

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

El valor pedagógico del análisis y reflexión crítica sobre las representaciones iniciales. Articulación entre docencia e investigación en torno a la “infancia”

Caldo, Martín
Graziano, Nora
Martinchuk, Elizabeth
Ramos, Maura
mjcaldo@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Tres de Febrero

El objetivo del trabajo es presentar algunos avances en la articulación de investigación y práctica docente que realizamos como equipo de la Cátedra de Actualización del Pensamiento Pedagógico, correspondiente a las Diplomaturas Universitarias en Organización y Conducción de Instituciones Educativas y Desarrollo Curricular de la UNTREF, en sus modalidades presencial y virtual. La propuesta formativa de la cátedra centra su recorrido en cuatro ideas claves: - Que la modernidad en su profunda imbricación con la educación ha sido un espacio de debate intenso entre distintas racionalidades, que han dado lugar a diferentes formas de abordar a la educación como objeto de la pedagogía y a la infancia como destinataria de la acción pedagógica configurando sentidos y prácticas. - Que dichas racionalidades se rearticulan en la formación inicial de los y las maestros/as y en la práctica profesional, expresando cristalizaciones y representaciones sobre cuestiones diversas tales como la pedagogía, la educación, la escuela y la infancia. - Que la crisis de la cultura moderna, requiere de los/las actores educativos una revisión crítica de estos sentidos y un debate profundo sobre las alternativas a construir dentro del campo pedagógico atendiendo a la complejidad de los problemas que enfrenta. - Que el análisis y debate en torno a los problemas de la Pedagogía requiere una indagación en forma contextualizada, como pensar situado que reconoce la incidencia de nuestra propia matriz y horizonte simbólico como contexto cultural de debate. En relación a esta propuesta, el proyecto de investigación: “Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras estudiantes de las carreras de educación de la UNTREF (de modalidad presencial y virtual). El impacto de la formación universitaria sobre sus conceptualizaciones iniciales. Estudio de la cohorte (2009 - 2010)”, se ha orientado al análisis de las representaciones iniciales sobre “la infancia” de los/las maestros/as - estudiantes de la UNTREF y de las consideraciones que hacen sobre ellas al finalizar su trayecto universitario, poniendo en relación la permanencia/cambio de estas representaciones con eventos o experiencias durante la formación. Construiremos el desarrollo de la ponencia en tres momentos: 1. - presentando el análisis de las representaciones iniciales sobre “la infancia”, elaborado en la primera parte de la investigación. 2. - analizando las relaciones que los/las actores establecen con su experiencia en la formación de la universidad, como avance preliminar de la segunda etapa de la investigación. 3. - reflexionando sobre el valor pedagógico del análisis crítico de las representaciones en el espacio formativo de la universidad, como intento de vincular investigación y práctica docente

Palabras claves: Representaciones - Infancia - Formación pedagógica universitaria - Docencia/investigación

Introducción

El objetivo del trabajo es presentar algunos avances en la articulación de investigación y práctica docente que realizamos como equipo de la Cátedra de *Actualización del Pensamiento Pedagógico*, correspondiente a las Diplomaturas Universitarias en Organización y Conducción de Instituciones Educativas y Desarrollo Curricular de la UNTREF, en sus modalidades presencial y virtual.

La propuesta formativa de la cátedra centra su recorrido en cuatro ideas claves:

- Que la modernidad en su profunda imbricación con la educación ha sido un espacio de debate intenso entre distintas racionalidades, que han dado lugar a diferentes formas de abordar a la educación como objeto de la pedagogía y a la infancia como destinataria de la acción pedagógica configurando sentidos y prácticas.
- Que dichas racionalidades se rearticulan en la formación inicial de los y las maestros/as y en la práctica profesional, expresando cristalizaciones y representaciones sobre cuestiones diversas tales como la pedagogía, la educación, la escuela y la infancia.
- Que la crisis de la cultura moderna, requiere de los/las actores educativos una revisión crítica de estos sentidos y un debate profundo sobre las alternativas a construir dentro del campo pedagógico atendiendo a la complejidad de los problemas que enfrenta.
- Que el análisis y debate en torno a los problemas de la Pedagogía requiere una indagación en forma contextualizada, como pensar situado que reconoce la incidencia de nuestra propia matriz y horizonte simbólico como contexto cultural de debate.

En relación a esta propuesta, el proyecto de investigación: *“Las representaciones sobre la infancia de los maestros y maestras estudiantes de las carreras de educación de la UNTREF (de modalidad presencial y virtual). El impacto de la formación universitaria sobre sus conceptualizaciones iniciales. Estudio de la cohorte (2009-2010)”*, se ha orientado al análisis de las representaciones iniciales sobre “la infancia” de los/las maestros/as-estudiantes de la UNTREF y de las consideraciones que hacen sobre ellas al finalizar su trayecto universitario, poniendo en relación la permanencia/cambio de estas representaciones con eventos o experiencias durante la formación.

Proponemos tres momentos para el desarrollo de la ponencia:

- 1.- *presentando el análisis de las representaciones iniciales sobre “la infancia”, elaborado en la primera parte de la investigación*
- 2.- *analizando las relaciones que los/las actores establecen con su experiencia en la formación de la universidad, como avance preliminar de la segunda etapa de la investigación*
- 3.- *por último y a modo de reflexión abierta, reflexionando sobre el valor pedagógico del análisis crítico de las representaciones en el espacio formativo de la universidad, como intento de vincular investigación y práctica docente*

1.- Las representaciones iniciales de los/las maestros/as sobre “la infancia”. Una pregunta “nacida” del aula.

Investigar la infancia, o la pregunta por las representaciones sobre la infancia, es un interrogante nacido en el aula de Pedagogía, en nuestra cotidiana tarea con los docentes que llegan a la Universidad a iniciar otro trayecto de su formación. No solo “explicamos” como han entendido los autores y las racionalidades pedagógicas a los niños, sino que nos preguntamos como se representan, consideran y definen nuestros/as estudiantes maestros/as a esa infancia a la cual enseñan. ¿Con qué representaciones llegan nuestros alumnos y alumnas? ¿Qué racionalidades expresan y que sentidos otorgan? Responder a estas preguntas nos permite poner en diálogo representaciones y sentidos diversos, tanto teóricos como prácticos, a fin de que podamos colectivamente hacer de ellos un objeto de trabajo crítico.

De allí que nos hemos dedicado a preguntar, preguntarles y preguntarnos por las representaciones que como docentes tienen sobre “la infancia”.

Realizamos una encuesta inicial y registramos los intercambios en el aula de pedagogía. Del análisis y su cruce con la teoría hemos podido avanzar en algunas líneas generales que configuran el *sentido común* de los maestros y maestras investigados, identificando dos núcleos representacionales centrales: *naturalización e idealización*, que rearticulan las características de las representaciones sociales sobre la infancia.

a) “La infancia” en el “sentido común” de maestros y maestras

Para trabajar en este punto hemos seguido los estudios de S. Moscovici¹ sobre “el sentido común” y de C Kaplan sobre el estudio de las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de los niños.

Dice Kaplan : “*El sentido común de los maestros, entramado complejo de teorías científicas, teorías personales, creencias, ideologías sociales, por considerarlo a-teórico, ha sido desdeñado durante mucho tiempo en la historia de la investigación educativa*”² A los fines de atender a su complejidad la autora propone, además de los aportes de la psicología social antes mencionados, los provenientes de la sociología “*para comprender cómo es el proceso mediante el cual los sujetos sociales – individuales y colectivos- construyen ciertas representaciones sociales respecto de los actores con los cuales actúan en situaciones o escenarios sociales particulares*”³.

1

MOSCOVICI, Serge y JODELET, Denise, (1986), *Psicología Social*, Vol 1 y 2, Buenos Aires, Argentina, Paidós. Pág. 683.

2

KAPLAN, Carina, (1997), *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica.*, Argentina, Miño y Dávila. Pág. 41.

3

KAPLAN, Carina, *Ibíd*em Pág. 43.

Siguiendo a P. Bourdieu destaca la comprensión de un cierto “*habitus del maestro*” que a modo de *historia incorporada*, de esquemas producidos social e históricamente los maestros comparten en un determinado contexto social. Siguiendo al mismo autor destaca que estas construcciones naturalizadas operan en forma inconsciente dando lugar a un “*sentido práctico*” que orienta las acciones de los maestros y maestras. Por otro lado, Tenti Fanfani, distingue dos tipos de saberes que, entrecruzados en la práctica profesional, los maestros y maestras tienen respecto a los niños: “...un saber sistemático, formalizado en axiomas, leyes, principios, teorías, etc. Forman parte de este saber las teorías pedagógicas (...) las teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo o afectivo de los niños y todo aquel conjunto de conocimientos objetivados y acumulados en las denominadas ciencias de la educación; (y en segundo lugar) ‘sentido común’, ‘refranes’, ‘tino’, ‘tacto’, etc. Este es un saber que sólo se manifiesta en la práctica profesional del maestro y ha sido aprendido en la práctica docente. Este saber no tiene la forma de teorías y los conceptos científicos. Tampoco es totalmente conciente o, por lo menos, no lo es en su estructura ni en su lógica de constitución”⁴

Representaciones sociales, saberes sistemáticos y prácticas cotidianas, darían lugar y son reconstituidas por un *sentido común* que sería el producto y el productor complejo y dinámico de procesos constructivos de orden psicológico, social y cultural. Se traduce en formas de pensar, clasificar y juzgar sucesos y sujetos al mismo tiempo que da lugar a formas de interacción que se naturalizan adquiriendo la condición de cuasi evidencia.

A modo de hipótesis de trabajo consideramos también que por el carácter tácito y a menudo inconsciente de los supuestos que lo configuran, la lógica del sentido común opera frecuentemente por una yuxtaposición de elementos muchas veces contradictorios que permiten comprender ciertas “incoherencias” tanto al interior del discurso pedagógico como así también entre enunciados y acciones. Esto permite comprender que los sujetos expresen, en distintas instancias de la indagación, matices u oposiciones que lejos de leerse como “contrasentidos” son constitutivos de la complejidad misma de esta forma de pensamiento.

En líneas generales, sus dichos (en la encuesta y el aula) nos permiten trazar algunas líneas generales para ir configurando “el sentido común” de los maestros y maestras-estudiantes de pedagogía:

- Ausencia de rasgos del discurso pedagógico crítico sobre la educación y la infancia,
- Escasa incidencia de la variabilidad de género en las consideraciones sobre la infancia.
- Tampoco se registran variaciones significativas entre estos diferentes grupos laborales según el tipo de institución de pertenencia.
- Predominio de rasgos que refieren a una representación de la infancia como una “etapa de la vida”, descontextualizada de lo social, lo histórico, las instituciones, los adultos y los pares.
- Cierta imagen homogénea de la infancia, ligada a una uniforme idea de familia.
- Ausencia, diversidad o definiciones confusas sobre el contexto histórico de emergencia del concepto de infancia.

4

Citado por KAPLAN, Carina, *Ibidem*. Pág. 47.

- Preeminencia de la Biología, la Pediatría y la Psicología (en ese orden de importancia), en las elecciones de la mayoría como aquellos espacios que producen saber o deben ocuparse de los niños.
- Baja presencia de la escuela y de los maestros en relación a la definición y caracterización de infancia.

b) Núcleos representacionales: naturalización e idealización de la infancia

La construcción de las representaciones a partir de las características, las relaciones contextuales y las valoraciones, por presencia o ausencia, atribuidas por los y las docentes a los niños y niñas, nos han permitido inferir dos grandes núcleos representacionales que las rearticulan en un nivel conceptual de mayor complejidad.

b.1) Sobre la naturalización

Tal como hemos señalado, a partir del análisis de las respuestas de los maestros y maestras la restricción de la infancia a “etapa de la vida” relacionada con el desarrollo biológico y/o psicológico en los primeros años de vida del hombre nos remite a la preeminencia de un núcleo representacional signado por la tendencia a la *naturalización* de la infancia.

La idea de **naturalización**, en el sentido que se le suele dar en filosofía, es un anglicismo que, a su vez, se ha *naturalizado* en nuestra lengua, sin asumir las consecuencias de su sentido en la lengua inglesa. En ese idioma, “naturalizar” (*naturalize*) significa registrar observaciones de fenómenos naturales y recoger especímenes de objetos naturales. Significa, además, despojar de su carácter milagroso o sobrenatural a los sucesos que supuestamente lo son.

Sólo a manera de ejemplo, podemos citar en el tratamiento de la cuestión epistemológica de la segunda mitad del siglo XX y desde la tradición analítica anglosajona, W. Quine expresa una interpretación más radical de la propuesta de la *sustitución* de la epistemología tradicional por la psicología empírica, que ha sido llamado “naturalismo sustitutivo”. Señala el autor: “La epistemología, o algo semejante, simplemente ocupa su lugar como un capítulo de la psicología y, por tanto, de la ciencia natural” (Quine en Armero, 1999: 82). Concluye que tanto los temas de conocimiento y los de moral son cuestiones que afectan a los sujetos humanos y, por ello, su estudio lo es de “un fenómeno natural, a saber, un sujeto humano físico” (ibid).

Desde el punto de vista de la Pedagogía es importante traer a la discusión la tensión alrededor del término “naturalizar” ya que tiene una larga trayectoria dentro de esta disciplina. En otros trabajos planteábamos, siguiendo el análisis de C. Cullen, que las concepciones naturalistas suponen el pasaje de un estado a otro regido por el desarrollo o las leyes de la naturaleza sin mayor relevancia de la acción humana que la de permitir que esto acontezca o acompañe eficazmente su correcta expresión.

J. J. Rousseau, en plena Revolución Francesa, fue precursor en la incorporación de la idea de lo natural al discurso pedagógico. Al respecto dice M. Caruso (2001) que “... Rousseau ha servido de inspiración a conservadores que patrocinan una vuelta a lo natural como el bueno y viejo orden ‘natural’ y a anarquistas que encuentran que el capitalismo es una máquina de producción de artificios, entre ellos la escuela como

institución cerrada".⁵ Señala que este autor otorga al concepto de "naturaleza" una centralidad que inundará la manera moderna de entender a la educación de la cual somos herederos. La contribución, dice Caruso, de esta "pedagogía naturalista" se expresó por un lado en la especificidad del campo de la niñez, lo que consolida un campo que llama "cientificación del conocimiento del niño" y por otro la idea proveniente del concepto mismo de "educación negativa" que propone un componente moral que parte de una "bondad natural" presente en los primeros años de vida.⁶

P. Pineau señala, por su parte, la contribución que hace I. Kant al reforzar una de las operaciones centrales de la educación moderna que constituye a la infancia como sujeto educativo por excelencia. Señalará también que hacia finales del siglo XIX se conformó un triángulo del proceso de aprendizaje que define en sus vértices: el alumno, pasivo y vacío, reducible a lo biológico y a lo social; el maestro, transmisor enseñante y los saberes científicos acabados y nacionalizadores. Relaciona, a su vez, el término naturalización con el de *nacionalización* entendido como poseer una identidad nacional en clara coincidencia con la constitución de los estados nacionales y el ser parte de un mismo universal ciudadano. Finalmente es E. Durkheim el que desde la perspectiva del positivismo termina la obra de naturalización de la escuela, la pedagogía y los sujetos, quitándoles todo rastro de su historicidad constructiva.⁷

Para concluir este brevísimo apartado histórico-disciplinar sobre la idea de naturalización, señalamos que esta actitud naturalizadora es una habitual tendencia que tienen los individuos de creer que los hechos y eventos habituales son el resultado de necesidades naturales cuando en realidad son el producto históricamente construido por la sociedad y la cultura de la cual forman parte.

Este contexto teórico nos permite inscribir y comprender la reducción que realizan los y las maestras encuestados de la infancia como una "etapa de la vida", lugar germinal de la vida adulta o sitio privilegiado para la acción pedagógica como proceso de naturalización heredero, en gran medida, de la tradición fundante de la pedagogía moderna.

En el análisis que nos ocupa, la *naturalización de la infancia*, se constituye en un núcleo representacional que reconoce dos niveles de expresión, un lado el relativo a la mencionada ausencia o confusión en torno a la contextualización histórico-temporal del

5

CARUSO, Marcelo. "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva", en CARUSO, Marcelo, DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (2001), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós. Pág. 98.

6

Cfr. CARUSO, Marcelo, *Ibidem*. Pág. 99.

7

Cfr. PINEAU, Pablo (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo 'Esto es educación' y la escuela respondió 'Yo me ocupo'" ", en CARUSO, Marcelo, DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (2001), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós. Pág. 40 y ss.

concepto y por el otro el de su recorte teórico-disciplinar, emergiendo como categoría determinada por cuestiones psico-biológicas-evolutivas independientes de consideraciones culturales o sociales.

En el primer nivel, la naturalización opera por la descontextualización constructiva del concepto asimilándolo a un desarrollo evolutivo lineal que emerge como evidencia empírica uniforme y con alto grado de permanencia más allá de los contextos históricos y culturales que le dieron origen. Es enunciado como concepto universal, unívoco y homogéneo que no contempla variaciones de género, condición social, económica o diferencias culturales. En el segundo nivel, la naturalización se expresa en el confinamiento conceptual de la categoría al campo de la psicología, la biología y la pediatría, suponiendo que la naturaleza psicobiológica del concepto habilita estos y no otros campos disciplinares para su abordaje. La alusiones recurrentes de nuestros encuestados (90%) remiten a la infancia como “*período*” o “*etapa*” de la vida signado por la transición de un estado de desarrollo inferior (niñez) a otro superior (adulto) por el cambio que este tránsito supone o la carencia que el punto de llegada futura define para su presente. En todos los casos emerge como un momento con escasa identidad positiva. El adjudicarle importancia sólo como instancia preparatoria para la llegada a la vida adulta desperfila su valor propio sobre todo en el tratamiento que de ella se hace frente a la especificidad que le confiere fortaleza ya sea como objeto de estudio y como destinataria de prácticas educativas, de cuidado y de enseñanza. La fuerte presencia de la infancia “naturalizada” pareciera desresponsabilizar al agente adulto (padre–maestro) de su acción particular, la infancia es un tiempo natural por lo tanto esta dado.

Lo señalado hasta aquí se articula con el segundo núcleo representacional, la idealización, que a nuestro entender puede construirse a partir de las representaciones de los y las maestros y que nos permite comprender, en forma complementaria, no solo la autonomización abstracta de las representaciones sino también la relación de distancia y disrupción que introducen las consideraciones sobre los niños “reales” y contemporáneos con los cuales trabajan.

b.2) Sobre la idealización

Según el diccionario de la lengua española, **idealizar** es “*Crear o representarse la realidad como mejor y más bella de lo que es en realidad*” y da como ejemplo de su uso: “*siempre idealiza a las personas y luego se desengaña*”.⁸

En el ámbito de la física, el concepto de “idealización” fue utilizado por [Galileo](#) Galilei para formular las leyes de la [caída libre](#). En su estudio de los cuerpos en movimiento, estableció experimentos que los asumían como *superficies sin fricción y como esferas perfectas* ya que los objetos cotidianos tenían el potencial de oscurecer su esencia matemática por sus imperfecciones o peculiaridades, y la idealización permitía combatir esta tendencia. En el análisis del movimiento, Galileo predijo que si una bola de esfericidad perfecta rodara sobre un plano perfectamente horizontal, nada detendría a la bola. Esta hipótesis se acepta asumiendo que no existe resistencia del aire. O sea que la idealización supone desde esta lógica, negar las peculiaridades de los objetos, para

8

poder operar con ellos considerando sólo los atributos otorgados por el experimentador, en este caso físico. En este caso encontramos nuevamente la presencia de marcas fundantes de nuestra forma de ver y explicar el mundo a través de los supuestos epistemológicos de la ciencia moderna.

En el ámbito de la psicología, la “idealización” refiere a la percepción de una persona sobre otra a través del otorgamiento de atributos “más deseables” de los realmente probados por la evidencia. Las características otorgadas al sujeto ausente o presente/negado son, en contraste con las acciones del sujeto “real”, fuente de decepción. En *Introducción al Narcisismo*, S. Freud (1914) define la idealización como el proceso que envuelve al objeto, que sin variar de naturaleza, es engrandecido y realizado psíquicamente.⁹

En el campo pedagógico, la idealización de la infancia en tanto que etapa exenta de negatividad también puede remitirse a los postulados, ya señalados, de J. J. Rousseau quien sostiene la bondad “natural” inicial de los hombres “pervertida” en su “constitución como seres sociales”¹⁰. Esta idea es retomada por algunos pedagogos de la Escuela Nueva quienes recuperan la idea de bondad natural de los niños en los primeros años de vida, valorando la espontaneidad y cierta tendencia al bien, como atributos cuasi naturales, que la escuela con su artificialidad corrompe.

Las consideraciones precedentes resultan interesantes para comprender a la idealización de la infancia como un núcleo representacional del sentido común docente. A lo largo de la investigación hemos podido inferir elementos indicadores de representaciones sobre la infancia que operan en los dos sentidos señalados, tanto en la exaltación valorativa positiva de los niños del *pasado* o *imaginados* como en la negatividad relativa de las apreciaciones más cercanas a los niños *reales* o *actuales*.

Es posible señalar, a partir de los datos relevados, la rearticulación de rasgos que nos permiten inferir la *idealización de la infancia* en términos de estereotipos abstractos de valoración positiva (bondad, inocencia, alegría, curiosidad, capacidad lúdica, etc.) que contrastan con consideraciones valorativas negativas o preocupantes de los rasgos que los maestros y maestras asignan a los niños y niñas en el contexto actual (violentos, apáticos, consumistas, etc.) y permiten, considerar los efectos de decepción o amenaza que provoca la distancia entre dos tipos de representaciones, las de los niños y niñas idealizadas y las de los niños y niñas “reales” frente a los cuales se esgrimen.

b.3) Naturalización e idealización ¿Opuestas o complementarias?

Retomando el carácter complejo del sentido común de los maestros y maestras, podemos señalar que la configuración de los núcleos representaciones de naturalización e idealización, lejos de contraponerse se rearticulan en formas de pensar a los niños y niñas caracterizadas por:

9

Cfr FREUD, Sigmund, (1914), “Introducción al narcisismo” en *Obras Completas*, Tomo XIV, Madrid, Amorrortu Editores. Pág. 91.

10

CARUSO, Marcelo, *Ibidem*. Pág. 98.

- la descontextualización tanto conceptual como empírica de la infancia, este doble sentido expresa la borradura de las marcas históricas y teóricas de su construcción como así también de las condiciones sociales y culturales de existencia de los y las niñas.
 - la homogenización de la infancia en una categoría única y abstracta que conserva relativa independencia de consideraciones de género o culturales. Cuando estas consideraciones son objeto de atención son valoradas negativamente como disruptivas de los estereotipos positivos
 - la reducción de la complejidad conceptual y empírica de los/as niños/as generalizando sus consideraciones sobre “la” infancia a partir de un rasgo considerado o bien positivo o bien negativo posible de ser agotado en una definición escueta.
- Estos mecanismos que subyacen a las formas de representar a los niños y niñas, dan lugar a construcciones contrapuestas que no contribuyen a la comprensión de la complejidad de los niños y las niñas “reales”. En dicha distancia y lejanía parecería instalarse la fuente de decepción, malestar y desvalorización que en ellos provocan las infancias a las cuales enseñan, ya que no son como “deben ser” o como “eran”, sino “diferentes” e “inadecuados” de acuerdo a la comparación de estereotipos valorados en forma diferente.

2.- Las relaciones que los/las actores establecen con su experiencia en la formación de la universidad, una pregunta sobre el valor crítico “del aula”

Al terminar su recorrido por las Diplomaturas, hemos vuelto a encontrarnos con los maestros-estudiantes, a través de entrevistas que tenían como ejes, recuperar las experiencias de su historia formativa en los institutos de formación, de su práctica como docentes y de su experiencia en la formación universitaria. Nos interesaba indagar sobre las formas de entender en cada caso a los niños, pero fundamentalmente saber si estas formas de verlos y considerarlos habían cambiado y porqué. En este punto nuestro interés está en transformar la pregunta nacida en el aula, se constituya en una pregunta *hacia el aula...* ¿en que medida los sentidos construidos en la historia formativa y práctica encontraron un espacio para ser objeto de análisis y reflexión en el espacio universitario? Cabe destacar que la preocupación no estriba en que cambien las “malas” representaciones de las que son portadores/as por las “buenas” representaciones que nosotros enseñamos. Nos preocupa si pueden reconocer o no, en su trayecto por la diplomatura, instancias, acciones y propuestas que les aportaron espacios reflexivos donde estas representaciones pudieran haber sido analizadas y repensadas, tanto para cambiarlas como para sostenerlas con renovados argumentos.

Los primeros análisis de las entrevistas (estamos en este proceso actualmente) nos han permitido identificar dos tendencias ciertamente contrapuestas:

Por un lado, la de quienes *no consideran que las representaciones sociales sobre la infancia hayan sufrido modificación alguna*. Señalan que piensan igual a como siempre pensaron y que la universidad no ha sido relevante para transformación alguna. En general esta posición se relaciona con un manifiesto interés por la mejora, que pueda constituir la trayectoria universitaria, en su carrera docente.

Por otro lado, la de quienes manifiestan que *este tramo de formación les ha permitido “pensar” lo que pensaban sobre los niños*, fundamentalmente en aspectos tales como la idea de maestra como segunda mamá, o la conceptualización de nociones que se tenían

de manera intuitiva o que habían sido planteadas fragmentariamente en cursos de capacitación u otras experiencias docentes.

En ambas tendencias hemos podido reconocer una fuerte incidencia de la experiencia materna sobre la formativa, en el sentido de que la comprensión experiencial del vínculo con los niños les ha aportado elementos fundamentales para tener conocimiento y tomar posición frente a los niños-alumnos.

Tal como señalamos esta etapa de volver a transformar los resultados de la investigación en preguntas que nos interpelan como formadores en el espacio universitario, está en su estado inicial, sobre todo la formulación de interrogantes que nos permitan inferir a que acciones, lecturas o intercambios atribuyen influencias sustantivas en sus procesos de revisión crítica de saberes y supuestos.

3.- El valor pedagógico del estudio sobre las representaciones en el espacio formativo de la universidad, como intento de vincular investigación y práctica docente. La investigación como pregunta, ¿contribuye para que el aula sea un espacio de pregunta?

Los resultados de la investigación podrán leerse de diferentes maneras o perspectivas. Más allá de conocer como “piensan los maestros a la infancia”, nos interesa particularmente el ejercicio de pensar colectivamente como impactan nuestras propuestas en la reflexión que hacen los y las docentes que pasan por el aula universitaria.

El intento por vincular investigación y práctica docente se orienta a tener elementos para debatir alternativas de formación, tanto al interior de nuestro equipo como en la necesaria e imprescindible articulación con el resto de los/as colegas y cátedras que participamos de las Diplomaturas.

Tal como señalábamos en un trabajo anterior entendemos a la formación de docentes en la universidad como: *...un diálogo abierto entre historias, experiencias y tradiciones que pueda constituirse en un camino colectivo para ampliar los horizontes de sentido de la práctica sacando al debate pedagógico de las direcciones lineales y unívocas para ponerlo en el terreno fértil de los matices, las contradicciones y las encrucijadas múltiples que requieren decisiones cotidianas que van más allá de lo instrumental y se abren a nuevas problematizaciones. Crear un espacio para reconocernos como grupo de educadores que piensa a la educación permite abonar la construcción del campo problemático de la pedagogía como entramado cultural complejo que debe recrear constantemente la legitimidad de sus prácticas, reconstruyendo los argumentos y las perspectivas desde las cuales piensa la intervención docente*¹¹.

11

ASPRELLA, G.; CALDO, M.; GRAZIANO, N. y RAMOS, M. “El sentido común de los maestros/as. Preguntas y desafíos para la formación pedagógica de los docentes en la universidad.”. Ponencia para el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales – UNR. Rosario, 2009. Págs. 13 y 14

Nuestro trabajo de docencia, investigación y extensión como equipo, se orienta en este sentido. La investigación nos permite introducirnos con mayor profundidad en las historias, experiencias y tradiciones de los maestros-estudiantes, tarea que la cotidianeidad del aula no permite. Pero al mismo tiempo nos interroga sobre nuestra tarea, poniéndonos a nosotros mismos como sujetos que se preguntan y que encuentran en ese ejercicio una clave para la construcción de conocimiento propio y colectivo en la medida que pueda estar disponible para ser confrontado públicamente con la argumentación y el debate. A modo de ejemplo podemos señalar que en el programa 2011 de la asignatura hemos incluido como bibliografía dos trabajos producidos por el equipo con esa finalidad.

Esta perspectiva, también nos ha llevado a pensar y proponer tres acciones de intercambio con otros actores, para explorar y ampliar las perspectivas. Una es la propuesta de un Curso de Extensión universitaria dirigido a docentes de la zona de influencia de la UNTreF, sobre la temática de la infancia como modo de acercar los avances de la investigación a nuevos actores y, al mismo tiempo, que nos permita escuchar otras voces por fuera de la de los maestros que estudian en la Universidad. La segunda línea de acción la constituye el acercamiento a la Red de Infancia de Tres de Febrero, conformada por instituciones que desde ámbitos de la política provincial, municipal, la educación formal y no formal intentan generar un espacio de intercambio y articulación. Por último, la de encarar un proyecto de investigación más ambicioso, sobre las categorías de infancia, enseñanza y escuela, con los docentes del Distrito de Tres de Febrero con la finalidad de ampliar la articulación de la universidad con las escuelas de referencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAYA UMAÑA, Sandra (2002) Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión”. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Costa Rica. FLACSO.
- ASPRELLA, G.; CALDO, M.; GRAZIANO, N. y RAMOS, M. “El sentido común de los maestros/as. Preguntas y desafíos para la formación pedagógica de los docentes en la universidad.”. Ponencia para el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales – UNR. Rosario, 2009.
- BAQUERO, Ricardo y NARODOWSKI, Mariano, (1994), “¿Existe la infancia?”, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IICE, Año III, N° 6, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 61-67.
- CARUSO, Marcelo, DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (2001), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós, pp. 93-130.
- CULLEN, Carlos, (2004), “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación” en VVAA, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía.
- FREUD, Sigmund, (1914), “Introducción al narcisismo” en *Obras Completas*, Tomo XIV, Madrid, Amorrortu Editores.
- GRAZIANO, Nora (2010) *Había otra vez la infancia. Reflexiones sobre la alteridad entre el arte y la educación*. Buenos Aires. La Crujía.

KAPLAN, Carina, (1997), *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica.*, Argentina, Miño y Dávila.

KOHAN, Walter, (2004), *Infancia entre educación y filosofía.*, España, Laertes.

MOSCOVICI, Serge y JODELET, Denise, (1986), *Psicología Social*, Vol 1 y 2, Buenos Aires, Argentina, Paidós.