desempeñan como titulares, provisionales y/o suplentes, son 150.¹² Proviene tanto en Universidades (47 %) como instituciones superiores no universitarias

⁸ En las instituciones de educación superior no universitaria donde los profesores y profesoras designados son egresados de la Universidad así como de otras instituciones terciarias no universitarias, lo que produce una multiplicidad de situaciones de formación que atraviesan las prácticas del aula.

⁹ A pesar de que el Constructivismo había sido introducido en Argentina varias décadas atrás.

¹⁰ El gobierno de la provincia de Buenos “ha encarnado en los años 90 una serie de caminos en los instrumentos legales que lo regían, mediante la sanción de una nueva Constitución (1994) y una Ley de educación provincial N° 11.612 promulgada en 1995” (Ziegler; 2001:28).

¹¹ Según el Anuario Estadístico 2000 del Ministerio de Educación en la provincia de Buenos Aires hay 474 institutos de educación superior no universitaria. De estos, 206 están en el conurbano (54 estatales) y 268 en el resto de la provincia (148 estatales).

¹² Los profesores son designados por asignatura, por curso y sección. De este modo un mismo profesor puede hallarse en tres situaciones señaladas e inclusive tener licencia en una asignatura y a la vez presentarse al concurso

(53 %), poseyendo una heterogeneidad de formaciones y los profesores acreditan las siguientes titulaciones.

Para llevar a cabo la citada investigación se emplearon tres instrumentos de recolección de datos: entrevista, encuesta semi-estructurada y observación, procurando contrastar la información recibida.

Las entrevistas fueron realizadas a profesores de la institución que se hallaban a cargo de *Espacio de la Práctica y Psicología y Cultura en educación*. La elección se basó en que los profesores de estas asignaturas son quienes abordan al constructivismo como contenido de las mismas. Se administró una encuesta semi-estructurada a los profesores de los tres turnos, de la institución seleccionada. La misma fue suministrada a aquellos docentes que desearon responderla, independientemente de la asignatura que tuvieran a su cargo. Mediante la observación no participante, con registro de tipo etnográfico, se pretendió relevar fundamentalmente los significados que surgen en las prácticas del aula. Se observaron clases donde se abordaba como contenido "conductismo" así como "constructivismo". Este instrumento fue seleccionado atendiendo a que la educación es un proceso público de interacción social, que se realiza básicamente a través del discurso¹³. La inclusión del contenido conductismo en la observación (además de constructivismo) así como la administración de encuestas a profesores que tienen a quienes tienen otras formaciones (además de la observación de clases y entrevistas a quienes tienen formación en psicología y en educación) se fundamenta en que se trató de evitar el sesgo que implicaría analizar solamente aquello que se quiere estudiar ya que de este modo se podría establecer si lo afirmado pertenece a ese objeto en particular o se da en todos los individuos. Se procuró, así, mostrar que lo que se afirma sobre los profesores observados, y los entrevistados, puede sostenerse también sobre otros colegas

2. SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA Y EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: SUS ESTRATOS CURRICULARES

Para poder dar cuenta de lo que sucede en la actualidad en el marco estudiado hay que tener presente que la formación docente se constituyó a lo largo de un proceso, que estuvo conformado por marcas cuya impronta perduran. No se trata de épocas o etapas con características distintivas entre sí y donde cada una se constituye como superadora de la anterior, sino de la existencia de elementos y significados - en ocasiones contradictorios - que conviven en diversos momentos históricos. Se trata de referencias citadas al modo de mojones que aluden a huellas dejadas en este nivel educativo. En este apartado se intenta dar cuenta de algunos estratos constitutivos de este presente, con énfasis en los aspectos curriculares.

La formación de docentes ha estado estrechamente relacionada a la conformación y desarrollo de los sistemas educativos modernos. A fines del siglo XIX, el Estado asume el rol de educador y ubica al docente como "difusor de la cultura" (Alliaud, 1993).

de otra.

¹³ Noblia, V (1983) *Dimensiones discursivas para el análisis del discurso didáctico* en Constantino, G (2002) *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación*, Cesco, U.N.Ca, Catamarca.

Normalismo, Terciarización y situación actual conforman los hitos constitutivos de la formación docente en Argentina en tanto marcas instituyentes que dejaron sus huellas en el presente. Concebidos al modo de estratos que se superponen, aportan marcos teóricos que atraviesan significación que los docentes otorgan a algunos significantes

Al aludir a Normalismo estamos haciendo referencia a que paralelamente a la formación del Estado Argentino se configuró el sistema educativo y con él la necesidad de un cuerpo calificado que pudiera llevar adelante la tarea educativa: el docente. En adelante este grupo será el encargado de llevar a cabo una misión moralizante: ser modelo de conducta para las jóvenes generaciones.¹⁴

Finales de la década del 60 y principios de la década 1970¹⁵ marca un cambio de la formación de los maestros de grado. Ante las demandas de modernización, quienes están a cargo de las decisiones políticas, consideraron que no resultaba suficiente la formación recibida en el Secundario, por lo que se estableció que los maestros deberían concurrir a Institutos pertenecientes al nivel terciario no universitario a formarse como tales. En 1971 las Escuelas Normales Nacionales se convirtieron en Escuelas Normales Superiores de Profesorado y se crearon en ellas los Profesorados para la Enseñanza Primaria de dos años de duración (a los cuales se ingresaba una vez obtenido el título de Nivel Medio). En este marco el profesionalismo tecnocrático, la nueva corriente de pensamiento y acción pedagógica que intenta diferenciarse de la tradición normalista, comenzó a penetrar en la formación de los docentes. Este nuevo modelo inmerso en la corriente desarrollista trata de desterrar la concepción apostólica de docente que hasta el momento había sido el pilar clave de dicha formación, implantando el carácter profesional del trabajo docente a través del manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que les permitieran desarrollar su tarea educativa de forma eficaz.

En la década de 1990, a partir de la sanción de las leyes de educación nacional y provincial, y de la transferencia de todos los institutos a la provincia se produce la homogeneización de planes y programas que ofrece la provincia de Buenos Aires¹⁶. En el nivel superior no universitario aconteció lo señalado para todos los niveles del sistema: en primer lugar se modificó la estructura curricular (a partir de 1996 y en forma progresiva) y en segundo término se procedió a la elaboración y difusión del Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires (2001).

Los profesorados de Educación Inicial y de EGB 1 y 2 se organizaron con tres años de duración, en tanto los Profesorados para Educación Polimodal (de Matemática, Lengua y

¹⁴ Durante el siglo XIX surgieron diversas propuestas que propiciaban la creación de escuelas normales. Algunos de ellas tuvieron una corta vida, y sólo funcionaron unos meses, como por ejemplo la escuela de Marcos Sastre, que se fundó después de Caseros.

¹⁵ Por la Resolución n° 287 de febrero de 1973, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Davini, M. C. (1994) *El currículum de la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila, página 49. se extiende del secundario al terciario

¹⁶ “La Ley N° 11.612 reafirma principios, criterios y sistemas de organización establecidos por la Ley Federal de Educación, cuando declara la responsabilidad del Estado, proponiendo un cambio profundo del Sistema Educativo para mejorar su calidad, que abarca todas las dimensiones de la educación”, Marco General del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, página 5 en <http://abc.gov.ar/docentes/DisenioCurricular/Marcogeneral.zip> (marzo de 2003).

Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Filosofía, Política, Economía y Gestión) lo hicieron en cuatro.

3. EL CONSTRUCTIVISMO, UN NUEVO SIGNIFICANTE PARA SIGNIFICADOS

El constructivismo¹⁷ conforma un significante que parece emerger como organizador de prácticas y representaciones de docentes e incluir trayectorias diversas. Asimismo constituye un significante privilegiado en la reforma producida en Argentina en la década de los 90. Algunos autores sostienen que "la visión constructivista del psiquismo humano impregna por completo la psicología de la educación (...). La idea original del constructivismo es que el conocimiento y el aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo" (Coll; 2001:157).

En la actualidad bajo el término "constructivismo" se evoca una diversidad de teorías que abarcan ámbitos tan dispares como la teoría de la ciencia o la teoría estética, lo que impide considerarlo como una propuesta monolítica. A pesar de ello este término continúa siendo usado en singular. Al tratar de hallar aquello común a todas las propuestas, se apela usualmente a aspectos vinculados con a la relación sujeto-objeto como "un ensayo por superar el dualismo entre el objeto y el sujeto de conocimiento. El sujeto aparece construyendo su mundo de significados al transformar su relación con lo real (...) en ocasión de cada progreso que aproxima el sujeto al conocimiento del objeto, éste último retrocede (Castorina; 1996:15).

La instalación del significante constructivismo atravesó los dos primeros estratos de la formación docente. En el primer estrato, con la incorporación de las primeras obras de Piaget, en el segundo estrato considerando a la teoría a los fines de aplicarla, sin mediación, a la escuela. En este apartado se profundizará sobre el tercer estrato de la formación docente.

Tal como fue señalado precedentemente, la reforma de la década de 1990 fue difundida a través de una política basada en documentos. En la provincia de Buenos Aires, estos documentos fueron entregados a los docentes en el marco de la primera capacitación obligatoria realizada en esa jurisdicción (1995) En este caso los docentes de todos los niveles educativos, que se hallaban en ejercicio, recibieron los llamados módulos

Los docentes debieron enfrentarse a lecturas desprovistas de "texturas", de interrogantes, de algo que pudiera interpelarlos, a la par que recuperara sus saberes, con contenidos descontextualizados, que ofrecían un saber en cual se les pedía que fueran sujetos críticos pero que recibieran esos materiales acriticamente.

Los profesores, en tanto sujetos, al tratar de expresar lo que piensan, creen o suponen no son totalmente libres. Se les imponen restricciones políticas, institucionales y discursivas que funcionan como filtros en el momento de optar por el uso uno u otro término, de una u otra acepción, ¹⁸ las que condicionan su elección.

¹⁷ Constructivismo viene del latín «constructio»: construcción, estructura, Diccionario Soviético de filosofía, Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo, 1965. página 82.

¹⁸ Por ejemplo: las condiciones concretas de comunicación o los caracteres temáticos y retóricos del discurso.

Lavandera define al discurso como el habla emitida, incluyendo en esta conceptualización tanto al texto como al contexto. El contexto es pensado como todo aquello que ayuda a situar al texto a la par que puede ser rastreado en él y al texto como la producción concreta en un determinado momento del discurso. Lo que el profesor dice, así como lo que omite, es aquello en lo que él cree. Por esto es que no se trata de buscar qué hay detrás de lo dicho, sino que en su decir se halla eso que buscamos. "El yo no es lo que hay tras el lenguaje, sino lo que hay en el lenguaje. Por otro lado, el lenguaje es cultura, convención, algo muy poco digno de confianza, algo que se desgasta, que se convierte en cliché, algo cuya caducidad y cuya mentira hay que desenmascarar: el lenguaje ha comenzado ya a perder su antigua seguridad, su antigua capacidad de decir y de hacer, de dar sentido" (Larrosa, 2000: 7-8).

Al procurar relevar los significados atribuidos al Constructivismo como una de las teorías que figuran explícitamente en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires¹⁹ surge en el decir de los profesores una heterogeneidad de supuestos, creencias, tradiciones personales, institucionales, sociopolíticas con las que cada uno fue conformando aquello que transmite. Los significados no resultan neutros ni asépticos, portan esos hilos con los que cada uno fue tejiendo el discurso, reconfigurando y resignificando los mismos.

Los profesores construyen los significados en la interacción con los otros y es allí donde el significado surge. Los otros pueden hallarse presentes físicamente, como sucede en el aula, o mediatizados a través de la palabra escrita.²⁰

En la clase, los profesores al procurar dar cuenta de lo que los autores han dicho, emplean un discurso *indirecto narrativizado* donde se hacen cargo de las palabras dichas por ellos y las integran en su propio discurso. El docente hace preguntas cuyas respuestas conoce, y evalúa las respuestas del alumno sobre la base de lo esperado. En este interjuego de significantes se construye un significado que pretende ser compartido.

Como decisión metodológica, para reconocer que lo significado pertenece al constructivismo se decidió observar, también, lo relativo al conductismo. Esta elección permitió reconocer cómo en numerosas ocasiones, ambas teorías son abordadas por los docentes como propuestas dicotómicas, donde una es tomada una para explicar - por su contrapunto - la otra. Elegir a la observación como uno de los instrumentos de recolección de datos se basa en que en la situación de clase se puede reconocer, en alguna medida, la producción de significados (construido, en este caso, en interacción con los estudiantes). Pero en este espacio se presentaron cuestiones que excedían ampliamente la pregunta de investigación. Como este trabajo se centra en el constructivismo no se profundizará sobre las mismas.

Por otra parte, las encuestas fueron entregadas a todos los profesores y a las profesoras de la institución en mano procediendo a su recepción de la misma manera. Respondieron ellas sólo un 25 % de los profesores: 20 % varones y 80 % mujeres, cuyas edades oscilan entre 36 y

¹⁹ Ver capítulo 2 de este trabajo.

²⁰ Diversas investigaciones han permitido pensar que el significado se construye en interacción con el contexto (tanto el contexto sociocultural como el creado en la situación de clase) especialmente aquellas que provienen de la Sociolingüística, las cuales han empleado la *etnometodología*: Mehan (1986), Cazden (1991) en EEUU, Delamont (1984), Stubbs (1987), Sinclair y Couthard (1975) en el Reino Unido.

60 años²¹. Su formación de grado se realizó un 50 % en el nivel superior no universitario y 50 % universitario, obtenido el 85 % en establecimientos de gestión pública y 15 % en gestión privada. Un 33 % posee título de postgrado, de los cuales un 25 % de ellos son Maestrías y un 12.5 Especialidades.

En tanto las entrevistas fueron realizadas a los profesores que tienen a su cargo *Psicología y cultura en educación* estuvieron pensadas en base a determinados tópicos, procurando la emergencia indirecta de significados. No se apeló a preguntas que indagaran en forma directa los conocimientos para evitar los clisés y las frases aprendidas de memoria.

Se identificaron, en las observaciones, encuestas y entrevistas, recurrencias en la atribución de significados, que conforman nudos discursivos semánticos y funcionales. En el caso de los **nudos discursivos semánticos** los datos fueron relevados, principalmente, a través de observaciones de clase. En cambio, en los **nudos discursivos funcionales**, los datos fueron relevados, principalmente, a través de encuestas y entrevistas. La diferencia entre una y otra conformación se halla vinculada con la provocación, o no, de un estímulo que posibilite la producción del fenómeno (en el primer caso entrevistas y encuestas, en el segundo observación).

Los **nudos discursivos semánticos** se constituyen en tales, por concentrar en ellos significados que arman polaridades semánticas. Lo conforman:

1. El conductismo en oposición al constructivismo
2. Concepciones vinculadas a la memoria
3. Concepciones de la inteligencia según Piaget.

En tanto los **nudos discursivos funcionales** se conforman en torno a las funciones de: institución de legitimidad, semántica y practicidad, los que son desarrollados en:

4. Identificación de autores
5. Términos vinculados a las teorías
6. Situaciones vinculadas a la clase.

Se trabajó sobre cada uno nudos, reconociendo en cada caso los significados asignados, previa transcripción de los términos, diálogos, expresiones, frases vertidas por los profesores.

Nudos discursivos semánticos

1º Nudo discursivo: el conductismo en oposición al constructivismo

La identificación del conductismo colocado en oposición al constructivismo se despliega en diversas líneas que contribuyen a conformar este nudo. Las líneas que conforman este nudo discursivo son:

- I. La temporalidad
- II. Las acciones sobre sujeto u organismo
- III. Condicionantes: diferencias grupales, momentos de la clase, factores externos
- IV. Concepción de proceso – producto.

²¹ El 5% posee entre 36 y 40 años, el 15 % entre 41 y 45 años, el 20 % entre 46 y 50 años, 30 % entre 51 y 55 años y 30 % entre 56 y 60 años.

I. La temporalidad

Se identifica al conductismo con rapidez, efectividad y perdurabilidad en tanto el cognitivismo requiere tiempo y conocimientos previos de los estudiantes.

II. Las acciones sobre sujeto u organismo

Se identifica al Conductismo con el organismo y “la caja vacía” sosteniendo que el Cognitivismo debe “llenarla”, aunque también parecen expresiones en la que Piaget es quien “se mete adentro de la caja”.

Por otra parte, y en consonancia con esto los docentes identifican, en las encuestas, al conductismo con “un sujeto que es una tabla rasa, un recipiente a llenar y es el docente el encargado de hacerlo”, en tanto en el constructivismo el alumno es quien “busca información, relaciona, hipotetiza”

III. Condicionantes: diferencias grupales, momentos de la clase, factores externos

En las observaciones (realizadas a los llamados pedagogos) algunos docentes sostienen que de acuerdo a las condiciones algunos grupos necesitan conductismo y otros, constructivismo. Además creen que si trabaja cuestiones vinculadas a la memoria se pone en posición conductista.

En las entrevistas²², en cambio, al solicitarles que manifestaran su acuerdo o desacuerdo con un listado frases entre la que se hallaba: “Hay grupos que necesitan una clase conductista” se obtuvo un abanico de respuestas. Las respuestas iban desde las que sostienen su oposición a la frase, pasando por quienes manifiestan dudas, hasta un grupo en el extremo opuesto, que acuerda totalmente, aunque hacen la salvedad de atender a determinadas condiciones (el grupo, el tema, la circunstancia) para realizar la elección.

Por lo tanto en esta línea surge que la clase tendrá un marco conductista cuando el docente está al frente de la clase y cuando los alumnos trabajan en grupo se le adjudica un marco constructivista.

En este caso se puede reconocer, además, diferencias en las apreciaciones vertidas por los profesores ya que se diferencian claramente los “curriculares” de los “pedagogos”.

IV. Concepción de proceso - producto

Se trabaja en torno a la idea de proceso y de interacción entre el profesor, el alumno y el contenido como actividades del constructivismo, en tanto el producto, lo hecho, la fábrica queda del lado del conductismo. En la dicotomía proceso –producto, en el primer caso implica presencia del docente para que el estudiante puede entenderlo, asimilarlo. Para que para que “no se reduzca la autoestima” no hay que señalar el error” y que “el docente debe acompañar” para que “el chico vaya revisando su propio proceso” (aunque no queda explícito cómo efectúa este acompañamiento). Aparece la analogía con una fábrica en tanto proceso y producto. Luego

²² Las encuestas fueron respondidas mayoritariamente por los llamados curriculares, en tanto las observaciones y entrevistas fueron respondidas por los denominados pedagogos

explicita que lo que hace el docente es seguirlo "en la devolución", y trabajar con él cuando surge el error "porque el proceso no fue apropiado".

Se presenta al Conductismo como aquel que se basa en la conducta observable y al Cognitismo²³ en el cambio interior.

En las encuestas se ubica: evaluación del proceso de aprendizaje, el establecimiento de relaciones entre saberes previos y nuevos contenidos, la reflexión sobre el proceso de construcción, los conocimientos se aprenden en un proceso de relaciones significativas, los argumentos explicativos del proceso lector y el proceso de descubrimiento como propuestas del constructivismo vs. evaluación del producto y no del proceso y proceso pautado por el docente del lado del conductismo.

2º Nudo discursivo: concepciones vinculadas a la memoria

El Conductismo es presentado como una corriente pedagógica que propone memorizar en primer término y pensar en segundo término. Esto indica que para la docente es posible registrar algo en la memoria sin sentido y luego darle sentido. Luego aparece el término fijar con el cual se da cuenta que se está pensando en el registro de algo en la memoria ¿a través de la repetición?

En las entrevistas se retomó esta significación, bajo la consigna ya descrita anteriormente (debían expresar su acuerdo o desacuerdo). En este caso la frase fue: "Pedir a los alumnos que sepan de memoria algo es colocarse en una posición netamente conductista". Todos los profesores entrevistados respondieron negativamente a esta afirmación, expresando que la memoria es una actividad mental necesaria, que cumple una función y en algunos casos diferenciaron memoria mecánica de asociativa.

3º Nudo discursivo: concepciones de la inteligencia según Piaget

En el tercer nudo la presencia de la obra de Jean Piaget aparece, tanto en las encuestas como en las observaciones, como insoslayable.

También se despliega en diversas líneas que contribuyen a conformar este nudo discursivo semántico. En este caso las líneas son:

- I. Concepción de inteligencia
- II. Los estadios
- III. Concepción de la inteligencia del conductismo y del constructivismo

I. Concepción de inteligencia

Se presenta "la capacidad para resolver problemas y adaptarse al medio ambiente. Resolver problemas o situaciones nuevas" como la definición clásica de Jean Piaget, y a este autor como quien investigó la existencia de inteligencia previa al lenguaje. En este caso se conforma la polaridad ubicando a Piaget de lado de la inteligencia lineal y a Del Bono de la inteligencia lateral.

²³ En este caso es la misma profesora que identifica Cognitismo con Constructivismo

II. Los estadios

Las etapas de la inteligencia según Piaget son conceptualizadas como una construcción que se “hace por pisos”. De este modo la propuesta de Piaget aparece, nuevamente, como lineal, aunque en este caso se le suma la idea de sucesión.

III. Concepción de la inteligencia del conductismo y del constructivismo

“El enfoque conductista ve a la inteligencia como una acumulación de cambios graduales en sistemas específicos” y la inteligencia, en este marco, es “una tabla rasa donde se metía y metía”. En tanto para Piaget la inteligencia es una adaptación biológica, donde se tiene en cuenta dos procesos: acomodación y asimilación.

Hay que tener en cuenta, para finalizar este nudo discursivo, que en las encuestas la mayoría de los profesores afirman que no recuerdan referencias bibliográficas precisas, pero citan algunos textos.²⁴ El único texto que se menciona tanto en las entrevistas²⁵ como las encuestas es “Psicología de la Inteligencia” de Piaget.

Pareciera que la difusión y lectura de este texto estaría configurando los significados atribuidos y las esquematizaciones encontradas. En este sentido un solo texto (“Psicología de la inteligencia”) estaría teniendo mayores efectos que otros tantos textos curriculares y extracurriculares.

Nudos discursivos funcionales

4º nudo discursivo: identificación de autores

La identificación de autores se despliega en las siguientes líneas que contribuyen a conformar el nudo:

- I. Propuestas de los autores
- II. Reconocimiento de autores

I. Propuestas de los autores

Piaget aparece como alguien que le interesaba lo vinculado a “la marcha” en tanto a Ausubel lo relacionado con los organizadores previos, los conocimientos previos y cómo se aprende. Éste parece ser otro momento del armado de las polaridades, donde Piaget queda ubicado en lo relacionado con el funcionamiento y Ausubel con las condiciones de la recepción.

En esta fragmento Piaget figura como quien alude a que el niño va a buscar lo dominante” (al mirar algo), y le va a dejar que realice sus experiencias, en cambio Gibson lo que pretende es que explore, pero no va a desarrollar su percepción.

II. Reconocimiento de autores

²⁴ Los textos citados fueron: Escuela para pensar de Furth y Wach, “Piaget en el aula”, Lauro de Oliveira Lima con “Educación por la inteligencia”, “La construcción de proyectos”, “El currículum por proyectos”, “Procesos Psicológicos Superiores” de Vigotsky, “La educación” de Bruner y “Psicología de la Inteligencia” de Piaget.

²⁵ Los otros textos mencionados son “Seis estudios” de Piaget y “Teorías del aprendizaje” de Pozo.

Los autores con que asocian al conductismo en las encuestas son en mayor medida Skinner, Watson, Thotndike, Pavlov. En menor medida Abolio de Cols, Gagné, Hill y Bloom.

En las encuestas el 50 % de los profesores identificó a Porlan²⁶ y a Sacristán como autores constructivistas, quedando en segundo lugar Teberosky, y en tercero Ausubel, Bruner, Piaget, Vigotsky y Novak. El resto de las citas se distribuyen equitativamente entre Carretero, Coll, Kaufman Freire, Aebli, Goodson, Lerner y Pozo. En tanto en las entrevistas se menciona en igual medida a Piaget, Emilia Ferreiro, Coll, Ausubel, Vigotsky, Chomsky, Apple, Castorina, Pozo, Sacristán, Gardner y, Bruner. De este modo, en las encuestas²⁷ ubicaron a autores que tienen como marco al constructivismo para sus propuestas pedagógicas y didácticas, en tanto los en las entrevistas, se identificaron a unos y a otros en igual medida. La presencia de un autor tan poco mencionado en discursos disciplinarios y en documentos curriculares, como Porlán, habla posiblemente de circuitos de difusión propios. Los profesores que identificaron a este autor son los por ellos llamados, “curriculares” de ciencias naturales. Estos profesores, en las encuestas, expresan sus diferencias con los “pedagogos”, en tanto estos últimos no tienen publicaciones (como sí tienen algunos de ellos) y “se pasan hablando del “ritmo”, de los tiempos de los otros, del proceso. Cuando es fin de año se entregan pilas de fotocopias de lo que no se dio, se toma todo de memoria individual y sobre todo lo tratan de usted (al alumno) y se recogen las libretas a las 8 y el que tiene otro ritmo”²⁸. Por su parte, algunos “pedagogos”, afirman que “la formación pedagógica debe sostenerse desde las propuestas de los de Ciencias, que son quienes tienen una mirada más apropiada en relación al Constructivismo, hay que hacer capacitaciones y encuentros de alguna manera. Además habría que hacer formación en servicio.”

5º nudo discursivo: términos vinculados a las teorías

La diversidad es aún mayor cuando se pide que asocien espontáneamente con la palabra constructivismo. En este caso sólo se destacan del resto asimilación y acomodación (aunque sólo son mencionadas en el 15 % de los casos). El resto opta por términos como: adaptación, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, construcción del conocimiento, construcción social del saber, equilibrio, reestructuración, saberes previos, desequilibrio. En cambio en otros casos aparecen vocablos como consenso, deducción, demostración, evolución, gestión del error, inducción, motivación y estímulo o sello personal

En la atribución de significados el conductismo parece tener un perfil más claro y por con menor dispersión de respuestas que en el constructivismo y con términos ligados a la didáctica, como “instrucción programada”. En ambos casos surgen términos que se vinculan con aquello que se dice de una teoría y que circula al modo de un rumor, es decir sin fuente.

6º nudo discursivo: vinculadas a la clase

La identificación de las relaciones que establecen entre los significantes trabajados y la clase se desarrolla en las siguientes líneas que contribuyen a conformar el nudo:

I. Planificación

²⁶ Porlán trabaja sobre el pensamiento del profesor en las ciencias.

²⁷ Las encuestas fueron mayoritariamente respondidas por los llamados “curriculares”. Son denominados de este modo a los profesores que acreditan un título de una disciplina. En tanto las entrevistas fueron realizadas a los por ellos llamados “pedagogos” que acreditan titulaciones de pedagogía, de didáctica o de psicología.

²⁸ El subrayado está en el original.

II. Situaciones de clase

I. Planificación

En esta línea se abordarán las respuestas dadas en las encuestas. Los significados atribuidos fueron: “Planificación por carriles (rígido, estático y cerrado), planificación por objetivos que describe conductas a lograr y todo el formato de modelos de planificación: objetivos, respuestas posibles, con respuestas esperadas”, donde “esto es lo que voy a enseñar y esto es lo que voy a evaluar” (conductismo) vs. construcción de tramas analógicas, y proyectos elaborados por docentes y alumnos, con un recorte significativo en el que el alumno protagoniza

II. Situaciones de clase identificadas²⁹

En esta línea del nudo, se abordarán las respuestas dadas en las encuestas. En ellas relevados fueron: clases expositivas, donde el docente habla y el estudiante escucha, vinculadas a la repetición (de lo que dice el profesor o está en el libro), la fijación de hábitos, la memorización de datos, las sanciones disciplinarias, la centralización docente, las actividades pautadas, con demostraciones y ejercitaciones, el aprendizaje de reglas gramaticales y de estructuras básicas, con una propuesta didáctica igual para todos los alumnos, evaluación del producto y evaluaciones escritas (conductismo) vs. los proyectos de trabajo realizados con los alumnos, evaluaciones grupales, ejercicios de interrogación, situaciones problemáticas, discusión, argumentación y confrontación., presentación personal y grupal creativa, debate, resolución de situaciones, indagación de saberes previos, relación con saberes cotidianos, variedad de secuencias didácticas, descubrimiento del conocimiento mediante la investigación, problematización, desestructuración, movilización del saber y aprendizaje, elaboración de hipótesis previas, donde se instala la duda, la curiosidad, la pregunta, y se atiende a puntos de partida diversos, construyendo tramas analógicas, redes conceptuales y se evalúa el proceso de aprendizaje (constructivismo). También surge una variedad de significados diversos que van desde la demostración de teoremas, descubrimiento de propiedades, trabajo de investigación, trabajos prácticos, redacción de textos, revisión de borradores, análisis de textos literarios informativos, estrategias basadas en la comprensión, resolución de situaciones problemáticas en las cuales se podría dar una situación similar a lo planteado anteriormente, aunque en este último caso, podríamos sustituirlo por un marco conductista.

4. CONCLUSIONES

Los profesores, en tanto sujetos, se hallan inmersos en un mundo atravesado por el lenguaje, marcado por el equívoco y la polisemia. Las expresiones de estos hablantes son producto de sus subjetividades y de su historia pero también de los significantes que provee su comunidad. De esta forma construyen significados que tienen una relación arbitraria, pero motivada, con el significante, en espacios de interacción social (Wittgenstein, 1988), en relaciones de intercambio.

El dominio cultural es siempre un dominio de las formas, codificar consiste en poner en forma y en poner formas. Tal codificación es una condición de posibilidad del disciplinamiento y de la normalización de las prácticas, a la vez que minimiza el equívoco y la imprecisión. Todo

²⁹ Se entiende por situaciones de clase todo lo que se realiza en el aula.

código, todo sistema de repeticiones se crea históricamente como entramado de diferencias. El mundo social se halla doblemente estructurado: el lado objetivo y el subjetivo, estando éste último conformado por los sistemas de percepción y de apreciación inscriptos en el lenguaje, entre los cuales se hallan los pares de opuestos (Bourdieu; 1988: 136)

En las sociedades con escritura, las estructuras de pensamiento son inculcadas por el sistema escolar. Las divisiones de la organización escolar ayudan a constituir el principio de las formas de clasificación y los esquemas clasificatorios son categorías políticas (Bourdieu; 1988: 35) en tanto categorías usadas y transmitidas en relaciones de poder saber.

La institución en la que se ha realizado esta indagación, tiene como misión formar docentes de todos los niveles. Al hacerlo asegura, en sus prácticas, la perpetuación de la escuela moderna en tanto produce sujetos sensibles a determinadas representaciones (Donald, 1995: 65) y propicia un discurso sostenido en el principio de autoridad basado en el docente, en generalizaciones homogenizantes que anulan las diferencias y clasificaciones conformadas por una lógica dicotómica, donde para aludir a un término hay que buscar tomar otro que se le contraponga.

Formar, dar forma, con-formar al estilo de las metáforas educativas. La presentación del conductismo en simple oposición al constructivismo, a asociado imágenes de la escuela autoritaria pero necesaria y eficiente, responde a la configuración de la escuela normalizadora y moralizante que marca el camino a recorrer para llegar a ser lo que se debe. El tercer estrato de la formación docente se ha entramado con los estratos anteriores, especialmente con el de la terciarización tecnicista, aportando los significados en cuya clave se leen los significantes que procuran instalarse en el discurso pedagógico.

En el marco de la presión reformadora de la década de los 90, los profesores procuraron apropiarse de los nuevos saberes y se aproximaron a las nuevas propuestas reduciendo lo nuevo a lo conocido, despliegue táctico con lo que respondieron a la estrategia reformadora³⁰. Ésta se dirigió a los profesores proponiendo la modificación de las prácticas a través de – entre otras cuestiones - la incorporación de nuevas nominaciones y conocimientos, pero los profesores conformaron significaciones propias a las otorgadas por las propuestas orgánicas y estratégicas de reforma. La táctica les permitió producir significaciones discrepantes con respecto a aquéllas propuestas, donde tuvieron un fuerte peso las situaciones personales, institucionales y profesionales.

La dinámica de la reforma y su recepción puede ser analizada bajo la óptica de estrategia y táctica en función de sus posibilidades comunicativas. La reforma³¹ fue propiciada desde una política documentalista y estuvo sostenida en la escritura. Los módulos de capacitación docente de la provincia de Buenos Aires procuraron instalar al constructivismo como parte del discurso

³⁰ La estrategia es la ciencia de los movimientos guerreros fuera del campo de visión de enemigo (Von Bulow) citado por de Certeau, 1996:43, en tanto la táctica constituye el interior del campo, como lugar del poder y de la voluntad propios (de Certeau, 1996: 42).

³¹ La reforma es talen tanto constituyó una " alteración fundamental de la política educativas nacionales que pueden afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, y a su estructura y financiación, al currículum – contenidos, metodología y evaluación- al profesorado –formación, selección o evaluación – y a la evaluación del sistema educativo" (Viñao; 2001: 26)

pedagógico, ubicándolo en el polo del “deber ser”, haciéndolo jugar, de este modo, como opuesto al conductismo, casi como sinónimo de la escuela existente y que se desea cambiar.

Los profesores respondieron, entonces, con los recursos que disponían. Providos de determinadas concepciones del mundo - aportadas por las experiencias personales y profesionales - y atravesados por las lógicas institucionales, los docentes significaron y significan las teorías de acuerdo a sus creencias, vivencias, representaciones, olvidando o reprimiendo lo que no se adecua con los patrones esperados. Es en este juego, de táctica y estrategia, en esta negociación de significaciones donde construyeron significados idiosincrásicos, en los que intervienen sus historias personales como su formación y experiencia. De este modo las tácticas simplificadoras desplegadas tuvieron una fuerte tendencia al reduccionismo binario

La institución de formación docente, donde se ha realizado este trabajo, se despliega en un espacio donde se transmiten tradiciones “costumbres, usos, creencias, valores o formas culturales que una generación profesional transmite a la otra”³² - y también formas de pensamiento. De este modo estas “prácticas de consumo” del significante constructivismo, se hallan vinculadas a las trayectorias de quienes las emplean y constituyen un entramado que se teje en las instituciones educativas en que se desempeñan, atravesado por el estrato de la formación docente en que esto sucede.

En el capítulo anterior se identificaron con los nudos discursivos que se fueron armando con los significados dados por los profesores de profesorado. Los mismos conforman polaridades donde los elementos en tensión aparecen como necesarios para instalarse en el discurso. En esta “aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro y la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y, finalmente, sin odiarlo” (Castoriadis, 1985) se puede reconocer cómo se constituye o se instala un significante que opera en el polo de la confrontación con otro. De este modo, en el par conductismo – constructivismo, éste último es significado desde un lugar de oposición y como teoría superadora del Conductismo. Así, del lado del conductismo se halla lo estructurado, previsto, impuesto, automático, el estímulo, la respuesta, el control, el autoritarismo, la memoria, la rigidez, lo reforzamiento, lo repetitivo, la rapidez, la eficiencia, la centralidad del docente, las planificaciones rígidas y con evaluaciones objetivas. Del lado del constructivismo quedan la acción, la actividad, el diálogo, la diversidad, la asimilación y acomodación, la adaptación, el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento, la construcción, el equilibrio, el desequilibrio, la reestructuración, los saberes previos, la producción, los niños trabajando, el pasaje de un estado de desorganización a uno más estructurado, de una situación poco clara a una más clara, más elevada, más compleja, más ordenada, el juego, el grupo y el proyecto.

Se presenta una diversidad de términos a la hora de responder al pedido de asociarlos con alguna teoría. En el caso del conductismo los profesores lo hacen con estímulo, respuesta y con repetición en mayor medida y también con aprendizaje mecánico, cambio de conducta, condicionamiento, control externo y ejercicio, comportamiento condicionado, reforzamiento positivo y negativo, instrucción programada. Aunque se deslizan hacia otros términos como

³² Jorge Galaz N et al. (1999) Desarrollo profesional docente. Un marco para una enseñanza efectiva. Colección de cinco fichas producidas por el Componente Gestión Pedagógica para los Grupos Profesionales de Trabajo. Editores: Publicación del Programa MECE/ Media, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, Ministerio de Educación, República de Chile.

autoritarismo, claras consignas, conducción, conductor, memoria, rigidez estructural, ritmo de trabajo, trabajo en orden. En el caso del constructivismo existe, asimismo, una alta dispersión de respuestas, desde asimilación y acomodación, adaptación, aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, construcción del conocimiento, construcción social del saber, equilibrio, reestructuración, saberes previos, desequilibrio, hasta consenso, deducción, demostración, evolución, gestión del error, inducción, motivación y estímulo o sello personal

El constructivismo emerge como una propuesta que tiene ciertas limitaciones ya que, de acuerdo a las características grupales y a los objetivos que se plantea el docente deberá apelar a una propuesta conductista.

Los autores asociados con conductismo, en las encuestas, son quienes conformaron la teoría y en menor medida quienes las llevaron a las aulas. En cambio en el constructivismo sucede lo contrario, en tanto en las entrevistas el reconocimiento es parejo.

El constructivismo es colocado en el polo instituyente, y es llevado a transitar por el camino iniciado por las viejas dicotomías educativas. En estas oposiciones se articulan series rivales de creencias, percepciones y proposiciones las cuales se fueron conformando en el tiempo para luego olvidar el proceso que permitió construirlo, lo cual conduce necesariamente a la “recaída en la inmediatez” (Hegel). Esto se puede reconocer tanto en los nudos discursivos semánticos como en los funcionales. De ahí que, para abonar a la idea de que las palabras portan las marcas de la historia y, por lo tanto, es necesario dar cuenta de ese proceso constitutivo de términos, teorías y procesos es que se ha realizado una breve historización del currículum, de la formación docente y de los aportes de los autores en los capítulos precedentes

A pesar de la fuerza de lo instituido, algunos profesores trataron de ir más allá de las dicotomías. Algunos lo hicieron a través de la búsqueda de nuevos marcos teóricos (“los paradigmas alternativos plantean la posibilidad de diseñar un currículo abierto, flexible, contextualizado, que favorezca el abordar la enseñanza desde modelos ecológicos”) y otros tomando una posición personal al respecto (“No me gusta hablar en términos de opuestos. Hablo desde mí y creo que lo mejor como profesional de la educación es conocer todas las teorías más allá de las que están en el blanco o en el negro”).

De este modo, este tercer estrato no constituye una frontera que delimita un antes y un después de la reforma, sino que –por el contrario- conforma un piso donde los significados se yuxtaponen y superponen a nominaciones anteriores. Los profesores al otorgar significados, ponen en juego sus creencias produciendo una mixtura, como es el caso de: “se debe reforzar la solución de problemas”, o “se aplica la ZDP para resolver una situación problemática”.

Este trabajo ha procurado indagar significados, tratando de evitar juicios de valor y de señalar a los docentes como resistentes al cambio, como sucede en numerosas ocasiones, también ha tratado de identificar aquello que lleva a perpetuar lo existente, a propiciar que todo permanezca igual. Se ha evitado buscar “detrás” de lo que dicen el verdadero sentido de lo dicho, ya que en el discurso de los profesores se halla aquello que creen. “No se busca en modo alguno, por debajo de lo manifiesto la garrulería casi silenciosa de otro discurso” (Foucault, 1997: 45).

Tanto en las entrevistas como en las encuestas, surgieron las voces de los profesores, que manifestaban deseos de superación, de capacitación, a la par que expresaron la necesidad de tener en cuenta las restricciones temporales y espaciales que se presentan a la hora de trabajar en el aula.³³

Y si bien la institución escolar aporta las formas que constituyen lo que se piensa y se hace, es posible, en ellas, trabajar a fin de salir de una interpretación central y lineal hacia una la lógica de la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (1998) El maestro que aprende en *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar en la enseñanza*, Revista Ensayos y experiencias. Novedades educativas. Año 4, N° 23.
- Alvarez-Uría, F. (1998) Prólogo en Foucault, M *Microfísica del poder*. Buenos Aires, Editorial Altamira.
- Alzamora, S. (2000) Lecturas que se han realizado, en la década del '90, sobre la obra de Vigotski, en Dubrovsky, S. (comp.) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires, Novedades educativas, 1° edición.
- Antelo; E., Abramowski, A. (2000) *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, Editorial Trillas, México
- Baquero, R (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- Baquero, R, Terigi, F (1997) Constructivismo y modelos genéticos. Notas para Redefinir el Problema de sus Relaciones con el Discurso y las Prácticas educativas, en *Ensayos Pedagógicos*, N° 12, Volumen 412.
- Bernstein, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata.
- Blanck, G (2000) Vigotsky en el año 2000: la leyenda y la historia en Blanck, G (1993) Vigotsky, el hombre y su causa, en Moll, L *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique Grupo editor.
- Borges, J. L. (1990) *Ficciones*, Buenos Aires, Editorial Emecé
- Bourdieu, P. (1988) *Cosas dichas*, Editorial Gedisa, Buenos Aires, 1° ed.
- Braslavsky, C., Birgin, A (1995) Quiénes enseñan hoy en la Argentina, en Tiramonti, Braslavsky, Filmus (comp.) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Editorial Tesis Norma, Buenos Aires.
- Braslavsky, C, Birgin, A (1992) *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*. Flacso/Ciid. Buenos Aires. Miño y Dávila.

³³ Espaciales: en la mayor parte de los cursos no se puede mover ningún banco para trabajar de otra manera que no sea mirando hacia adelante porque no existe ningún intersticio entre una silla y la otra (a pesar de que es una institución a la que se accede con posterioridad a la aprobación de un curso inicial con evaluación). Temporal: durante el año se presentan numerosas actividades que obligan a suspender las clases.

- Braslavsky, C, Gvirtz, S (2001) Nuevos desafíos y dispositivos en la política educativa latinoamericana de fin de siglo, en: *Educación Comparada. Política Educativa en Iberoamérica*. Madrid, Organización de los estados Iberoamericanos (OEI).
- Bruner, J (1968) *El proceso de la educación*, Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana, México. 1º edición en castellano.
- Bruner, J (1969) *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Uteha, 1969
- Bruner, J (1987) *La importancia de la educación*, Barcelona, Editorial Paidós, 1º edición en castellano (original de 1971).
- Bruner, J (1988) Autobiografía, en *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid.
- Butelman, I (1998) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M (1993) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Aique.
- Carretero, M (1998) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.
- Caruso, M., Fairstein, G. (1997) Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino, en Puiggrós, A., *Dictadura y utopías en la historia de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galena.
- Castoriadis, Cornelius (1985) *Reflexiones en torno al racismo*, Memorias del Coloquio "Inconsciente y cambio social", de la Association pour la Recherche et l'Intervention Psychologiques, Francia.
- Castorina et al. (1996) *Piaget- Vigotsky, contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A. (1996) El debate Piaget- Vigotsky. la búsqueda de un criterio para su evaluación en Castorina, A et al. *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.
- Castorina, J. A. (2000) Los problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica en Castorina et al (1988) *Psicología Genética. Aportes metodológicos e implicancias pedagógicas*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires
- Cazden, C. (1989) El discurso del aula en M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 627-709). Barcelona: Paidós, MEC.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, MEC.
- Cea D'Ancona, M. A. (1996) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Cirigliano, G (1967) *Educación y futuro*, Editorial Columbia, Buenos Aires
- Coll C. (1988) La Psicología de la Educación como disciplina educativa y psicológica de naturaleza aplicada y La intervención psicopedagógica, en *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcanova. Barcelona. Caps. 4 y 7.
- Coll, C. (1991), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- Comenio, J. A. (2000) *Didáctica Magna*, Editorial Porrúa, México.
- Constantino, G., Perspectivas en la investigación del discurso didáctico en Constantino, G (2002) *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación*, Cescos, U.N.Ca, Catamarca.
- Cunill Grau, N. (1997), *Repensando lo público a través de la sociedad. CLAD//Nueva sociedad*, Caracas.
- Da Silva, T. T (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. España, Octaedro.

- Da Silva, T. T. (1996) *El proyecto educacional moderno, ¿identidad terminal?*, Revista Propuesta educativa N° 13, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1994) *El currículum de la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Davini, M. C. (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires
- Davini, M. C. (1998) El currículum en la formación del Magisterio en Argentina, en *La formación docente en cuestión*. Academia Nacional de educación, Buenos Aires, Estudio Sigma, p.p. 273-285
- De Certeau, M (1996) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer. México, Universidad Iberoamericana.*
- De Certeau, M. Prácticas cotidianas, material de la cátedra de Sociología de la cultura, Facultad de Sociología, Universidad de Buenos Aires, tomado de Michel de Certeau, *Les cultures populaires, París, 1979, páginas 213 –30. Traducción del capítulo de Laura López y revisión técnica de Gilberto Jiménez Montiel.*
- Deleuze, G, Guattari, F (1995) *Mil mesetas, Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-textos, Valencia.
- Deleuze, G. (1989) *La lógica del sentido*, Paidós, Barcelona.
- Derrida, J. (1968) La Différance, Conferencia pronunciada en la Sociedad Francesa de Filosofía, el 27 de enero de 1968, publicada simultáneamente en el Bulletin de la Société française de philosophie (julio-septiembre, 1968) y en *Theorie d'ensemble* (col. Quel, Ed. de Seuil, 1968); en Derrida, J., *Márgenes de la filosofía*, traducción de Carmen González Marín, Cátedra, Madrid.
- de Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Mexico, D.F., Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.
- Díaz Barriga, A, Inclán Espinosa, C., (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Revista Iberoamericana de Educación, Profesión docente, Número 25, Enero – Abril.
- Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, López de la Vieja de la Torre, Universidad de Salamanca, consultado el 6/9/04 en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/constructivismo.htm>
- Dirección General de Cultura y Educación (1995) Módulo 0 al 7. La Plata
- Donald, J, Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación en Larrosa, J (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta, Madrid
- Dubrovsky, S (2000), El valor de la teoría socio-histórica de Vigotski para comprensión de los problemas de aprendizaje escolar, en Dubrovsky, S. (comp.) *Vigotsky, su proyección en el pensamiento actual*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Dubrovsky, S (1995) *Vigotsky, su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- Dussel, I., Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I (2001) *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): Elementos para su análisis*, Informe preliminar para el Proyecto: Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay/Universidad de Stanford, Buenos Aires.
- Edwards, D. (1990). *El papel del profesor en la construcción social del conocimiento*. *Investigación en la Escuela*, Revista de Investigación e Innovación Escolar, 10, p. 33-49

- Fairstein, G, (2001) La Teoría de Piaget y la Educación. Medio Siglo de Debates y Aplicaciones, en: J. Trilla (Comp.) *El legado pedagógico del siglo XX para el siglo XXI*. Praxis, Barcelona.
- Ferreiro, E (1984) *Hombre de la historia*. Centro Editor de América latina, Buenos Aires.
- Ferry, G (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, Barcelona.
- Foucault, M (1982) *Microfísica del poder*, Ediciones La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M (1993) *Hermenéutica del sujeto*, Editorial Altamira, La Plata.
- Foucault, M (1993) Lo que digo y lo que dicen que digo, en Lecourt et al *Disparen contra Foucault*, Ediciones El Cielo por asalto, Buenos Aires.
- Foucault, M (1997) *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Frigerio, G et al (1998) *Cara y ceca en las instituciones*. Editorial Troquel. Buenos Aires.
- Galaz, J et al. (1999) *Desarrollo profesional docente. Un marco para una enseñanza efectiva*. Colección de cinco fichas producidas por el Componente Gestión Pedagógica para los Grupos Profesionales de Trabajo. Editores: Publicación del Programa MECE/ Media, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, Ministerio de Educación, República de Chile.
- Gall, O (1998) *Identidad, otredad, exclusión y racismo en* <http://www.memoria.com.mx/153/Gall.htm> (marzo de 2004).
- Goodson, I. F. (2000) *El cambio en el currículum*, Ediciones Octaedro, Barcelona
- Hamilton, David, *La paradoja pedagógica*, Propuesta Educativa, Año 10, vol. 22, Junio 1999, pp. 6-13.
- Juliá, D. (2000) *A cultura escolar como objeto histórico*, Revista Brasileira de Historia da Educac,ao , p. 9- 44.
- Kaës, R (1989) *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Paidós, Buenos Aires.
- Kerbrart-Orecchioni, C, (1985) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Edicial.
- Larrosa, J (2000) *Pedagogía profana estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires
- Larrosa, J (Comp.) (2000) *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid.
- Lozada, B, *La Biblioteca en la Reforma Curricular de Venezuela*, en <http://www.geocities.com/crachilecl/ponencia5.htm> (marzo 2003).
- Luria, A (1991) Epílogo en *Obras Escogidas*, Visor, Barcelona. Tomo 2.
- Mahler, P (1998) *Cuando el lenguaje habla del lenguaje*, Cántaro Editores, Buenos Aires.
- Martín, E y Solé, I (2001) El aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento en Coll *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Matuishkin A (1991) Epílogo p.349-371 en *Obras escogidas*, Visor, Barcelona TIII
- Ministerio de Economía y Producción, Secretaría de Política Económica, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, *¿Qué es el Gran Buenos Aires?* en <http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/2/folleto%20GBA.pdf> (noviembre de 2004).
- Ministerio de Educación de Chile en <http://www.mineduc.cl>
- Morey, M. Prólogo a la edición en castellano en Deleuze, G. (1989) *La lógica del sentido*, Paidós, Barcelona.
- Narodowski, M (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Narodowski, M (1999) *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires,.

- Narodowski, M (1997) *El problema de la fijación y relocalización de la infancia y la adolescencia en el discurso pedagógico y en la política educativa*, Revista Ensayos y experiencias, nº 18, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Narodowski, M (1995) *La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas*. Revista Propuestas Educativas, nº 13, Buenos Aires.
- Nietzsche, F (1998) *El ocaso de los ídolos. O como se filosofa con el martillo*, Buró Editor, Buenos Aires.
- Nietzsche, F (2000) *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Traducción de Carlos Manzano publicada por Tusquets, Barcelona
- Noblia, V (1983) Dimensiones discursivas para el análisis del discurso didáctico, en Constantino, G (2002) *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación*, Cesco, U.N.Ca, Catamarca.
- Percia, M (1994) *Una subjetividad que se inventa*, Lugar Editorial S.A., Buenos Aires
- Piaget, J (1999) La educación para la libertad, en *De la pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, p. 157-163 extraído de la Conferencia pronunciada en el 28º Congreso Suizo de maestros, 8 de julio de 1944, en Berna.
- Piaget, J (1980) *Psicología de la inteligencia*, Editorial Psique, Buenos Aires.
- Piaget, J (1981) *A dónde va la educación*, Teide, Buenos Aires.
- Piaget, J (1982) *Psicología y pedagogía*, Ariel, Barcelona.
- Piaget, J (1999) La actualidad de Juan Amós Comenio en *De la pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, p.199 a 224, extraído de *Juan Amós Comenio, 1592-1670. Pages choisies*, Introducción de Jean Piaget, París, UNESCO, 1957, p. 11 a 33.
- Piaget, J (1999) La pedagogía moderna en *De la pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, páginas 189 a 193, extraído de *Gazette de Lusanneet journal suisse*, 1949, nº 63
- Piaget, J (1999) Las observaciones psicológicas del trabajo en equipo en *De la pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, p 141 a 156, extraído de Jakiel et al. *Le travail par équipes à L`école*, Ginebra, BIE, 1935, p 179-196.
- Piaget, J (1999) Los procedimientos de la educación moral, en *De la pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, p. 27 a 61, extraído de *Chinquième congrès inyernational d`edcation morale*, París, 1930, p. 182-219.
- Piaget, J, Inhelder, B (1977) *Psicología del niño*, Ediciones Morata, Madrid.
- Pineau, P (2001) ¿Por qué triunfó al escuela? O la modernidad dijo: "Esto es la educación y la escuela respondió: yo me ocupo en Pineau et al. (1999) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires, p.27-52.
- Pruzzo, N *La formación docente: de las tradicionales observaciones al nuevo dispositivo de análisis*, en <http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/InspecDivDptos/InspecNacionales/Practica/Revista3/Formacionpruzzo.htm> (noviembre de 2003).
- Raiter, A La lingüística crítica y el estudio del sentido común. VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Mar del Plata, Setiembre 2000.
- Riviere, A (1988) *La psicología de Vigotsky*, Visor, Madrid, cap. 12.
- Rivière, A (1988) *La psicología de Vigotsky*, Madrid, Visor.
- Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica. p. 173-197.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao.
- Suárez, D, 1991, *Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso* en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20118/suarez.htm> (en enero de 2004)

- Taylor y Bogdan (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Buenos Aires, Paidós.
- Tenutto, M. *Para abrir el debate: Piaget- Vigotsky, Vigotsky- Piaget*, revista La Obra, N° 961, julio de 2001.
- Tenutto, M *Tras los pasos de Piaget*, publicado en <http://www.geocities.com/SiliconValley/Foothills/2466/teoria/tpiaget.htm>
- Torres, R. M. (2000), *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América latina, Perspectivas, XXI*, p. 5, en <http://www.fronesis.org/documentos/torres2000ar.pdf> (octubre 2003)
- Varela, J. (1995) Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo en Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Varela, J. El triunfo de las pedagogías psicológicas, en *Cuadernos de pedagogía*, N° 298, diciembre de 1991.
- Vigotsky, L (1979) *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- Vigotsky, L (1979) *Pensamiento y lenguaje*, La pléyade, Buenos Aires.
- Vigotsky, L (1991) El método instrumental en psicología p. 65-70 en *Obras Escogidas*, Visor, Barcelona. Tomo 1
- Vigotsky, L (1991) El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores p. 11-46 en *Obras escogidas*, Visor, Barcelona Tomo 3
- Vigotsky, L (1991) Génesis de las funciones psíquicas superiores p. 139-168 en *Obras escogidas*, Visor, Barcelona Tomo 3
- Vigotsky, L (1991) La conciencia como problema de la psicología del comportamiento p. 39-60, *Obras Escogidas*, Visor, Barcelona. Tomo 1
- Vigotsky, L (1991) La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas en *Obras escogidas*, Visor, Barcelona, Tomo 3
- Vigotsky, L (1991) La psique, la conciencia y el inconsciente p. 95-110 *Obras Escogidas*, Visor, Barcelona, Tomo 1
- Vigotsky, L (1991) Los métodos de investigación reflexológicos y Psicológicos en *Obras Escogidas*, Visor, Barcelona. Tomo 1
- Vigotsky, L (1991) Prefacio al libro de A.N. Leóntiev: Desarrollo de la memoria, en *Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*, Visor, Barcelona.
- Vigotsky, L (1991) Prólogo al libro de A.F. Lazurski : Psicología general y experimental p 23-38 en *Obras Escogidas*, Visor, Barcelona. Tomo 1
- Vigotsky, L (1991) Sobre el artículo de K. Koffka: La introspección y el método de la psicología, p. 61-64 *Obras Escogidas*, Visor, Barcelona. Tomo 1
- Vigotsky, L (1991) Estructura de las funciones psíquicas superiores p. 121-138, en *Obras escogidas*, Visor, Barcelona TIII
- Viñao, A. (2001), *¿Fracasan las reformas educativas? Respuestas de un historiador*. S. B. H. E. Campiñas. San Pablo. Brasil.
- Walkerdine, V. (1995) Psicología del desarrollo y Pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana, en Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Zerbino, M. C. (2001) Los supresores de síntomas en Antelo, E.(comp.), *La escuela más allá del bien y del mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos*, Ediciones AMSAFE, Santa Fe.

Ziegler, S. (2001) *De las políticas curriculares a las resignificaciones docentes*, Tesis de Maestría de FLACSO, Buenos Aires, mimeografiado.

Esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Fundación Luminis, de la Universidad de San Andrés y de la dirección del Dr. Marcelo Caruso

Este trabajo fue presentado en 2006 en el Congreso de la Latin American Studies Association (LASA) San Juan, Puerto Rico, el 15 de marzo de 2006.

Autora: Marta Tenutto: es Licenciada y Profesora en Ciencias de la educación (U M) Licenciada en Psicología (UBA), Especialista en educación y Magíster en educación, especializada en gestión educativa, Universidad de San Andrés (becaria de la fundación Luminis), Especialista en Psicología Educacional (Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires) Profesora para la enseñanza Primaria. Profesora de la Universidad de Palermo y Coordinadora del programa de evaluación de la calidad educativa (Ministerio de educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) Email: mtenutto@gmail.com

Citar: Tenutto, Marta (2006) La formación de los futuros docentes en el marco de la reforma educativa de los 90: significaciones atribuidas al "constructivismo". Buenos Aires.

Disponible en: <http://www.nuestraldea.com>