

Revista RUEDES, Año 1- Nº 2- 2011, ISSN: 1853-5668, p. 60 a 110

Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial

Alicia Clementina Guzmán¹

Universidad Nacional de Misiones

(Argentina)

Resumen

El presente artículo, que presenta una síntesis de un trabajo de investigación², se propone explicitar las representaciones sociales que, sobre la formación profesional y el currículo académico en vigencia, sostienen estudiantes y graduados del Profesorado en Educación Especial respecto de su formación académico profesional.

Al relevar y gestar una formulación científica sobre las representaciones sociales de los estudiantes y graduados se está realizando un acto fundacional, en el ámbito que nos ocupa, cual es el de darle relevancia estructural a dichas voces en la evaluación de las prácticas académicas que se desarrollan en el ámbito de la formación en educación especial en la UNaM.

Efectuar un análisis crítico de la formación profesional en la Universidad, supone evaluar los proyectos curriculares y las prácticas que los estructuran y sostienen. Esto nos introduce en el controvertido universo de la evaluación, altamente determinado desde lo político.

Evaluar es poner en valor. Esto solo es posible desde un cierto posicionamiento. Sin embargo, cuando advertimos este fuerte componente político de la tarea de evaluar, no estamos proponiendo renunciar a su utilidad

¹ La autora es Profesora de Educación Física. Psicopedagoga. Mgter en Docencia Universitaria. Especialista en Educación Superior. Profesora Titular Regular en asignaturas del Profesorado en Educación Especial. Investigadora del Programa Nacional de Incentivos. Co-Directora del Programa de Educación de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la FHYCS de la UNaM

² Proyecto de Investigación "la formación de docentes críticos en el Profesorado de Educación Especial: análisis crítico desde la mirada de egresados y alumnos" Inscripto en Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHYCS bajo código 16H-188. (2006-2007) Dirigido por: Alicia C. Guzmán y cuyos integrantes fueron: Díaz, N; Garayo, L; Lurussi, M; Nelli, L; Schewe, L; Schleich L; Vera, I; Zamudio, L.

como modo de mejorar la calidad de la educación, sino estamos señalando que toda evaluación se realiza desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias, en el que resulta imperioso recuperar las voces de los actores implicados en el entramado de la formación académica, que tensiona fuertemente, el par “teoría profesada”-“teoría al uso” permitiendo mirar y mirarnos en el proceso-producto del quehacer docente en la universidad.

Se trata de una investigación inscrita en el modelo paradigmático interpretativo, con una metodología cuanti-cualitativa.

Abstract

This article presents a synthesis of a research work which intends to explain the social representations of students and graduates from Special Education Teacher Training College, about professional development and the actual curriculum in their academic development.

Unveiling and giving birth to a scientific formulation of social representations of students and graduates implies a foundation stone in the field that concerns us. This formulation gives structural relevance to those voices in the evaluation of the academic and professional practice at Special Education Teacher Training College at UnaM.

To carry out a critical analysis of professional development at University, presupposes to evaluate the curricular projects and practices that structure and sustain them. This leads us into the controversial universe of evaluation, highly determined from the point of view of politics.

To evaluate means to assign value. This is only possible from a certain positioning. However, as we are aware of the strong political component within evaluation, we do not intend to undermine its utility as a means of improving quality in education, but wto pint out that all evaluation is done from a certain positioning as regards a system of values, ideas and beliefs. Considering this, it is mandatory ro regain the voices of the actors implicated in the academic field, which stronlgy tenses up the pair espoused theory and theory in use; thus allowing us to look at and look back on ourselves, in the process-product of the educational chores in the university system.

The research work is developed from the interpretative paradigm, under a qualitative-quantitative methodology.

Palabras claves

Representaciones sociales - formación crítica y reflexiva - formación de profesores - educación especial

Keywords

Social representations - critical and reflexive development -professional development -special education teacher training

Acerca del curriculum

El relevamiento de un sistema ideológico complejo, como el que implicó la investigación de referencia, presentó una dificultad que nos parece central: hacer "visible" en el plano práctico y en la comunicación el currículo vigente. Y si se multiplica, desde lo individual a un conjunto de personas -cada una con su propio sistema de creencias- las dificultades se hacen aun mayores, en el sentido de lograr la caracterización de una categoría como es: "la formación profesional docente"; que es la que nos ocupa en este caso.

En nuestras trayectorias como docentes universitarios hemos advertido, desde los diferentes espacios disciplinares que desarrollamos, un hecho común a todos ellos: la tensión que se genera entre formación reflexiva - formación reproductora.

Al examinar el aprendizaje en la Universidad aparece, sintomáticamente, en el discurso docente la falta de adquisición de procesos de aprendizaje autónomo e independiente en los sujetos en formación. Esta explicitación topa con los discursos que intentamos sostener: el eje de la acción académica es la formación de profesionales reflexivos autónomos e independientes.

Pareciera que existe una profunda grieta entre las teorías explícitas y las teorías implícitas, entre la teoría profesada y la teoría al uso en el sentido utilizado por Argyris y Schön (1974). Estos autores distinguen entre lo que las personas dicen que hacen en su práctica docente cotidiana (teoría profesada) y lo que en realidad hacen (teoría al uso).

Lo que llama poderosamente la atención es que, en general, la reformulación curricular adolece de la participación reflexiva y dialógica de dos de los actores claves en el proceso de formación: estudiantes y graduados. Es nuestra voz, como académicos/mediadores legalmente instalados, la que internamente resuelve las reformulaciones de los curriculum de formación.

No existe, de acuerdo a la información a la que pudimos acceder, tiempo para un debate que analice de modo estructural como fue sentido-pensado-actuado el curriculum por parte de los mencionados actores durante su formación y qué tenemos que ver los docentes en ese proceso.

Pareciera que se quisiera solapar la crisis de confianza existente en la formación profesional. Se ponderan los aspectos instrumentales y operacionales por sobre lo transformacional, ya que para que éstos últimos existan es condición *sine qua non* la previa existencia de una matriz dialógica, en la que pueda desarrollarse la comunicación como participación social y requisito clave para el sostenimiento de una práctica teórica-reflexiva. Coincidimos con Brockbank y Mc Gill (2002) en que: diálogo, intención,

procedimiento, modelado y la idea de postura personal son requisitos claves para la formación de profesionales reflexivos.

Nuestra búsqueda fue reconocer las construcciones que se fueron produciendo y sus modalidades, a través del análisis de las representaciones sociales que poseían los actores sobre los conocimientos que han logrado apropiarse y, si existiera, reconocer la distancia entre las mismas y la propuesta de formación que se implementa en la universidad.

Lo interesante fue poder establecer cuál era la impronta, que el paso por el cursado dejó en nuestros entrevistados y, si la propuesta de la carrera, plasmada en el conjunto de cátedras que la componen, pudo/puede impactar de modo tal que logre formar docentes profesionales y reflexivos, tal como se propone desde la finalidad del plan de estudios.

Pensar la mirada que poseen los actores graduados y estudiantes, pocas veces convocados a reflexionar sobre su propio proceso de formación, nos lleva necesariamente al tema del currículum, ya que analizar la formación profesional implica considerar el proyecto curricular en tanto proyecto político educativo, sus características, así como los actores y procesos que inciden en su formulación y determinación.

El currículum como proyecto político-educativo

En el caso que nos ocupó: ¿Cómo se ha diseñado la oferta académica vigente?; ¿Mediante qué mecanismos fue elaborada, desarrollada y evaluada? y ¿Cuál es el modo en que han intervenido en estas producciones, los diferentes grupos interesados?

Partiendo de considerar al currículum en términos de proyecto político-educativo, éste se constituye como mediación entre los intereses de la sociedad (aún cuando estos se presenten como fragmentados y contradictorios) y la educación (en tanto herramienta que esa sociedad utiliza para perpetuarse), y por eso mismo también debería gestionar su propia transformación.

Sin embargo: la sociedad no se presenta como un todo homogéneo, sino como un dinámico escenario en el que transcurren luchas, negociaciones e imposiciones. En estos procesos cada uno de los sectores en pugna puede apuntar a hegemonizar cierto segmento del conjunto de la sociedad.

En este marco socio-educativo es que pretendemos situar al currículum como organizador de prácticas, apuntando a establecer en qué medida el proyecto curricular de la Carrera de Profesorado en Educación Especial contribuye efectivamente a la formación de un profesional reflexivo.

El contexto de la producción curricular

La primera consideración a atender es la contextualización histórica: el por qué de este plan.

El plan actual, que legaliza y legitima tanto a los estudiantes, como a los graduados, es resultado de un extenso proceso, condicionado e impactado tanto por el contexto social amplio (momento histórico-político de producción) como por el espacio educativo (momento de pasaje hacia la implementación de la Ley Federal de Educación y las normativas del Consejo Federal de Educación).

Entendiendo que los elementos de lo macro permean las acciones del orden micro, debemos ponderar el impacto tanto de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior como los criterios consensuados a través del Consejo Federal de Educación. Estas leyes y reglamentaciones establecieron condiciones para la creación de propuestas desde ciertos nichos de la Universidad, que pudieran responder desde paradigmas críticos, a la generación de condiciones teóricas que sustenten curriculums, fomenten la reflexión y habiliten posibilidades de resistencia al avance de los modelos paradigmáticos neoliberales pseudos científicos y portadores del modelo de pensamiento único frente al que no existe posibilidad crítica.

La Ley Federal de Educación despedaza la educación, pseudo provincializándola, en un entorno en el que el estado redefine su rol educativo, en tanto proyecto político de nación esencialmente neoliberal que busca generar un ciudadano acrítico y funcional a dicho proyecto de país. Si bien en términos retóricos introduce la concepción de “la formación de alumnos reflexivos, en todos los niveles de la enseñanza”, en la práctica oficializa y valida la dicotomía teoría profesada –teoría al uso, como valor a adquirir por el docente, a fin de ser transmitido al alumno-ciudadano que se requiere para el modelo de país, funcional al neoliberalismo que decreta el fin de la historia.

El impacto de este proyecto en lo micro - el Departamento de Educación Especial- no estuvo exento de conflictos, los que se logran tramitar posibilitando la construcción conjunta del plan de estudios vigente, pensado y “consensuado” en términos de proyecto.

Y es precisamente el concepto de proyecto el que puede ofrecer un marco apropiado desde el cual considerar cuáles son las representaciones sociales que se han construido acerca del mismo, en tanto, como señala Zemelman (1998): *“La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible.”*

El Plan de Estudios del Profesorado en Educación Especial³, actualmente vigente, incluye objetivos para cada uno de los ciclos, que dan cuenta específicamente de la intencionalidad de formar profesionales docentes capaces de reflexionar crítica e interdisciplinariamente sobre la práctica—teórica, que sostienen y fundamentan su accionar cotidiano a fin de promover cambios e innovaciones, en las poblaciones donde se concreta su intervención pedagógico-terapéutica.⁴

³ La duración del Plan de estudios es de cuatro años y está organizado en tres ciclos — introductorio; profesional e integrador- los que se articulan a través de tres talleres interdisciplinarios.

⁴ Carrera de Profesorado Educación Especial. Plan de Estudios 1996.

Reflexión crítica, interdisciplinariedad y praxis

Del análisis privilegamos, acorde a nuestra línea de investigación, tres componentes básicos: reflexión crítica, interdisciplinariedad y praxis.

Al trabajar sobre el concepto de “reflexión crítica” nos remitimos inicialmente a dilucidar el concepto de curriculum.

De la bibliografía analizada nos pareció pertinente, para enmarcar y fundamentar teóricamente nuestro trabajo de campo, el modelo conceptual que plantea Bernstein (2005) para definir el Curriculum como sistema de mensajes cuya estructura básica, contempla componentes tales como la clasificación y la enmarcación.

Según este autor existirían tres tipos de mensajes que resultarían realizaciones del código del conocimiento educativo: curriculum, pedagogía y evaluación.

Por clasificación, en este modelo teórico, se entiende a las relaciones que se establecen entre los contenidos y el grado de mantenimiento de los límites entre contenidos, que nos proporciona la estructura básica del sistema de mensajes que llamamos curriculum. Las clasificaciones pueden ser fuertes o débiles. Cuando una clasificación es fuerte, los límites también lo son y los contenidos aparecen claramente aislados. Cuando una clasificación es débil, los límites entre contenidos se convierten en fronteras tenues y a veces hasta borradas. El sentido de límites es un rasgo fundante y crítico en la división de la tarea del conocimiento educativo.

El Plan de Estudio vigente respondería, en términos generales, a ocho de los nueve componentes del diseño curricular europeo: (1) fundamentación, (2) definición de fines objetivos y propósitos, (3) perfil del graduado, (4) estructura curricular, (5) selección y organización de contenidos, (6) duración total y distribución del tiempo, (7) evaluación: sistema de calificación y régimen de promoción, (8) estructura y organización académica. Se encuentra ausente el noveno componente: orientación para el estudiante (Bernstein; 2005). Este diseño, en términos de formato, respondería a lo que el citado autor ha denominado Curriculum como código agregado. Es decir constituido por fragmentos, que representan asignaturas independientes, que forman un mosaico de unidades diferenciadas. Aparece una clasificación con contenidos aislados fuertemente enmarcados, con una organización jerárquica del conocimiento cuyo centro son las disciplinas.

En este Plan de Estudios el modelo de Berstein se actualiza a través de un canal que sigue con la misma orientación hasta terminar los tres ciclos y da lugar a un diploma único.

En cuanto a la secuencia de contenidos: el Plan de Estudios se inscribe en un modelo lineal, con un conjunto de asignaturas secuenciadas, cuyos contenidos no se repiten y tienen un sistema que depende de cada cuerpo disciplinar, ya que se presenta en bloques organizados.

Esto habilita a los profesores a desarrollar disciplinariamente su especificidad, a través del programa, la metodología, la bibliografía y un sistema de evaluación diseñado con su propia mirada, en función de los contenidos a transmitir en función de la finalidad de la formación.

Con referencia al segundo componente, la enmarcación este concepto se refiere a la estructura del sistema de mensajes denominado pedagogía. En ella encontramos la forma del contexto, la relación pedagógica específica y la fuerza de los límites entre lo que puede o no ser transmitido. En la enmarcación se desarrollan y articulan *“la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica.”* (Berstein; 2005)

En el plan de estudios vigente este componente, en términos generales, es manejado por el docente, con escasa o nula participación de los estudiantes, sin particularizar las acciones en función de la singularidad de los mismos.

La enmarcación determina la estructura del mensaje, denominado pedagogía, y se refiere al grado de control que maestros y alumnos poseen sobre: selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica.

El código agregado permite replanteos rápidos y modificaciones, sin producir alteraciones. Se caracteriza también porque el profesor es dueño de su materia, tiene libertad para plantearla y replantearla, diseñarla y rediseñarla, por lo tanto está legitimado como dueño de una porción del conocimiento.

La distribución del tiempo también define que se trata de un código agregado.

Este posicionamiento incide en los componentes vinculados con la fuerza de la clasificación y la enmarcación, esto es en la evaluación. La misma adquiere su máxima expresión en la práctica más difundida, que es el examen final, de corte tradicional: memorista y repetitivo que poco se vincula con la reflexión crítica.

Lo que también se visualiza en el plan de estudios es un intento de currículum integrado que pretende concretizarse en los espacios interdisciplinarios.

Como ya lo hemos expresado, atendiendo a Nelli y Otros (2005) en trabajos anteriores y coincidiendo con Barnett (2001) en que la interdisciplina se sustenta sobre tres axiomas:

- las disciplinas son un hecho propio de la vida académica;
- son elementos constitutivos de los programas de las carreras de grado y
- es necesario construir formas de integración entre ellas (Barnett; 2001)

Definimos interdisciplina, entonces, como un proceso de construcción de conocimiento científico, superador de la modalidad disciplinar, que tiende a generar respuestas integrales a las problemáticas que se le plantean a disciplinas que, solitariamente, pueden proveer de respuestas parciales,

formulando nuevas preguntas que surgen de este proceso de construcción dinámica.

En el plan de estudios vigente, los talleres interdisciplinarios son considerados como canal de síntesis y apertura a nuevas construcciones epistémicas, se espera que sean facilitadores para formar una concepción interdisciplinaria, que seguirá un movimiento espiralado, o de aprendizaje a "doble bucle", planteándose tres niveles de complejidad y profundización creciente.

Esta es la dirección que el Plan de Estudios se ha propuesto: formar profesionales docentes en Educación Especial capaces de integrar equipos interdisciplinarios de producción científica.

Este trabajo de integración interdisciplinar impone, como condición necesaria, una reflexión teórica que valore una oposición dialéctica habilitante del extrañamiento y la desnaturalización de lo cotidiano. Para desarrollarlo, es necesario construirlo progresiva y dialécticamente, desde el inicio del proceso de formación de los futuros profesionales.

Consecuentemente el currículum de formación contempla esta dimensión, formando docentes en Educación Especial que, en contacto con su objeto de estudio (el bebé, el niño, el joven o el adulto portador de discapacidad), generen una práctica-teórica transformadora.

Como señaláramos anteriormente el actual plan de estudios tiene como organizador las disciplinas, visualizadas como centro de poder por los que dominan la disciplina, por ser ejes de apropiación de los conocimientos, y en la medida en que los alumnos se apropian de ese conocimiento, se espera que se apropien de ese poder.

El problema que se plantea en el interior de estos espacios se vincula fundamentalmente con el pasaje de un currículum agregado, como categoría subyacente, a un espacio que ha sido planteado respondiendo a un currículum integrado.

Quisiéramos ahora retomar un último aspecto en relación con la tríada pedagógica docente-conocimiento-estudiante: Esta tríada es vivenciada de diversas maneras según el currículum sea desarrollado desde el código agregado o desde el integrado.

Las representaciones, resultantes de este interjuego, se acercarán a lo interdisciplinar en tanto el conocimiento sea transmitido reflexiva, dinámica y sistemáticamente. Estas representaciones le deberán brindar al estudiante la posibilidad de apropiarse de los conocimientos elaborados por la ciencia y la cultura para interpretar el mundo y, al mismo tiempo, transformar estas concepciones generando una nueva manera de apropiarse de su entorno.

En este sentido el proceso pedagógico será actualizador y productor de representaciones sociales.

Sobre las representaciones sociales

El concepto de “representaciones sociales”⁵ (RS) está altamente trabajado. Al intentar establecer la delimitación teórica del concepto, recurrimos al posicionamiento de Serge Moscovici que lo constituye como un sistema cognitivo en el que se articulan contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos en torno a objetos o conceptos que por lo general devienen de producciones científicas, filosóficas o profesionales, y que están arraigadas en la vida cotidiana de los grupos sociales. En este sentido las RS no están desvinculadas del contexto en el que producen. Al igual que el conocimiento científico se alimentan de la realidad cotidiana produciéndose un efecto de retroalimentación.

Entendemos por RS a la:

“Modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos [...] La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una realidad cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (Moscovici, 1979)

Consideramos que las RS, acorde a lo expresado por Sandra Araya Umaña (2002), implican situaciones de interacción; un entramado de nociones, reglas, valores, asociaciones mentales y lenguaje que se proyectan en un espacio simbólico. Producen y determinan comportamientos y definen la naturaleza de las informaciones como así también el significado de las respuestas. Asimismo los citados autores expresan que: *“cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto.” (2002.)*

Esta particular modalidad de conocimiento posee la función de elaborar la comunicación y los comportamientos, es decir que tiene una función constitutiva de la realidad, dado que siempre hace referencia a la representación de algo, producida por alguien. En ese elaborar, la actividad de construcción que realizan los sujetos es sustancial porque el objeto a representar depende de procesos intra e inter subjetivos en los que el procesamiento hace que se vuelva a presentar el objeto, metabolizado, no como copia fiel, imagen reproductora, sino como simbolizado. En este proceso de construcción el sujeto va significando-resignificando y construyendo-reconstruyendo por la interacción con lo social. Jodelet (1984) sostiene que una representación adquiere el carácter de tal por su interacción con lo social, ya que por una parte, las situaciones de la cotidianeidad sean micro o macro contextuales son tomadas por los sujetos de la cultura habilitando un conocimiento vinculado al sentido común. Por otra parte también las

⁵ En adelante representación social será consignada como RS

informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social influyen en la representación como modo de responder a diferentes interrogantes que nos plantea el mundo.

O sea que en las RS coexisten e interactúan elementos psíquicos, afectivos y sociales (como el lenguaje y la comunicación) que tanto implican procesos intrapsíquicos como sociales.

El proceso de configuración de las RS es el resultado de un complejo entramado de interacciones que conceptualmente podemos abordar de dos maneras: por su proceso o por su contenido.

En cuanto **proceso**, las RS involucran: a) la objetivación y b) el anclaje. Ello supone:

a) La objetivación: es la concretización de lo abstracto, es decir cuando un concepto se transforma en experiencia o materialización concreta: *“Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto) También es transplantar al plano de la observación lo que solo era interferencia o símbolo.”* (Moscovici; 1979).

La objetivación, según Jodelet (1984), presenta tres fases: Una fase de construcción selectiva donde el sujeto comienza la construcción de la RS, a partir de una selección de elementos que primero descontextualiza del discurso para luego recontextualizarlos según sus ideas previas sobre el objeto. Es decir que en un primer momento el sujeto recibe una cantidad importante de información que selecciona según un sistema de referencias ya construido, tratando de relacionar el concepto con el objeto, acoplando las palabras según su percepción de la realidad. Este proceso permite construir un esquema figurativo (segunda fase), cuyo núcleo central está conformado por imágenes vívidas y claras, que capturan lo esencial del concepto.

Es esta simplificación en imágenes lo que habilita a los sujetos a comunicarse intentando comprender de modo más sencillo los objetos, a los otros y a sí mismo.

Finalmente la naturalización (tercera fase) permite que las imágenes sirvan de puente para reconstruir los objetos con el fin de aprehenderlos significativamente: *“Naturalizar, clasificar, son dos operaciones esenciales de la objetivación. Una convierte en real al simbólico, la otra da a la realidad un aspecto simbólico.”* (Moscovici; 1979).

b) el anclaje: A través de este proceso lo extraño se transforma en familiar, es decir, que el objeto se inserta en un marco de referencia del que el sujeto es portador y de allí instrumenta la acción. En cuanto al **contenido** de la RS, se distinguen tres dimensiones:

1. la información. Cuando hablamos de información estamos significando la organización de los conocimientos que posee un sujeto o grupo en relación con un hecho u objeto social y que es producto del contacto directo o indirecto con ese hecho u objeto. La información tanto en cantidad como en calidad de datos revela el capital que poseen las personas sobre la realidad.
2. el campo de representación. Acorde a los aportes teóricos de Moscovici, lo conceptualizamos como el complejo de imágenes, juicios, creencias, modelos o contenidos concretos referidos al objeto de la representación en el que se distingue una *“unidad jerarquizada de elementos”* conceptuales que atribuye figuras y significados a situaciones concretas. A través del campo de representación se ordenan y clasifican alrededor del esquema o núcleo figurativo, vivencias, imágenes, opiniones, creencias, valores y actitudes co-existentes en una misma RS.

En el campo de representación la posibilidad de perpetuar, modificar o reconstruir la realidad requiere de la presencia interactiva de los actores, quienes refuerzan los canales de comunicación.

3. la actitud. Es la exteriorización, explícita o implícita, de un determinado aspecto psíquico constitutivo o cognitivo, que orienta el comportamiento de un sujeto de modo favorable o desfavorable frente a un hecho u objeto de la realidad.

La actitud como concepto proviene del campo psicológico, se acerca al campo de las representaciones sociales en tanto se la considere tridimensionalmente. *“Se puede decir entonces que las RS contienen a las actitudes y no a la inversa, ya que aquellas van más allá del abordaje tradicional de las actitudes y acercan mucho más el concepto al campo social.”* (Umaña; 2002).

Coincidentemente con lo expresado *ut-supra* (Blanchs; 1986) sostiene que: *“no cabe duda que el campo de representación constituye la dimensión más interesante y más original y quizás la más difícil de captar. Es importante, por lo tanto, tener claridad –dado que las tres dimensiones refieren al análisis de contenido de los discursos que el campo de una representación es una dimensión que debe analizarse en función de la totalidad del discurso y no solo en un párrafo o una frase”*.

La presente opción teórica nos permitió efectuar una primera aproximación para relevar las RS que han construido y construyen estudiantes y graduados del Profesorado en Educación Especial de la UNaM en la consideración que: las RS emergen en determinados momentos *“de crisis o conflictos”*, y tienen la finalidad de comprender situaciones o acontecimientos; explicar acciones y distinguir diferencias entre grupos. Es decir, el reconocimiento de las RS nos permitirá identificar: qué se sabe con relación a determinado hecho o suceso; qué se cree o cómo se lo interpreta y; qué se hace o cómo se actúa frente al mismo (Moscovici 1979), pudiendo explicitar a través del análisis del discurso de los actores indagados, las posibles tensiones entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace en la formación de profesionales docentes crítico-reflexivos en el Profesorado en Educación Especial de la UNaM.

En torno a la formación de profesionales reflexivos

Respecto de formar docentes críticos y reflexivos Brockbank y McGill (2002), sugieren pensar las prácticas docentes en la Educación Superior a través de la noción: reflexión crítica. Estos autores se apoyan en los aportes desarrollados por Barnett (1997) para quien, la comprensión de la enseñanza universitaria debería darse a través de una postura política sobre el aprendizaje, que trascienda lo instrumental y se acerque a lo transformacional, integrando la totalidad de la persona, es decir, al ser, al saber y la acción. De esta forma, la función del intelecto es sólo una parte del contexto de aprendizaje en el cual se produce la práctica de la reflexión crítica.

Aprendizaje crítico reflexivo en la enseñanza superior implica asumir el riesgo de ir más allá de mejorar las capacidades intelectuales y de utilizar esas capacidades; requiere trascender los supuestos, conocimientos y marcos de referencia previos, a través de la revisión y resignificación de los dominios de aprendizaje: el propio yo, el saber y la acción en el mundo. Se trata de un proceso continuo y espiralado de construcciones y reconstrucciones, de significaciones y resignificaciones sucesivas, al servicio de la transformación, la promoción de la autonomía y la emancipación del estudiante en formación.

Schön (en Brockman y McGill; 2002) propone que para promover este modelo de enseñanza se requiere, además del saber proposicional, la presencia de saber procedimental, que incluya la “reflexión sobre la acción” y “la reflexión en la acción”.

Para dar forma a la práctica reflexiva crítica el procedimiento incluye su articulación con la acción (práctica reflexiva); luego, con la visión del aprendizaje sobre esa acción (reflexión sobre la articulación-acción); y posteriormente, con la mirada puesta en el aprendizaje sobre el anterior aprendizaje en diálogo con otros (aprendizaje crítico reflexivo).

Para la formulación de conceptualizaciones recurrimos a las definiciones desarrolladas por Barnett (2002) en las que sostiene que la práctica reflexiva es “... un cuerpo de conocimiento, acción y práctica real, para modelar la práctica, mostrando cómo se realiza...” la que, aplicada al contexto de aprendizaje, constituye un medio a través del cual el estudiante puede desarrollar hábitos para observarse a sí mismo, interrogándose sobre sus acciones y pensamientos.

Al carácter crítico lo define “... como la disposición humana de comprometerse cuando se reconoce que el objeto de atención puede ser otro distinto del que es...” (op.cit)

La posibilidad de construir un diálogo reflexivo crítico implica la necesaria presencia de otro/s con quien/es la reflexión adquiere sentido y significado en la medida en que el aprendizaje circula y se retroalimenta.

Es en este proceso donde las relaciones entre profesor y estudiante adquieren una importancia decisiva para que se produzca el dialogo reflexivo, cuestionando y superando en forma recíproca viejos paradigmas; el profesor

tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que el procedimiento se desarrolle.

Las construcciones realizadas por los egresados sobre el concepto profesional docente crítico reflexivo reflejan, en su mayoría, su vinculación con las prácticas cotidianas o con la articulación teoría-práctica.

Los hallazgos

1. Dimensión información

El concepto información fue abordado desde dos perspectivas diferentes y complementarias. Por un lado al tomar en cuenta las expresiones de los actores acerca del Plan de Estudios, en tanto hoja de ruta en proceso de apropiación o en tanto producto apropiado, a través de las que comunican los conocimientos que poseen sobre su finalidad, perfil, estructura etc., están identificando, analizando y dándole un carácter público que promueve interrogantes y nuevos conocimientos.

Además entendemos que, la construcción de esos conocimientos, está relacionada con los mecanismos institucionales que operan en su producción. Desde esta última perspectiva, consideramos a la información como: “... *la transmisión de mensajes que difunden el patrimonio de conocimientos que la Humanidad va acumulando, y que informan nuestro mundo con una proyección de futuro...*” (*Diccionario de Ciencias Sociales; 1975*), la que se produce en el contexto de la comunicación social e involucra contenidos materiales (objetivables), construcciones semánticas, que le otorgan significado, y la adquisición de sentido según las finalidades que persigue un determinado contexto comunicacional.

Moscovici: (1979 y 1988); Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2006) sugieren que, para pensar contextos de estudios similares al nuestro donde la información proviene de ámbitos institucionales relacionados con la formación, entre sus actores encontraremos: (1) por un lado a los agentes especializados poseedores del saber, (2) situación de poder que se transforma en instrumento de influencia que (3) puede llegar a generar diferentes niveles de dependencia en torno al conocimiento.

En este sentido se podría observar que, mientras el especialista debe construir y explicitar fundadamente los conceptos, la persona no especializada no explica con conceptos de teorías científicas o filosóficas las distintas actividades que realiza en su vida cotidiana sino mediante nociones de sentido común.

En nuestro proceso de indagación encontramos una situación intermedia ya que si bien los actores entrevistados no son especialistas en educación superior universitaria, tampoco operan desde la más elemental posición de sentido común, precisamente por la especificidad de su incumbencia

profesional y su experiencia de estudiantes universitarios directamente vinculados con el dispositivo pedagógico.

En el marco de esta dimensión abordamos el conocimiento que los actores refieren poseer con relación al Plan de Estudios y el análisis respectivo que de ello se desprende para llevar esos conocimientos al ámbito de lo público y, a su vez, implícitamente se pone en juego la mirada sobre el contexto institucional en el cual se producen.

Es decir que de las expresiones de los entrevistados podremos inferir algunas de las características que presenta, a nivel institucional la implementación del Plan de Estudios. Contexto que desde el marco teórico de las RS constituye una de las fuentes de información y de conocimiento.

Para facilitar la comprensión del desarrollo que realizamos sobre esta dimensión, presentamos en primer orden, los decires de los graduados respecto de los diferentes aspectos que constituyen el Plan de Estudios: finalidades, perfil del egresado, estructura organizativa, y modelo paradigmático; luego los decires de los estudiantes con relación a los mismos ítems, observando las regularidades e irregularidades expresadas por los entrevistados sobre el conocimiento que poseen de uno u otro aspecto en particular. En tercer lugar analizamos las interrelaciones que hallamos entre ambos grupos.

1.1 ¿Cuál es la representación de los graduados sobre la información?

Las finalidades del proyecto curricular constituyen la resultante del proceso de formación, en relación a lo que se pretenden alcanzar a lo largo del mismo y que están explícitamente desarrolladas en el Plan de Estudios.

Cuando interrogamos a los graduados sobre este ítem las respuestas permitieron, en un primer análisis cuantitativo, identificar diferentes niveles de información: el 19% de los entrevistados carece de información; el 50% presenta expresiones confusas y solamente el 31% de los entrevistados contesta de forma muy vaga aspectos relacionados con la finalidad del plan. Presentamos algunas de las apreciaciones relevadas:

“... Así como finalidad, decirte puntualmente no puedo..., lo que sí me acuerdo era que se apuntaba a formar docentes reflexivos.”

“Yo me acuerdo que al comienzo teníamos mucho de todo lo que tiene la parte normal del desarrollo, toda la parte psicológica, y después empezamos a ver las didácticas. Esas tres materias.”

“Así finalidades puntuales que estén escritas en el Plan de Estudios, no me acuerdo. Si puede ser que nosotros podamos transmitir los valores de la cultura, que seamos críticos y reflexivos...”

“Va a ser medio difícil porque en principio habíamos leído, yo no sé bien cómo estarán las cosas ahora [...] no me acuerdo textualmente, pero una de las finalidades era trabajar, o sea, conocer al sujeto íntegramente, hablando desde lo físico, lo cognitivo, lo neurológico, con un concepto amplio.”

“El plan de estudios se formó para revertir las falencias del plan anterior y que una de ellas era la falta de las Didácticas, darle conocimiento de las didácticas a los alumnos [...] Otra de las finalidades era el conocimiento de las patologías que se incorporó. La otra, el docente crítico y reflexivo. Como finalidad estaba en cada uno de los programas de las materias.”

Si figurativamente representáramos la finalidad del plan como un rompecabezas integralmente armado, descubriríamos que sus partes están fragmentadas en posesión de cada uno de los entrevistados. Es decir, cada uno poseería un fragmento de las mismas, que si operaran en conjunto podrían reconstruir ese aspecto del Plan de Estudios como un todo articulado. Pero esto no sucede y nos preguntamos, si tal situación no estará vinculada al modo concreto de cómo la carrera operacionaliza, a través de su actual funcionamiento, la formación de profesionales docentes en educación especial.

El perfil de un Plan de Estudios nos informa respecto del campo de intervención específico que los futuros profesionales realizarán en el ejercicio de su accionar profesional. En el estudio realizado hemos descubierto que sobre el total de los graduados entrevistados el 56% no posee información sobre este ítem. El 44% restante refiere al trabajo en escuelas, no ponderando en su discurso la especificidad, que radica en un tipo particular de institución: las escuelas de educación especial. Expresiones como las que siguen, lo ejemplifican:

“... Creo que se apuntaba más bien al trabajo en la escuela, no tanto en la clínica. Por ahí apuntaban a lo clínico y a lo pedagógico pero si yo tengo que ir a la clínica, no tengo conocimientos, pero si para la escuela... lo pedagógico sí me sirvió pero clínica... para mí... imposible.”

“... El perfil del egresado es que se puede desempeñar en la escuela, o sea, un perfil pedagógico y también la parte de rehabilitación, aunque me parece que está más encaminado o tiene más fortalezas hacia el lado pedagógico... el perfil es más tirando a lo pedagógico y entonces por ahí habría que ajustar cosas en ese aspecto.”

“... Eso depende, porque el perfil del egresado puede estar escrito en un papel pero depende de cada docente... Nosotros estamos capacitados para trabajar en instituciones escolares y podíamos hacer parte de clínica. Pero eso era un dilema siempre.”

Estos hallazgos interpelan a la institución, por lo menos en tres aspectos: (1) la especificidad de aquello que la carrera ofrece como formación, (2) aquello que se dice que se hace y lo que realmente se hace en el proceso de formación profesional y (3) su impacto en el graduado, con mayor o menor posibilidad de visualizar y reconocer el campo específico de su formación.

Al abordar la organización curricular definimos dos aspectos de la organización: la estructura, y el modelo paradigmático que sostiene el plan. El análisis cuantitativo de las respuestas relacionadas con el conocimiento de la estructura del Plan de Estudios indican que sobre el total de entrevistados el 31% no puede brindar ninguna información respecto de la misma, el 63%, refiere de modo confuso a la organización en: materias, correlatividades, materias “teóricas y prácticas” y un 6%, refiere a una organización por ciclos sin poder dar cuenta de su afirmación, la que también aparece confusa.

“No tengo idea”

“... Hay ramas desde la Psicología, la Pedagogía, y bueno, desde la Neurología si se quiere que son los cuatro grandes espacios en el cual circula la carrera, en el que van poniendo diferentes nombres desde el primer año hasta el último, así es lo que veo, cuatro grandes bloques...”

“Estaba organizado alrededor del aspecto psicológico... En una parte teórica que daba importancia a la parte cognitiva y la subjetiva de la persona... En teoría y práctica, observaciones y visitas institucionales... Es un plan de cuatro años. Las materias están organizadas en correlatividades, no muy coherentes todas. Había materias muy importantes que se promocionaban, que debieron ser tomadas más en serio... Recursos Pedagógicos y Terapéuticos de la Kinesiología, Didáctica Especial... Deberían plantearse casos más puntuales de problemas de aprendizaje de los alumnos y planificar en función de eso, por ejemplo, jamás se me hubiera ocurrido a mí que un adolescente de quince años estuviera en el sensorio-motor y debiéramos partir de allí.”

Las regularidades encontradas sobre este aspecto, que denominamos “estado de imprecisión informativa”⁶, se observaron sistemáticamente en la totalidad de los graduados entrevistados, sin distinción de cohortes, género, ni promedio de calificaciones.

⁶ Al “Estado de imprecisión informativa” lo hemos conceptualizado como: la escasa articulación integral de conceptos, en torno a una determinada temática, a ser transmitidos durante el proceso de comunicación.

Respecto del modelo paradigmático, tal como lo sostuviéramos en el proyecto “La formación en Educación Especial: Conceptualizaciones y Paradigmas”⁷, el campo de la Educación Especial estuvo inicialmente signado por la Biología y la Medicina, con su atención centrada en la enseñanza diagnóstico-prescriptiva y en la teoría behaviorista, lo que sitúa al conocimiento en la región positivista más extrema del paradigma funcionalista.

Posteriormente, a partir de la década del 70, sus producciones comienzan a incluir conceptos provenientes de la Sociología, del Psicoanálisis, de la Psicología Genética, de la Antropología y de los desarrollos de la Escuela Socio-histórica de Vygotski. Nelli y Otros (2005) sostienen que estos modelos de producción de saberes instalan a la Educación Especial en el campo de las Ciencias Sociales, que son disciplinas multiparadigmáticas.

En el análisis cuantitativo se identifica que el 75%, no refiere conocimiento; un 12%, hace alusión al modelo médico y otro 12% alude al modelo constructivista; en ambos casos las percepciones no pueden ser explicitadas y refieren más bien impresiones vagas sobre la temática.

Lo dicho se expresa en las siguientes afirmaciones:

“... El modelo era médico, pero la verdad que no sé, porque no me acuerdo de haber estado en alguna clase o alguna materia donde específicamente nos contaran qué se trataba eso...”

“Temo decirlo... supuestamente... médico y lo que sigue... tengo que pensar cuáles eran los paradigmas que se manejaban y hasta mí entender ahora viéndolo a la distancia... ni en todo el plan, ni en toda la carrera se manejaba el mismo paradigma. Porque nosotros tenemos, por un lado, la parte médica, por el otro lado la parte pedagógica y tienen dos paradigmas diferentes y... entonces tenés la mezcla de esas dos cosas en el mismo plan. Entonces... tampoco es para quedar bien con uno o con otro, y como te decía, a medida que ibas cursando materia por materia, te dabas cuenta que el docente tenía su propio paradigma, su propia manera de ver y de manejarse, entonces es medio difícil definirlo, tal paradigma así,... fehacientemente.”

“En cuanto al modelo paradigmático se sustentaba más que nada era un modelo pedagógico-constructivista, psicopedagógico-constructivista, y el plan de estudios estaba dividido en cuatro años de los cuales aparte de haber materias teníamos talleres interdisciplinarios y dos seminarios.”

1.2 ¿Cuál es la representación de los estudiantes sobre la información?

Las reflexiones brindadas por los estudiantes presentan similares regularidades que las de los graduados. El nivel de conocimiento que poseen sobre las finalidades del plan de estudios es escaso.

⁷ Proyecto de Investigación H157 (2005) de la FHYCS UNaM dirigido por el Prof. Nelli, L. y cuyo equipo estuvo integrado por de la Reta A; Garayo, L; Gómez, B; Gonzáles, G; Guzmán, Alicia C; Hoko, A; Mieres, R; Schewe, L; Vera, I; Yamasiro, E;

En el tratamiento cuantitativo de los datos asistimos nuevamente al “estado de imprecisión informativa”: el 62%, de los estudiantes entrevistados responde de modo impreciso, confundiendo entre finalidad, perfil y organización. Un 8 % refiere no conocer o no recordar aunque expresan que algunos profesores se han referido en algún momento al Plan de Estudios. Los siguientes relatos dan cuenta del fenómeno que estamos describiendo:

“... Preparar al docente para poder trabajar con necesidades educativas especiales, con o sin patología.”

“Creo que la finalidad es formar a docentes críticos y estar bien preparados para trabajar con este tipo de chicos que tienen necesidades especiales...”

“... Formar docentes reflexivos, que puedan salir el día de mañana y puedan, que todo lo que vieron en el transcurso de la carrera le sirva de manera, en la teoría y en la práctica... Yo puntualmente el Plan no he leído...”

“... Lo primero sería formar al docente, y porque... nosotros empezamos en la escuela normal y después con los chicos discapacitados y la finalidad es formar al docente que esté capacitado para las dos cosas, no solamente para estar con un chico con cualquier necesidad especial, sino también con chicos normales y la integración al medio.”

“En realidad poco y nada. Cuando nosotros ingresamos, primero no sabíamos que había un plan de estudios ni los cuadernillos. Recién nos enteramos en el segundo cuatrimestre. Uno de los temas que apuntaba es el campo que vamos a trabajar, los aspectos que se deben tener en cuenta, los derechos que vamos a tener como docentes. Al menos un pantallaza...”

En un primer análisis queda en evidencia que los discursos de los estudiantes entrevistados, de primero a cuarto año, no dan cuenta de que hayan logrado un desarrollo autónomo para gestionar y poseer información sobre aquello para lo que se están formando. Esto nos marca una dificultad en cuanto a la posibilidad de formar profesionales docentes autónomos y críticos, tal como se lo propone el Plan de estudios.

El relevamiento de las RS de los estudiantes nos permite interpretar que estamos ante una falla para la consecución de las finalidades del Plan. Y esta falla comprometería tanto a los docentes como a los estudiantes, dado que el nivel de reflexión sobre la cuestión planteada, que condiciona la posición del estudiante en relación con el futuro ejercicio profesional, es evidentemente incompleta, confusa y, en algunos casos, inexistente.

Consideramos que también implica a la actividad del docente universitario, pues estamos trabajando sobre RS de estudiantes de 1º a 4º año. Estudiantes que han transitado por los diversos ciclos del Plan y las diversas asignaturas que los constituyen y, sin embargo, obtenemos las producciones expuestas.

Esto nos permite inferir que los docentes también se encuentran implicados en este proceso de desconocimiento de las finalidades del Plan, decir finalidades significa que los docentes, de los diversos ciclos y asignaturas, no están transmitiendo el para qué último por el que los estudiantes realizan las actividades académicas, producen trabajos, visitan instituciones especializadas, participan de congresos y se someten a procesos sistemáticos de evaluación.

La información sobre la organización del plan que poseen los estudiantes entrevistados, se observa que: el 64% asocia la organización del Plan de Estudios con: materias, contenidos mínimos, talleres, ciclos, modalidad de cursado, carga horaria, regularidad o correlatividades; un 22% posee referencias confusas o contradictorias y el 14% refiere no poseer información.

Los discursos pueden ser materializados en las comunicaciones que siguen:

“... Por materias, por año, por cuatrimestre, algunas son anuales, otras son promocionales, otras no y tenemos tres, dos, anuales, este año otra vez dos... la vez pasada tuvimos nueve materias en el cuatrimestre, ahora cursamos tres, cuatro, nomás.”

“Por año, cada año la materia, las correlatividades, si es anual, cuatrimestral, las materias que tenés que tener regularizada y para poder cursar o rendir las materias... cada vez se va integrando más, por ejemplo, en cuarto año son todos talleres, por eso la separación en ciclos, por ejemplo, en segundo año nosotros estamos haciendo materias... nos estamos acercando a nuestra futura práctica y ahora en algunos materias vamos de lo teórico a lo práctico, a eso se refiere la separación en ciclos...”

“Información así, no, ninguna.”

Merecería una consideración especial el análisis de las respuestas obtenidas de los estudiantes del ciclo introductorio, reveladores de un estado de imprecisión informativa que indican la falta de apropiación del conocimiento de la organización del Plan de Estudios. Las mismas pueden ser observadas en los siguientes relatos:

“Yo nunca leí pero los profesores nos hablan.”

“De conocer, conozco, pero no me acuerdo. De las materias algunas nomás me acuerdo...”

“Conozco poco del plan de estudios.”

“Si, tengo el plan, lo estuve leyendo más o menos. Las materias... cuánto duran... si son cuatrimestrales, anuales... cuando nos recibimos cómo podemos trabajar, con qué...”

Este grupo también hace referencia a las alternativas comunicacionales que operaron como fuentes de información a las cuales tuvieron acceso: profesores, conversaciones con personas externas a la facultad; cartilla de difusión de carreras para el ingresante.⁸ Referencias a estos contenidos pueden observarse en las siguientes expresiones:

“Si, tengo el plan, lo estuve leyendo más o menos. Me prestó una de las chicas de cuando se vino a inscribir. Es una fotocopia que dice cómo son las materias, cuánto duran cada una de las materias; los años. Me lo dieron en Extensión. Un librito con el programa de todas las carreras, con las materias. En el cursillo hicimos un trabajo que nos tocó hacer sobre nuestra carrera.”

Las referencias recogidas en los discursos de los estudiantes entrevistados dan cuenta, nuevamente, del escaso nivel de información que tienen respecto de éste ítem y, por ende, a sus dificultades para apropiarse del conocimiento necesario para construir RS que den cuenta de la realidad académica por la que están transitando.

Podríamos asociar esta dificultad a la confusión inaugural, que habilita la cartilla entregada a los ingresantes, y a la dependencia estudiantil respecto de los docentes, como poseedores exclusivos del saber y como responsables únicos de la producción y circulación de la comunicación, tal como fue aprendida en el nivel medio.

Asimismo esta producción discursiva nos devela cual es el modo que posee la carrera para operacionalizar procesos de producción académica, que sitúen el par saber-conocer, en los sujetos comprometidos.

En el proceso de formación, el par saber-conocer sobre la organización del Plan, aparece dependiente de la transmisión de los docentes o de una cuestión fortuita de los estudiantes, en tanto posibilidad de acceder accidentalmente a las fuentes de información. Estos procesos de apropiación son estáticos y, tal como aparecen en las RS de los estudiantes, no se reelaboran en los espacios curriculares poniendo en evidencia la dificultad en la concreción de procesos de formación que valoricen la apropiación crítica de conocimientos.

Esto nos lleva a plantear desde Bernstein (1990) la existencia de una multiplicidad de canales de comunicación, que generarían tensión entre un enmarcamiento fuerte y otro débil. Fuerte porque en este tipo de enmarcamiento el control de la transmisión, del significado, de la secuencia y del ritmo lo determina la institución que transmite, en este caso la carrera. Débil

⁸ En relación a esta última fuente, Cursillo del Ingresante, durante su desarrollo circula un documento facilitado por la Secretaría de Extensión de la Facultad, que sintetiza los aspectos generales del Plan de Estudios vigente.

en tanto al que es informado, en nuestro caso el estudiante, se le asigna un lugar ilusorio en el que parecería que tiene control sobre lo informado.

Este es el nudo del problema, pues el supuesto control sobre la información, queda fijado a la primera percepción, inaugural, como algo dado y sin posibilidad de crítica reflexiva.

Teniendo en cuenta las RS de los estudiantes sobre la temática, estamos ante una situación de “anclaje” en el sentido que Moscovici le otorga: los informantes permanecen fijados a una primera representación esquemática sobre la información, lo que rigidiza las posibilidades de búsqueda de otras fuentes informativas, para lograr construir una objetivación adecuada.

1.3 Interrelaciones encontradas

En relación a esta dimensión los entrevistados expresan en general un insuficiente nivel de información respecto de: finalidades, perfil, organización, estructura y modelo paradigmático sustentados por el diseño curricular con el que se están formando o se han formado.

Por nuestro análisis podemos, provisionalmente, sostener que no existe una clara representación entre lo formulado en las fuentes documentales del Plan de Estudios, legalizado y legitimado, y el nivel de información expresado por los actores. Aparece un insuficiente nivel de familiaridad para recrear, o al menos reproducir, el objeto ‘Plan de Estudios’, ya que se lo referencia como “anclaje”, y como tal sin posibilidades de resignificación y reconstrucción.

Pretendemos destacar estos hallazgos en virtud de que, al estar indagando a actores en proceso de formación (estudiantes) o formados (graduados) como profesionales docentes, el conocimiento del Plan de Estudios se constituye en objeto de estudio-conocimiento y por ello la apropiación que de este objeto se realice debería aproximarse más a la objetividad-materialidad del objeto que al sentido común.

Las RS relevadas nos muestran que se aproximan más al sentido común que a la construcción de una reflexión objetivable-material del objeto de conocimiento. Tales hallazgos nos remiten a relanzar nuestra reflexión sobre el origen del desconocimiento de cuestiones fundantes y esperables para un estudiante o un graduado universitario quienes deberían poder resolverlas a través de una producción que guarde más relación con el discurso científico que con el saber informal.

Si bien adoptamos una postura, según la cual la construcción del conocimiento es el producto de una relación dialógica entre todos los actores que participan de una determinada relación, cuando esta construcción está dirigida a la formación de un profesional que dará respuestas a la expectativa social, es esperable que la adquisición se aproxime más a la formalidad del conocimiento académico que al conocimiento producido desde el sentido común. En este

sentido en nuestro trabajo de campo se observa un marcado desfase entre lo que formalmente se pretende instituir y lo instituido.

Este análisis revela la presencia de obstáculos en la formación que estarían vinculados con: 1) los mecanismos que operan en la construcción y circulación social de las fuentes de información; 2) la comunicación institucional para la transmisión del conocimiento acerca del plan de estudios, como hoja de ruta para la formación y 3) el currículum invisible vs el currículum visible.

Es decir que, cuando observamos en el campo de la información un nivel de estructuración difuso o incoherente, se plantean interrogantes sobre las condiciones de producción, en tanto que el contexto donde se desarrolla la comunicación modela el proceso de estructuración de las RS.

Los hallazgos que preceden, vinculados con el modelo paradigmático del plan de estudios, destacan con más evidencia la confusión que poseen los actores sobre la opción paradigmática que sustenta en el nivel del currículum formal la carrera en la cual se han formado.

2. Dimensión: Campo de Representación en los graduados y estudiantes⁹

2.1 ¿Cuáles es el campo de la representación de los graduados?

La presente dimensión fue analizada a través de los siguientes tópicos: plan de estudio; influencia del plan en la formación; articulación teoría-práctica; imágenes y vivencias significativas; valores construidos; lo académico no formal y la formación docente crítica y reflexiva; formación docente crítica y reflexiva; teoría al uso y teoría profesada. Los datos obtenidos fueron clasificados en opiniones favorables, ambivalentes, desfavorables e inexistentes¹⁰.

En un acercamiento cuantitativo al análisis del corpus discursivo, respecto del plan de estudios, encontramos que el 38 % de los entrevistados graduados han producido opiniones favorables, éstas comprenden a quienes expresan que el Plan de Estudios es “bueno”, distinguiéndose en dicha respuesta diversos

⁹ Cuando hablamos de opiniones, estamos haciendo referencia a las construcciones evaluativas que realizan los actores frente al objeto de conocimiento, en nuestro caso el plan de estudios del Profesorado en Educación Especial, basadas en saberes y experiencias, que adquieren la forma de toma de posición. Estas construcciones se revelan como impresiones o huellas que determinados hechos u objetos han dejado registradas en los entrevistados

¹⁰ Conceptualizamos opiniones favorables: aquellos discursos que rescatan aspectos enriquecedores que contribuyeron con el proceso de formación. Por opiniones ambivalentes entendemos los discursos que afirman y niegan al mismo tiempo los aportes que influyeron en el proceso de formación. Las opiniones desfavorables están concebidas como aquellas que expresan una connotación de insatisfacción respecto de aspectos relacionados con el Plan de Estudios. Y finalmente las opiniones inexistentes a aquellas que no responden a lo solicitado.

modos argumentativos: ello les permitió ampliar la visión personal o los conocimientos; les brindó herramientas tales como contenidos y teorías; está adecuado a las necesidades actuales. Las siguientes producciones sostienen nuestra interpretación:

“... Fue y es un plan de estudios acorde a las necesidades que hoy por hoy tenía nuestra educación o las necesidades que tiene la Educación Especial, pero creo que hay que seguir mejorando, hay cambios a hacer, una invitación a hacer críticos o reflexionar en cuanto a lo que se hace, pero si hay que dar una opinión buena o mala me parece que no sería muy criterioso decir bueno o malo, me parece bastante acorde a las necesidades que hoy tiene para la educación especial.”

Las opiniones ambivalentes las encontramos en el 31% de las respuestas. Éstas presentan contenidos al estilo “sí, pero —no, pero”. Este grupo de entrevistados coincide en reconocer aspectos significativos del Plan pero también efectúan ponderaciones desfavorables respecto a su implementación, refiriéndose para esto último en términos de, falencias o faltas de ajuste, de revisión, las cuales son localizadas en: las didácticas; la profundización en el estudio de las patologías; el tiempo destinado a las prácticas; los horarios. Los mismos están expresados en los siguientes relatos:

“... Si bien hubieron muchas cosas positivas, que yo aprendí un montón de cosas, también hay falencias en cuanto a las didácticas. Sobre todo las didácticas especiales porque tuvimos un conocimiento muy general y, bueno eso se ve cuando llegás al trabajo y te encontrás con un montón de cosas que se contradicen muchas veces con lo que venimos a aprender...”

“... Me parece que tiene puntos buenos y puntos malos, como todo. Por ahí, hablando con egresados, uno los escucha y dice, ah!!! Por ahí yo no estoy preparado para trabajar con ciegos, por ejemplo, en la escuela, o no saben cómo trabajar con una patología en particular, creo que por ahí el plan tiene falencias en algunos aspectos didácticos que, por ahí es como general el título. Entonces, por ahí, como se dice, el que mucho abarca poco aprieta, entonces por ahí tenemos falencias o el plan tiene falencias en no poder profundizar...”

“En sí no está mal formulado, porque fueron con criterios muy lógicos vamos a decir, para una formación en educación especial pero por ahí habría que rever otra vez la implementación del plan, o de cómo implementar, que sea de forma práctica vamos a decir. Porque yo no sé si todos los egresados pueden cumplimentar con cada objetivo que se estableció para ese plan, o el perfil que se estableció.”

Las opiniones desfavorables las encontramos en el 25% de las respuestas, y comprenden connotaciones tales como: desorganizado o desordenado, desintegrado, improvisado. Las mismas fueron expresadas en los relatos que siguen:

“... Fuimos la primera promoción que empezamos este plan de estudio. Me parece que se iban resolviendo los problemas sobre la marcha. O sea como que íbamos pasando. Me acuerdo que había materias que no teníamos profesores o pasaban así un montón de cosas media desordenadas, como era nuestra primera experiencia, o sea la mía así en la facultad, por ahí vos pensabas que era normal que pasen estas cosas. Pero no es normal, hoy yo me doy cuenta que no es normal que pasen esas cosas.”

De las regularidades que observamos en los contenidos de los discursos, inferimos que el plan de estudios está representado de modo figurado a través de las materias y demás elementos de la estructura organizativa del mismo, y dado que en términos de información o conocimiento no pudieron dar cuenta acerca de la organización del currículum, tales opiniones se presentan construidas sobre las vivencias y las creencias que poseen los entrevistados sobre el “deber ser” de su implementación. Lo afirmado se nos presenta como un estado de alerta que es necesario explicitar para reformular y reencauzar el currículum de la carrera.

No obstante, los graduados que opinan de modo ambivalente o desfavorable corresponden a las cohortes de 1997 y 1998; fueron las primeras promociones donde se inaugura la implementación del nuevo Plan, y en sus expresiones transmiten las imágenes que han logrado construir y que posiblemente coincidan con las implicancias institucionales propias de un proceso de cambio, de pasaje de un plan de estudios a otro.

Respecto de la influencia del plan en la formación, aparece como regularidad el reconocimiento de la existencia de determinados aspectos del Plan que influenciaron satisfactoriamente en su formación.

Distinguimos: en primer lugar las afirmaciones referidas a influencias sobre aspectos personales a partir de ciertas particularidades de las materias, en especial las que aportan conocimientos psicológicos y psicomotrices y vinculados con las experiencias de las prácticas, como así también las referidas al aspecto humano de los docentes. Como RS de lo anterior, tomamos las siguientes expresiones:

“... El aspecto que más influyó en mi formación fue el ámbito psicológico desde el Psicoanálisis. Fue un aspecto del plan que me impactó quizás por mi historia personal, probablemente me ayudó a solucionar determinadas cosas que tenía sin entender, le di un nombre a determinadas cuestiones que no sabía como se llaman, me dio una visión de mundo en la cual me permitió tomar distancia de determinadas cuestiones ...”

“El aspecto del plan que más influyó en mi formación fue el psicológico, y el psicomotriz, viendo al alumno como persona que se constituye, que si no entendemos su subjetividad, no se puede trabajar con él, lo pedagógico en cuanto herramienta para mediar entre el conocimiento y el alumno y lo médico

porque aporta características que son necesarias saber para abordar a un sujeto con algún tipo de patología.

“... Psicomotricidad, porque es a través del jugar que vamos con los chicos trabajando un montón de cuestiones...”

“... Cuando fui a la escuela, en las prácticas, cuando teníamos las prácticas en las escuelas eso influyó más. Porque ahí vi como realmente sería. O sea, porque una cosa es la teoría y otra la práctica. O sea que, cuando llegamos a las aulas preparábamos las clases o también cuando íbamos de visita a observar y volver y contar eso, reflexionar si estaba bien, porque te estás preparando.”

“Aparte de algunas cátedras, creo que también lo que contaban algunos docentes, el aspecto humano podría decirse, que bueno, nos contaban distintas experiencias. Eso influyó bastante en la formación...”

También encontramos opiniones de entrevistados, que en su discurso no pueden enunciar aspectos significativos; o dicen no tener idea sobre el particular.

“... No te puedo decir porque la verdad que no tengo idea, a hoy, de lo que fue la organización del plan de estudio.”

Observamos como regularidad las RS referidas a las cátedras que abordan aspectos psicológicos y psicomotrices, como las que más han influenciado durante la formación y el reconocimiento de los aspectos vinculados con el espacio de las prácticas de la enseñanza.

Respecto de los primeros: los entrevistados expresaron que tales aspectos, psicológicos y psicomotrices, les han permitido resolver cuestiones de índole personal, lo cual nos remite al proceso de objetivación y anclaje, para a partir de allí habilitarnos a pensar que en cada uno de ellos se habría producido un movimiento en el sentido de las funciones de las RS. Podríamos afirmar junto a Moscovici que estamos en presencia del logro de comprensión, valoración, comunicación y actuación en cuanto conocimiento del objeto. Esta representación autorreferenciada, posiblemente también esté relacionada con cuestiones personales subyacentes al momento de elección de carrera, que a través del tiempo fueron resueltas y/o permitieron la reflexión.

En cuanto a las influencias adjudicadas a las prácticas, las consideramos imbricadas con lo anterior, dado que las mismas se reconocen como espacios para la concretización de los siguientes aspectos: la articulación teoría-práctica, el crecimiento personal y la comprensión.

Las opiniones de los graduados sobre la articulación teoría-práctica durante su formación profesional, nos permitieron encontrar los siguientes aspectos vinculados con el campo de la representación: el 44 % de los mismos

considera que hubo mucha teoría y poca práctica especialmente en el ámbito de escuelas especiales o en relación con la especificidad.

Para el 25 % hubo articulación, aunque con algunas particularidades en las que mencionan materias que cumplieron con esa condición, tales como: Didácticas, Psicomotricidad, Estructura y Desarrollo Psíquico; resaltando también la importancia del acompañamiento docente *“aunque las prácticas llegan recién en 4º año”*. El 12% opina que no hubo articulación; un 7% opina de modo confuso; y un 12% no responde. Los relatos siguientes nos muestran como construyen los discursos sobre este tema en particular:

“... En la carrera, excepto algunas cosas que te fui marcando ya, hubo un montón de teorías y hubo poca práctica...”

“... Durante la carrera yo siempre critiqué que era muy teórico, y desde un comienzo nos dijeron que teoría y práctica eran indisolubles, y por ahí en la carrera eso yo no vi mucho... Desarrollaron la teoría pero la práctica no se dio siempre. Se me hace que faltó un poco de práctica.”

“... Esa falta de práctica en los primeros años, creo que provocó que muchos de nosotros no tengamos en nuestras prácticas, no tengamos las herramientas necesarias para tratar los problemas que nos venían. Yo hice mis prácticas en escuela común y me costó bastante...”

“Principalmente fueron las didácticas. Esas materias didácticas prácticas, análisis de la práctica educativa, todas las materias prácticas... las observaciones en las escuelas, los trabajos en grupo realmente fueron espacios de construcción donde se pudo aprender la articulación teoría-práctica”

El análisis de las RS que los entrevistados despliegan, nos permite advertir que existiría un cierto correlato lógico que establece una secuencia entre la percepción de la existencia de articulación teoría-práctica en algunas materias, formulada en este ítem, con la valoración de las prácticas como influencia destacable en su formación en el ítem anterior. Nos parecen relevantes las referencias de dos egresados con relación a esto:

“... Cuando llegó la hora de realizar una planificación, al menos en la época que yo estaba, realizábamos en base a un grupo ideal, no específicamente pensando en ‘este chico que tiene esta patología’, era como una planificación para un grupo, un curso normal, de chicos sin discapacidades, de escuela común... Prácticamente los 4 años nos pasamos planificando para alumnos normales... (Recién) en 3er año, en Psicomotricidad, cuando salimos a la guardería y realizábamos los trabajos y teníamos que plantear, yo creo que fue ahí donde más tuve que poner en juego la parte teórica para tratar de articular... En Estructura y Desarrollo Psíquico dimos algunas observaciones que tuvimos que sacar nuestras conclusiones, Didáctica de la Lengua... Pero por ahí un proceso interno mío, yo no daba cuenta de qué era lo que estaba haciendo. Por ahí tenía la idea de que el profesor daba mucha teoría porque no comprendía que justamente la teoría está basada en la práctica...”

Partiendo de las producciones de los entrevistados, respecto de la existencia de “mucha teoría y poca práctica”, podríamos inferir que las mismas responden a las RS que consideran que la articulación teoría-práctica fue inexistente o defectuosa. Asimismo otro agrupamiento informa que las prácticas se desarrollaban en escuelas comunes o no se vinculaban con temas de la especificidad.

Las RS relevadas respecto de imágenes o vivencias significativas, presentan opciones múltiples en una misma respuesta. El 82% expresó poseer vivencias satisfactorias en relación con las instancias de prácticas; con mensajes o actitudes de los profesores, entre ellos los de las asignaturas: Psicopatología, Pedagogía y Matemática; con la entrevista de ingreso y las tutorías; con grupos de compañeros de cursos superiores. Un 12 % relató experiencias de insatisfacción y un 6% no recuerda.

“... Todo lo relacionado a las cuestiones prácticas, por ejemplo, ir a las escuelas, las observaciones, el contacto que pudimos tener con los chicos, creo que es lo que más me llegó. Eso es uno, después las vivencias con el propio cuerpo, por ejemplo, Educación por el Movimiento, Psicomotricidad, que es lo que también más me formó, y también lo referente a los distintos tipos de lenguaje, Lengua de Señas y Braille también, que me gustó mucho. Por ahí es lo más práctico lo que más me quedó.”

“... El ingreso a la carrera... cuando nos dieron la posibilidad de las tutorías, de trabajo, que podíamos acercarnos al Departamento por cualquier problema, esa fue la 1er impresión como que me alivió o me liberó... y las diferentes salidas al campo que hicimos...”

“... Son tres hechos... durante las clases de matemática. Yo por mi formación anterior soy técnico electromecánico, la parte, me gusta mucho matemática, pero al iniciar la materia me parecía muy bueno y aprendí tanto...me di cuenta, como la daba la profesora, cuando ella daba el trabajo yo rápidamente respondía, ...pero ella me enseñó a enseñar... aprendí a enseñar matemática...(Luego) Psicopatología... lo más significativo que me llevo de esta materia es que..., cada ser humano es diferente y cada caso se debe estudiar y deber planificar, yo creo que eso e enseñaron todas las materias... otro hecho relevante... la visita a una escuela especial..., pudimos tener contacto con los chicos especiales, creo que fue uno de los hechos más relevantes de mi carrera que me marcó a decir, el “sí” es lo que estoy buscando, creo que es lo que vine a hacer, eso me marcó porque llevamos ciertos juegos que fueron muy significativos para los chicos y los chicos se prendieron y nosotros nos dimos cuenta que la mayoría o varios de los que nos recibimos, nos tocó decir sí, es lo que vinimos a buscar, a aprender.”

El siguiente relato forma parte de las opiniones emitidas:

“... Me acuerdo que tuvimos talleres interdisciplinarios y seminarios, pero era todo muy nuevo, muy desordenado porque mi grupo fue el que empezó con la

modificación del plan de estudios...la sensación es que por ahí... esto de la interdisciplina, no aparecía...es como que después nos quedábamos en el aire..."

Nuestros análisis nos revelan la aparición recurrente de temas relacionados con cuestiones puntuales en el proceso de formación, y habilitan la identificación de núcleos principales, en torno a los cuales van girando las RS de los graduados: estos preferentemente hablan de asignaturas y del desarrollo de las prácticas.

Respecto de esta última cuestión, los egresados atribuyen significados satisfactorios al desarrollo de las instancias prácticas. Inferimos que le adjudican esa valoración al vincularlas con la posibilidad de concretar la articulación teoría-práctica, situación que es la de mayor expectativa durante la formación y donde se deposita la creencia que el aprendizaje significativo y reflexivo, es resultante del contacto directo con el objeto de estudio. Recuperamos las siguientes expresiones:

"Sí pero, fue al final de la carrera. Cuando fuimos a la Especial XXX, la realidad ahí es impactante, es muy diferente... Si, con el profesor XX (refiriéndose a un docente de la carrera), qué materia era no me acuerdo... teníamos que hacer un proyecto para esa escuela... lo que marca, es poder hacer lo que uno estaba estudiando, mechar la teoría con la práctica."

"Muchísimas (risas). Las experiencias de la guardería cuando trabajamos así, específicamente con los chicos, y los trabajos prácticos... el trabajo específico con los chicos, el poder estar en contacto con ellos, por ejemplo, y hacer la bajada de lo que estábamos estudiando..."

Los graduados refieren en sus discursos que, durante su formación profesional y como resultado del aprendizaje, han logrado construir valores significativos para el ejercicio profesional.

El ejercicio de una profesión, entendida como praxis, representa la asunción de un determinado posicionamiento reflexivo frente a situaciones y fenómenos que se presentan y ante cada decisión que se toma con un propósito transformacional sobre los objetos de conocimiento con los cuales opera.

Esta toma de decisiones, es resultante de una construcción histórico-social donde se imbrican formas internalizadas e interiorizadas, como así también saberes, producto de la experiencia directa y de la vivencia significativa, que habilitan a optar reflexivamente sobre una de varias alternativas. Es aquí donde situamos la elección sujeta a valores.

El tratamiento de los datos indica la existencia de valores que se vinculan con la ética, el respeto y el respeto por las diferencias, el escuchar y permitir la palabra y que tienen una representatividad del 62% sobre el total de la muestra. Un 38% alude individualmente a: compromiso y responsabilidad, no poner techo a las personas, la comprensión integral del sujeto, el trabajo en equipo, la perseverancia y la función formadora y mediadora no dictatorial.

El análisis de las RS de los egresados habilita a pensar en un proceso de resignificación de valores, donde cada uno de ellos está pudiendo, en su práctica profesional, tomar posicionamiento frente a las acciones como resultado de la subjetivación construida con otros. Poder identificar en las RS de los egresados la resignificación de los valores, nos aproxima a una de las cuestiones fundamentales propuestas en el curriculum de la carrera: lograr la formación de un profesional reflexivo.

Las RS de los entrevistados permitieron identificar aspectos académicos no formales que incidieron en su formación como docentes críticos y reflexivos. Dichas instancias participativas les brindaron aportes valiosos para su formación profesional.¹¹

Las respuestas de cada entrevistado sobre este aspecto en particular, incluyen más de una situación considerada valiosa. Entre ellas destacamos las siguientes: viajes a encuentros, grupos de pares, encuentros de la Ruedes¹², actividad política estudiantil, jornadas sobre distintas temáticas, participación como miembros de jurados y adscripción a cátedras, participación en trabajo comunitario y encuentros con otras carreras. Las siguientes producciones nos informan al respecto:

“... Fue muy valioso tener ciertos compañeros con los que estudiábamos y pensábamos respecto a cada apunte que leíamos y lo reflexionábamos y lo volvíamos a leer, diferenciábamos mucho eso era muy importante para nosotros, porque nos llevaba a que cada idea la pudiéramos debatir reflexionar y ser criteriosos en cuanto a cómo pensar...”

“... Participé de tres encuentros Ruedes, pude compartir experiencias, pudimos ver que en todo el país las carreras estaban pasando más o menos por los mismos temas, y pudimos ver que la formación que estábamos recibiendo, comparada con otros lugares, era muy buena.”

“... Sería por ejemplo las Jornadas de Problemática Social, llevaba mucho tiempo de preparación, pero esas jornadas resultaban muy interesantes en la formación sobretodo porque iba a lo local, a lo provincial o sea teníamos muchas informaciones de otros ámbitos.

“Hubieron jornadas interesantes,... Hicimos un proyecto en ese tiempo de las leyes de los discapacitados, hicimos una recopilación de datos, estuvimos, investigamos, anduvimos por todos lados para ver qué lo que había en ese momento y esa fue una experiencia muy clara porque estuvimos varios meses inclusive con ese trabajo.”

¹¹ Las alternativas académicas de formación profesional, en el marco universitario, no quedan circunscriptas exclusivamente en las enmarcaciones curriculares formales, sino que propician espacios como la extensión y/o la investigación que operan como nutrientes del aprendizaje y de la adquisición de conocimientos.

¹² RUEDES (Red Universitaria de Educación Especial).

“Cuando tuve que estar como representante del claustro de alumnos para la elección de un JTP para estructura del desarrollo psíquico; estar ahí, prestar atención a ver qué dice este postulante a JTP, y ahí probarme yo misma qué conocimiento hasta ahí tenía. “Después, bueno, cuando era adscripta. Porque ahí tenía que estar con mis pares, ahí era ver cómo encontrarme con mis pares y que ellos me puedan aceptar en lo que yo les pueda ayudar; por ahí ese era el temor...”

“... a parte política que me ayudó a crecer como docente, esa es si se quiere olvidada pero es importante dentro de la formación.”

Con referencia a la formación de docentes críticos y reflexivos observamos que para el 64 % el concepto hace alusión a la reflexión, pensamiento y análisis sobre la práctica cotidiana, el 12 % hace una distinción entre docente crítico y docente reflexivo, un 6 %, considera que el concepto remite a la relación teoría-práctica con cuestionamiento de la práctica, otro 6 % considera que el concepto involucra la atribución de significados al contenido de la enseñanza, un 6 % incluye análisis de los fundamentos de la práctica y un 6 % no contesta. Del análisis de contenido de los discursos conceptualizamos que: por un lado incluyen aspectos característicos de aquello que los autores denominan práctica reflexiva o reflexión sobre la acción, y por otro obvian la inclusión del “otro” con quien poder concretar el “diálogo” reflexivo crítico.

Siguiendo a Brockbank y McGill (2002), cuando hablamos de diálogo reflexivo estamos considerando la interacción con otros como contexto facilitador del aprendizaje y de la reflexión sobre ese aprendizaje, y es este último aspecto en el que se observa en las RS de los graduados la no integración del otro.

“... Tener en cuenta todo el bagaje teórico que tenemos para poder pensar y reflexionar sobre la práctica cotidiana, eso para mí es ser un docente crítico y reflexivo... el poder pensar y replantearse, el día a día digamos y con un andamiaje teórico, con todo esto de la teoría tenemos, poder pensarla y replantearla para llevarla a la práctica en lo cotidiano...”

“... Reflexivo creo que cuando hacés tus prácticas tenés un momento para pensar si lo que estás haciendo como docente está bien o está mal, y que sea flexible como para modificar o para continuar...”

“En cuanto a mi práctica... ver como aprende un alumno, para ver si puedo corregir algo en mi actividad”

“Es un profesional que..., constantemente trata de relacionar la teoría con la práctica y que cuando se le presenta algún obstáculo no lo ve como un impedimento para salir adelante sino como una posibilidad de buscar y de leer, de formarse continuamente... es un docente que se sigue formando, la práctica le cuestiona y no se deja llevar por prejuicios, sino que también cuestiona su

propia forma de pensar todo el tiempo y busca, reflexiona y no se queda tampoco con los viejos conceptos, sino que trata de avanzar.”

“... Crítico y reflexivo con respecto a su práctica profesional, a qué lo que está trabajando, qué lo que está haciendo, del día a día, bueno, cuáles son sus metas, reverlas continuamente si están dando frutos o no, si necesitan nuevas adaptaciones, adecuaciones, los materiales que utiliza ya sean materiales didácticos o sea material teórico, tratar de discriminar realmente, es lo que sirve y es lo que efectivamente puedo llegar a utilizar y trasladar al aula...”

“Docente crítico es alguien que puede emitir opinión crítica, constructiva o destructiva. El Docente Reflexivo piensa sobre su práctica, y trata de cambiarla. Además de emitir una opinión crítica.”

Hemos seleccionado del conjunto de entrevistas, las respuestas de dos graduados que en sus discursos incluyen, sutilmente, aspectos de la práctica crítico-reflexiva, relacionados con el cuestionamiento de supuestos, marcos de referencia y aprendizajes. Estos contenidos amplían el foco del tema cuando lo plantean desde la perspectiva según la cual consideran relevantes “*las necesidades del alumno*”, o la reflexión de la práctica y sus fundamentos:

“... es aquel docente que puede llegar a entender que los contenidos que seleccione le sirvan al alumno como para que tenga una educación que sirva, que sea efectiva que pueda darle un mejor estándar de vida no son contenidos, o enseñanzas o planificaciones vacías de significados o del acelere de llegar a hacer tal cosa o otra, sino ver la necesidad del alumno...”

“...es el que sobre la práctica analiza, se analiza, evalúa y se evalúa. Para mejorar, evalúa puntos débiles y fuertes en lo que uno hace o piensa qué hace y porqué lo hace.

También destacamos la respuesta de uno de los entrevistados, que después de operacionalizar el concepto profesional docente crítico y reflexivo, reflexiona sobre la inexistencia en la carrera de un criterio claro sobre “el deber ser o deber hacer”:

“... Poder darle una bajada a mi práctica pero poder pensar en lo que estoy haciendo. No es el hecho de venir y dar la clase o trabajar con los chicos todos los aspectos que quiera y después que eso quedo, bueno poder sentarte y decir funcionó o no funcionó, qué puedo implementar... lo que he notado en todo este tiempo es, más allá de las distintas opiniones que podamos tener o formaciones, es como que entre los docentes no hay un criterio para este tipo de deber ser o deber hacer.”

El contenido discursivo precedente nos habilita a pensar los hallazgos en términos de núcleo de la representación. Consideramos que la representación,

de este campo en particular, incluye dos componentes del concepto crítico reflexivo: por un lado las prácticas y por otro la reflexión sobre esas prácticas.

Pero al momento de la formulación proposicional (construcción del concepto) los entrevistados evidencian la imposibilidad de disociar entre los objetos y finalidades de las prácticas y la práctica de aprendizaje que resulta de esa acción. De los discursos, se desprende la existencia de una apropiación del concepto en términos de objetivación y anclaje, pero en la construcción están fraccionados sus componentes.

Es decir, la lógica formal en el contenido de los discursos sigue siendo difusa, acorde también a cómo venimos observando la tendencia en el desarrollo de nuestro trabajo.

Las prácticas de enseñanza, en el contexto institucional, están sustentadas en los modelos de sujeto de aprendizaje que poseen los docentes. En ellas es posible distinguir por un lado las teorías profesadas y las teorías al uso. Las primeras se refieren a aquello que se dice que se hace en una situación y las segundas expresan aquello que realmente se hace, es decir, los procedimientos a través de los cuales se lleva a la práctica aquello que se dice saber o se cree conocer. Las teorías al uso no se manifiestan en los discursos de los docentes sino a través de sus prácticas, dado su carácter implícito, y están basadas en la tradición, las creencias, las costumbres o la imitación.

Las prácticas de enseñanza universitaria vigentes, privilegian aún el desarrollo del conocimiento intelectual, preocupándose más por la transposición del saber, imposible de trasponer, en desmedro de la atención a los procesos y procedimientos que realizan los estudiantes. De esta forma, las teorías profesadas suelen distanciarse de las teorías al uso, y por lo general quedan imposibilitadas de su develamiento cuando no se las interroga, ya sea a través de la investigación como de la reflexión sobre la acción.

La práctica de la reflexión crítica que hemos abordado en el punto anterior, es un medio eficaz para lograr el develamiento de las prácticas al uso en el ámbito académico institucional.

En este apartado hemos identificado las RS que los graduados y estudiantes han logrado construir sobre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace en la carrera de Educación Especial, para formar profesionales docentes críticos y reflexivos.

El análisis de los discursos de los graduados nos permitieron producir los siguientes datos: un 12 % refiere la existencia de contradicciones en la carrera, con expresiones tales como: *“se dice que... pero no se cumple”*, un 37 % sostiene que existen contradicciones en los profesores: *“se dice... pero no se cumple”*; un 12 % considera que el cumplimiento depende también de los alumnos; otro 12% más opina que los profesores no cumplen pero algunos, otro 12% presenta respuestas confusas y el 6 % no contesta.

Al abordar este tema reaparece la relación con la articulación teoría-práctica, como así también la mirada puesta de forma recurrente en las mismas cátedras

y/o situaciones, tanto para destacar aspectos facilitadores (por ejemplo Psicomotricidad) como estados de insatisfacción (Talleres Interdisciplinarios).

Un 50 % aproximadamente considera la existencia de incoherencia entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace en la carrera para formar profesionales docentes críticos y reflexivos, ubicando esa incoherencia genéricamente en la carrera o en los profesores. Aunque para algunos entrevistados hay profesores que mantienen coherencia entre lo que dicen que hacen y lo que realmente hacen. A su vez, otras opiniones expresan que el cumplimiento depende también de cómo actúa el estudiante frente a la situación que vivencia como incoherente. A través de las comunicaciones siguientes de los entrevistados, tales apreciaciones se pueden observar más claramente:

“... Yo hoy te puedo decir que en realidad está muy desfasado todo..., que la famosa articulación entre teoría y práctica no se da, y en ese momento... menos todavía... teníamos tanta teoría y cuando tuvimos que bajarla a la práctica, quizá no tuvimos los recursos puntuales que uno como alumno va buscando en ese momento... los elementos necesarios como para que vos te puedas enfrentar a lo que sea, digamos dentro de tu tarea, dentro de tu profesión. Pero la verdad que sinceramente a mí me parece que hay un gran defasaje entre la articulación ésta, entre la teoría y la práctica...”

“En el discurso como que siempre hablamos del trabajo interdisciplinario, de lo bueno y que siempre hay que buscar el beneficio de la persona que está. Y eso se notó muchísimo cuando nosotros tuvimos el Seminario Taller Interdisciplinario, no se vio eso. Y realmente yo esperaba ver la ínter disciplina y vi disciplinas totalmente separadas, no vi como todos buscando, consensuando algo para una situación. Me pareció muy contradictorio... no había una articulación en el discurso, todo el tiempo hasta lo último... siempre te decían que (hay) maneras de aprender, y después era todo muy teórico y no pasaba a lo práctico... No digo que todos los profesores son iguales, pero sí que en los momentos más importantes no se vio la interdisciplina...”

“... Hubieron materias que se dieron por arriba... hubo otras que me parecieron que el modo en que se dieron no era tan relevante como para darlas así, por ej. Didáctica de las Ciencias Naturales, que era muy amplio, nos decían muchas cosas que por ahí nosotros nunca vamos a poder llevarlas a cabo en las escuelas especiales.”

“Pienso que el esfuerzo se hace y se presentan experiencias a los alumnos durante la carrera, para construir actitudes crítico reflexivas, pero depende también de cómo cada uno de nosotros se mete en la tarea y realmente realiza la misma. Pienso que durante nuestra formación nos hicieron creer que seríamos “profesionales” y en realidad, desde mi experiencia, afuera nos toman como una maestra más.”

2.1 ¿Cuál es el campo de la representación en los estudiantes?

Respecto a las opiniones de los estudiantes acerca del plan de estudios un 33 % de la muestra opina favorablemente. Entre ellas, se pueden distinguir: los que opinan que es bueno, los que colocan el acento en cuestiones de gusto o afectivas y los que consideran que su implementación produjo un cambio en su vida.

“... Me gustan las materias y los contenidos”

“... Me gusta en sí la carrera y las materias...”

“...Es fascinante...la carrera...”

“... A mí, el plan me parece bueno...”

Las Opiniones ambivalentes comprenden al 19 % de los entrevistados. Éstos reconocen aspectos favorables del Plan de Estudios pero hacen alguna ponderación desfavorable respecto de su implementación. Respecto de lo último hablan en términos de: falta de integración, se hace medio tedioso o pesado, aún no sabemos el cómo hacer:

“Creo que los objetivos son muy precisos y están bien planteados... por ahí en eso de la integración no se cumplen pero lo demás me gusta. Yo conozco bastante de eso porque hice otra carrera pero a veces uno no se da el tiempo de ver qué falta. A mí me sirvió para ver cuáles con las materias cuatrimestrales o anuales.”

“... Los conceptos que nos dan en sí, está bien, pero... no se si se va a ver en otra materia o no, el cómo nosotros hacemos frente al curso, cómo nos desenvolvemos...eso es lo que no sabemos muy bien...”

Las opiniones desfavorables fueron emitidas por el 28,5% de los estudiantes. Las mismas incluyen contenidos tales como: nos presionan mucho, vimos muy poco, cuesta mucho seguir, mucha carga horaria, nunca se informa para qué sirve, hay materias fuera de lugar:

“... Carga horaria muy excesiva...mucha carga horaria, mucho tiempo, muchos prácticos...”

“El plan de estudios vimos poco... por ahí los docentes no lo hacen todo... no están todo el tiempo insistiendo para que nosotros entendamos...”

“... En la carrera nunca te informan ni para que sirve, ni como... ni que hay que hacer con el plan de estudios...”

Los alumnos del Ciclo Introdutorio, aportan también sus opiniones según consideran la existencia o no de concordancia entre lo que conocen actualmente del Plan de Estudios y la idea previa antes del ingreso a la carrera. La mayoría de ellos manifiestan la existencia de coincidencias, para otros la coincidencia es parcial, y un entrevistado refiere no coincidir. Tales regularidades se observan en las siguientes expresiones:

“Sí, estoy contenta con la carrera y los profesores que nos tocaron... (Respecto de los cambios que percibe en relación con el secundario)... Sí, sobre todo en mi forma de hablar. Ahora hablo más técnica con las palabras.”

“Más o menos coincide, porque antes hice pasantías en Escuelas Especiales y tengo muchas personas cercanas que son discapacitadas y sus maestras me cuentan.”

“No coincide. Yo pensaba que las materias eran parecidas a las de mi otra carrera pero me di cuenta que solo es una mínima porción. Esta me abrió mucho el panorama. Es mucho más complejo todo.”

De manera semejante a lo recuperado con los graduados, en los discursos de los estudiantes sus opiniones están construidas desde sus regulaciones perceptivas del Plan de Estudios y no en función de un proceso de abstracción reflexionante. Son opiniones referidas a estados emocionales que expresan gusto o disgusto, en base a experiencias vividas durante el cursado de la carrera o en una concepción idealizada del “deber ser” en su implementación.

Los estudiantes del Ciclo Integrador atribuyen haber recibido influencias del plan durante la formación, principalmente en el marco de algunas cátedras: Psicomotricidad y Patologías Neurológicas de las prácticas de observación y de su propia experiencia en preparar clases.

“Sí, las clases de Patologías Neurológicas y Genéticas con el Profesor XX (docente de la carrera). Esa clase, ¡excelente!, muy didáctica con el profesor, muy linda. Pero es una cosa así, la parte de Medicina, de patología, de todas esas cosas muy claro. Impresionante cómo trabajamos, aparte nos llevaba casos así de, casos para poder observar y él trabajaba la motricidad del chico. Eso fue muy importante. En 3er año, caso importante es la materia Psicomotricidad, que fui a hacer las prácticas en Villa Cabello.”

“... En una materia que se llama Psicomotricidad, fuimos a la Guardería N°XX que a mi me tocó,... Trabajamos con los chicos, fue un trabajo que se aprendió

muchísimo, muchísimo. El apoyo que tuvimos de la docente... Es muy, muy significativo para mi formación el poder ir al campo específico y poder trabajar... A mí me re-sirvió, realmente a mí me sirvió porque fue una experiencia espectacular. Fue espectacular porque es como que vos tenés que buscar todo lo que vos viste en la teoría, que a veces tenemos teoría pero no sabemos dónde poner, si te ponés en el bolsillo en el oído, porque no había una articulación así teoría-práctica nunca.”

“Podrían ser las observaciones en las aulas. Eso tiene mucha influencia digamos, porque cuanto más temprano uno va con más frecuencia, más veces, el hecho de ir a la escuela y observar por ahí traer un trabajito de una planificación o ver un PEI por ejemplo, que es lo más cercano con lo que después te encontrás, eso sirve. Me parece que es muy rico que uno tenga cuanto antes mejor, desde lo que sea la escuela de ver lo normal hasta lo patológico, desde lo más temprano posible.”

Las RS construidas por los estudiantes del Ciclo Integrador nuevamente se asemejan a las de los graduados. El análisis de contenido de los discursos de los estudiantes no denota distancia epistémica, respecto de este tema, entre los estudiantes de los Ciclos Introductorio y Profesional. En cambio los discursos de los estudiantes del Ciclo Integrador revelan una mayor producción epistémica, producción que denota un salto cualitativo posiblemente relacionado con la proximidad al egreso o de algún dispositivo o instancia curricular no especificada ni identificada, que estén operando como facilitadores.

Hemos tomado como criterio para el trabajo de campo abordar este ítem, sobre la articulación teoría-práctica, solamente con los graduados, aunque un grupo de estudiantes han expresado espontáneamente sus opiniones sobre el particular; refiriendo algunos a la existencia de articulación, y otros a la inexistencia de dicha articulación en un dispositivo curricular transversal: los Talleres Interdisciplinarios.

“Hay una articulación entre las materias, porque, por ejemplo, en la que tuvimos a las cuatro nos hablan de un autor y en otra nos hablan del mismo... así se entiende mejor y se ve por qué te dan esa materia...”

“... En una materia que se llama Psicomotricidad,... realmente a mí me sirvió porque... (Antes) no había una articulación así teoría-práctica, nunca...”

“... En el taller interdisciplinario, nosotros hicimos un práctico, se reflexionó todo, pero, no hicimos interdisciplina, o sea hicimos todo separado...”

“Hay poco y nada de conexión... Los talleres interdisciplinarios... Hoy recién acá yo me doy cuenta... La palabra Talleres Interdisciplinarios, que supuestamente se tendrían que integrar todas las disciplinas que se dictan en 1er año. En 2º por

ejemplo, teníamos Taller Interdisciplinario 2 y teníamos con el Profesor D Proyecto Tecnológico. No había integración, así a mí me parece.”

Las imágenes y vivencias significativas para los estudiantes del Ciclo Integrador posibilitan inferir que han sido de carácter satisfactorio y están relacionadas con: materias o clases, tales como: Psicomotricidad, Patologías Neurológicas y Genéticas; transmisión docente; y trabajos prácticos.

“El hecho de poder ir, para mí siempre tengo presente el poder ir en una materia que se llama Psicomotricidad... Trabajamos con los chicos, fue un trabajo que se aprendió muchísimo, muchísimo. El apoyo que tuvimos de la docente, que nos dijo “andá y hacelo”, y vos confiabas en lo que sabías hacer, que por ahí uno no confía ir al campo. Uno decía ¡prácticas al fin! Estar ahí para mí fue lo más productivo y fue una de las cosas que yo acepté trabajar ahora con los chicos porque dije “yo puedo”. Si pude trabajar y me fue bien en la guardería, yo estaba en la sala de 2 añitos, y los cambios de sala, todo eso que nos gustó mucho la profesora a todos, se estudió muchísimo y hubo que leer muchísimo para hacer, reformular todas las cosas. Es muy, muy significativo para mi formación el poder ir al campo específico y poder trabajar... A mí me re-sirvió, realmente a mí me sirvió porque fue una experiencia espectacular...”

“Un recuerdo significativo que tuve al inicio de la carrera fue una 1er clase, me acuerdo donde todas las cosas eran desconocidas, estábamos en el aula magna y AG (una docente de la carrera), era la 1er clase con ella... y decía ‘cuando ustedes se encuentren con ese pedazo de carne humana’... Esa profesora no está más con lo pedagógico, pero me acuerdo bien de eso, era como que nos estaba asustando. Entonces eso me quedó significativo, después decía ‘no, no es así’; pero alguien que recién empieza y escucha eso, te asusta. Alguien que después con el tiempo se va formando y se da cuenta que es así pero la carrera te da herramientas como para ir llevando eso adelante.”

“Uno se acuerda de los trabajos que hace, porque por ahí las clases son algunas más significativas que otras, pero uno se acuerda más que nada de las cosas que uno tiene que armar, que uno por ahí tiene que presentar a los compañeros y bueno que me parece que es uno de los objetivos que tiene el plan de estudio que es formar docentes que sean capaces de organizar, de poder llevar adelante un debate, una charla con los demás compañeros, por ahí con otras personas... Tampoco podés ir a observar y nada más, y menos empezar a registrar algunas cosas sin dar una explicación. Me parece que todo eso está haciendo a los objetivos que tiene la carrera, que es formar ciudadanos capaces de poder dialogar con los demás, la cuestión formal me parece. O sea, de organizar cosas también porque ahora en práctica tenemos a fin de año las jornadas y es algo que organizamos nosotros nomás.”

El contenido de los discursos de los estudiantes del Ciclo Integrador, atribuye significados satisfactorios al desarrollo de las instancias prácticas. Esta situación nuevamente se asemeja a las expresiones de los graduados, en cuanto tema recurrente relacionado con el proceso de formación. Inferimos a través de este núcleo de RS que los entrevistados le adjudican valoración por

asociarlo con la concreción de sus expectativas de formación, debido al contacto directo con el objeto de estudio.

El trabajo de análisis e interpretación de las RS del grupo de estudiantes respecto de ser docente crítico y reflexivo nos permitieron identificar los siguientes aspectos sobre estudiante crítico y reflexivo: se aprende en la relación docente-alumno; significa un cambio de paradigma del alumno; depende de la responsabilidad del docente; se relaciona con pensar y decir lo que se piensa; se relaciona con pensar sobre lo que se hace; significa fundamentar reflexivamente las ideas ; requiere del aporte de ideas ; respuesta con contenido confuso .

En las RS de los estudiantes de los Ciclos Introdutorio y Profesional la mayoría evidencia tener conocimiento del concepto. Inferimos también que ese conocimiento deviene de la experiencia, es decir, que el tema estaría siendo trabajado en algún espacio curricular, lo que en términos de RS refleja el logro de anclaje y objetivación. A continuación, los relatos que ejemplifican dichos aspectos:

“Es aquel que puede integrar todo y apartarse de lo memorístico y estricto y decir si está de acuerdo y fundamentar con reflexión.

“Que pueda dar su punto de vista; saber, pensar y decir lo que piensa.”

“... el docente tiene que estar formado, tiene que ser crítico, tiene que ser reflexivo, tiene que tener de todo un poco para que el alumno pueda aprender...”

“El alumno, aprende con el docente pero a su vez en su aprendizaje aprende con lo que le ofrece el docente, lo va ampliando con ese vinculo con el conocimiento y el docente, crítico porque a parte de lo que le ofrece, el docente puede llegar a tener otra opinión que no sea la misma, pero eso también si el docente le permite ser crítico al alumno [...] El docente siempre tiene poder sobre sus alumnos, cuando se habla de formación, se habla que hay que atender las diferencias, que el alumno... el docente no escucha lo que vos pensas, ellos quieren que digas lo que ellos dicen, lo que ellos piensan y ahí me parece no es lo que se habla de que el alumno debe tener sus propias ideas... ser crítico...”

Las RS de los estudiantes colocan en tensión el rol de estudiante universitario, ya que éstos producen asociaciones con los conocimientos previos sobre cómo se juega el rol de estudiante en el nivel medio y los cambios que se esperan en el nivel universitario. En los estudiantes del Ciclo Integrador las RS están vinculadas a la comprensión del concepto de “reflexión sobre la acción” y “diálogo reflexivo”:

“Yo creo que docente crítico es el que puede saber, poder criticarse a sí mismo. Bueno, ‘estoy ante el salón, actúo de determinada manera o no, pero digo, bueno, no sé y listo’. Poder trabajar en conjunto con otros, aceptar que te digan me equivoqué, tratar de formarte, investigar, hacer cursos, lo que sea, pero tratar de renovarte día a día para que reflexionando, puedas dar lo mejor de vos...”

“... Me parece que más que nada se busca eso, que el docente pueda criticar sus prácticas cotidianas y en base a eso ver cuáles son las opciones que tiene, para mejorar obviamente... Durante la carrera nos dieron la posibilidad de aprender a ser críticos y reflexivos, tuvimos la oportunidad de ver eso y creo que vamos con las herramientas necesarias...”

Un entrevistado construyó su discurso, haciendo alusión al conocimiento del concepto a partir de un autor, como un intento de formalización a partir de un determinado referente teórico:

“... Hay un autor que habla de esto: Gimeno Sacristán, que habla de comprender y transformar la enseñanza, que un docente en cada actividad debe aplicar esto de ser crítico y reflexivo, ya sea a través de una clase, siempre buscar una nueva, un nuevo supuesto, “a ver, por qué pasa esto”, “a través de esos conocimientos previos, qué puedo lograr”. Ahí se va reflexionando y sacando su crítica... Desde la teoría ir seleccionando las distintas posturas, marcos teóricos que le ofrecen, y ser crítico “esto me conviene”, este lineamiento, seguir una postura, una o varias.”

Alguno de los aportes relevados son indicios que permiten afirmar la existencia de un proceso de objetivación y anclaje, aproximado al discurso académico más que al sentido común.

En el campo de las RS en los estudiantes respecto de la teoría profesada y la teoría al uso un 52 % opina que existen contradicciones en los profesores, entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace para formar profesionales docentes críticos y reflexivos. Un 33 % opina que algunos profesores demuestran coherencia entre el decir y el hacer y el 14% considera que se tiende a eso.

Consideramos que los discursos de los estudiantes reflejan claramente la asociación del tema con la modalidad de relación profesor-estudiante. Y en base a esto, inferimos que las RS construidas no están sustentadas en dispositivos curriculares profesados, sino en las prácticas al uso, que desde la perspectiva de los entrevistados no promueven la reflexión crítica.

Los estudiantes perciben este tipo de prácticas, prácticas al uso, en la mayoría de las asignaturas de la carrera, a la vez que identifican las excepciones, que de modo recurrente están localizadas en las mismas situaciones (materias y/o docentes).

Los mecanismos institucionales operan como prácticas instituidas frente al modelo instituyente de práctica docente reflexiva.

Estas afirmaciones pueden observarse con mayor detalle en los siguientes RS:

“... Hay profesores que te dejan reflexionar libremente y otros que te marcan lo que tenés que decir.”

“... Con algunos profesores hay diferencia. Los profesores tienen una forma de enseñar y dicen otra cosa... no les dan libertad a los alumnos...”

“Creo que no coincide mucho. Hay cosas que hacen y dicen que no tenemos que hacer; a la hora de dar clase realmente no hacen lo que nos dicen que tenemos que hacer...”

“... A veces sucede que nos enseñan que hay que ser didáctico, que hay que respetar que cada uno tiene un tiempo, que no todos entienden a la misma vez, algunos comprenden más rápido, otros comprenden con un tiempo menor, y bueno, constantemente se enseña eso pero cuando hay evaluación o hay trabajos prácticos, eso no se tiene en cuenta.”

“... Por ahí nos dicen, ‘ustedes tienen que ser constructivistas’ a todo lo que da y por ahí cuando el alumno sale mal y... A veces por ahí vos te das cuenta que hay algunos docentes que por ahí dicen pero no hacen. Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago.”

“Como alumno de la carrera, veo que siempre se habló de integración, se habla de aceptar la diversidad, y en sí, los propios docentes de la carrera no se integran entre ellos, ni entre ellos se toleran... Nosotros tenemos una materia que es Taller Interdisciplinario, estamos hablando de interdisciplina, y en la carrera hay profesores que tienen diferente formación y que ni ellos se integran en realidad cuando nosotros tenemos esos talleres. No podemos saber desde un caso que tuvimos que analizar, nosotros el año pasado, no podíamos saber la puesta en común que tenían diferentes miradas, o sea, por ahí es más fuerte la de un profesor y la de los otros ni siquiera nos enteramos, porque es como que ni ellos se ponen de acuerdo, no se permiten eso. Por eso se ve, esto que hablamos de integración, que le enseñamos que sean críticos y reflexivos, que la escuela debe ser de una manera, pero desde la carrera en sí no se integran, o se integran pero no hay...”

“... Hay muy buenos profesores y que demuestran con la práctica lo que dicen, pero me parece que como en todos lados hay quienes hacen lo contrario y por ahí uno a veces por temor o por miedo, siendo uno el alumno, no se anima a decirle algo al docente. Pero tuvimos en nuestra carrera docentes que no fueron tan críticos y reflexivos y que por ahí uno se tiene que callar...”

Interrelaciones encontradas

El trabajo sobre los datos obtenidos, permitió identificar contenidos núcleos de las representaciones: (a) el reconocimiento favorable de determinados docentes, en coincidencia con las expresiones referidas a espacios de resignificación de las prácticas y del proceso de formación como futuros docentes críticos y reflexivos; (b) la adquisición de valores profesionales, coherentes con los criterios de una práctica crítica y reflexiva que favorece la inserción laboral actual del egresado; (c) la construcción de relaciones entre pares; (d) las experiencias de intercambio con otras instituciones universitarias, con asociaciones del ámbito académico y comunitario del país y de países limítrofes. Los núcleos del campo de las RS presentan expresiones desfavorables, relacionadas con: (a) insatisfacciones adjudicadas a la implementación del Plan y vivenciadas como incumplimiento por parte de los docentes y (b) insatisfacción de expectativas respecto de la carrera.

Los núcleos del campo de las RS de los estudiantes que pertenecen a los Ciclos Inicial y Profesional, refieren focalmente a las dificultades en la relación docente-estudiante, transmisión del conocimiento y a estados afectivos, placenteros y/o displacenteros, que impactan en el campo de trabajo académico. Es llamativo que entre estudiantes, aparezca un marcado contraste entre los núcleos del campo de representación, esto es evidente al contrastar las producciones al interior del corpus de entrevistados de los Ciclos Inicial, Profesional e Integrador. Los discursos de los estudiantes del Ciclo Integrador plantean cuestiones más afines a las abordadas por los egresados que a las de sus pares.

El análisis de las producciones de estudiantes y graduados, construidas como campo de representación, patentiza el atravesamiento de las experiencias académicas y el impacto de las mismas en la construcción de su imagen y de su práctica profesional.

Metafóricamente podríamos afirmar que las RS construidas están referidas a una parte del territorio (desarrollo plan de estudio-carrera), donde colorean con distintas tonalidades los recorridos y las zonas de preferencia-no preferencia. Así el territorio que se ha podido colorear permite un punto de partida para efectivizar sucesivas reconstrucciones y resignificaciones a través de los procesos de objetivación y anclaje. Esta situación pone en evidencia el aspecto del territorio que permanece a oscuras, al cual prefieren no remitirse.

Es en este espacio donde la fisura se hace evidente; es este el espacio que nos interroga acerca de las tensiones que se generan en la 'cocina curricular' de la carrera.

3. Dimensión Actitudes

3.1 ¿Cuáles son las actitudes de los graduados?

Hemos indagado las opiniones de los entrevistados sobre el Plan de Estudios y algunos componentes de su implementación. Para inferir las actitudes hemos partido del sentido que le otorga Rokeach (1976) quien considera que la opinión es la expresión verbal de actitudes creencias y valores. Para este autor *“...una actitud es una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación, siendo así que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta...”* En este marco hallamos recurrencias en las afirmaciones, tanto a favor como en contra, de determinados aspectos que consideramos relevantes y precisos como para deducirlas.

En los graduados se distinguen diferentes focos hacia los cuales van dirigidas las actitudes: las favorables hacia la carrera en un 44% de los entrevistados, que refieren como positivas las actitudes académicas de los docentes, como la implementación del plan

“... Hay un antes y un después de la carrera es que no sé si te puedo decir que aprendí a valorar, pero que me empecé a dar cuenta a respetar las diferencias.”

“... A veces uno dice que esto es básico... pero si yo no lo aprendía en la carrera no lo iba a saber. Son cosas que se aprenden sólo en la facultad y enriquece mucho... salí siendo profesional, ya sea bueno o malo...”

“Que valoro mucho la contención docente durante la carrera.”

“En general tiene una buena orientación en cuanto a trabajar en forma interdisciplinaria. El plan de estudio como teoría está bárbaro. Te ofrece conceptos teóricos como para desenvolverte ò te da una orientación como investigar lo que no sabes”.

“... Es, fue y es un Plan de Estudios acorde a las necesidades que hoy por hoy tenía nuestra educación o las necesidades que tiene la Educación Especial, pero creo que hay que seguir mejorando, hay aspectos cambios a hacer, una invitación a hacer críticos o reflexionar en cuanto a lo que se hace, pero si hay que dar una opinión buena o mala me parece que no sería muy criterioso decir bueno o malo, me parece bastante acorde a las necesidades que hoy si tiene para la educación.”

Las actitudes confusas o ambivalentes hacia el Plan de Estudios son referidas por el 31% de los entrevistados, quienes ponderan algunos aspectos del currículum y a la vez lo desacreditan.

“... Si bien hubieron muchas cosas positivas, que yo aprendí un montón de cosas, también hay falencias en cuanto a las didácticas. Sobre todo las didácticas especiales porque tuvimos un conocimiento muy general y, bueno eso se ve cuando llegás al trabajo y te encontrás con un montón de cosas que se contradicen muchas veces con lo que venimos a aprender. Y bueno, un cursado bastante difícil en cuanto a los tiempos, muchas horas sándwich, muchas dificultades para cumplir con los horarios si una persona trabaja. [...] y muchas horas al principio, en los primeros años. En los últimos años una o dos veces a la semana, entonces hay mucha diferencia en eso también”.

“En sí no está mal formulado, porque fueron con criterios muy lógicos vamos a decir, para una formación en educación especial pero por ahí habría que rever otra vez la implementación del Plan, o de cómo implementar...”

“... Creo que por ahí el plan tiene falencias en algunos aspectos didácticos que, por ahí es como general el título. Entonces, por ahí, como se dice, el que mucho abarca poco aprieta, entonces por ahí tenemos falencias o el plan tiene falencias en no poder profundizar...”

En el análisis cuantitativo de los discursos, hay un 25% de actitudes desfavorables, vinculadas especialmente con la implementación del Plan.

“... En realidad lo que a mí me parece es que nunca tuvimos esa articulación. Era por un lado la teoría con todo lo que tiene que ver con las clases, pero la práctica... a la hora de llevarlo a las prácticas, nunca, por lo menos en mí..., nunca pude llegar a hacer esta articulación, si después pero... la verdad que no podría... no se como decirte que sé operacionalizó. La verdad que para mí nunca hubo, nunca pasó eso...”

“... Durante la carrera yo siempre critiqué que era muy teórico, y desde un comienzo nos dijeron que teoría y práctica eran indisociables, y por ahí en la carrera eso yo no vi mucho.”

Es de marcar que aparece nuevamente la recurrencia en los discursos sobre las dificultades en el cursado de la carrera en los graduados que pertenecieron a la cohorte 1997, es decir a la primera promoción del actual Plan en vigencia.

Como resultado del análisis cuantitativo del corpus de datos producidos por los estudiantes, pudimos identificar: actitudes favorables hacia la carrera en un 61,5%.

“A mí me gustan las materias y los contenidos.”

“Me gusta.”

“Para mí está bien, a mí me gusta en sí la carrera y las materias que tenemos hasta ahora”.

“A mi me encanta la carrera...”

En cambio aparece un 5% de actitudes ambivalentes:

“... Los talleres interdisciplinarios. A mí en realidad me faltan varios (risas), lo vuelvo a decir que estuve 2 años alejada de la facultad. Cursé Taller Interdisciplinario 1, pero fue el 1er año que yo cursé. Al año siguiente pude hacer el Taller 2, había que tener todas regulares o algo así. Bueno, miramos una película y teníamos que hacer un informe; pero no se le da la importancia que te dicen. Hoy recién uno acá yo me doy cuenta... La palabra Taller Interdisciplinario, que supuestamente se tendrían que integrar todas las disciplinas que se dictan en 1er año. En 2º por ejemplo, teníamos Taller Interdisciplinario 2 y teníamos con el Profesor de Proyecto Tecnológico. No había integración, así a mí me parece.”

Y un 33,5% de Actitudes desfavorables hacia la carrera:

“Cuando se plantean objetivos, algunos se van por las ramas y aunque intentan transmitirlo les cuesta. Creo que le falta más incentivo, a demostrar con el ejemplo, porque no puedo poner en tela de juicio su forma de dar clases pero algunos son más reacios y en esas cátedras es más difícil hablar y compartir. La mayoría intenta practicarlo pero influye la personalidad: si son más estrictos están poniendo obstáculos al alumno.”

“... A veces no te explican lo que vos preguntas, a veces no es eso lo que uno quiere saber, y por ahí no te animás y decís no... por ahí no te animás a decir no entendí, al menos el profesor es el que sabe no? El que te va a enseñar... Otros no te dan el espacio y no tenés la opción de preguntar, o sea no, no... si te contestan te contestan así y terminó ya y sigue con lo suyo, terminó la hora se va y...”

“Yo creo que se dice mucho, pero se hace poco.”

3.2 ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes?

El análisis minucioso de los datos nos permitió advertir que el bloque mayoritario de estudiantes que refirieron percepciones ambivalentes y desfavorables hacia la carrera, pertenecen al tercer año de cursado de la misma, lo que estaría instalando una situación paradójica: el estudiante comienza a desplegar su pensamiento crítico, y por tanto no puede aún

equilibrar esta nueva adquisición cognitiva con el nivel afectivo logrando expresarlo a través de actitudes desfavorables.

Esto nos habilita a inferir que, si bien existe un estado de génesis, en tanto transformación con historia, de actitudes críticas, no se pudo observar su materialización en un modelo de pensamiento objetivamente crítico, que se actualice sistemáticamente en actitudes críticas respecto a las ofertas académicas.

Interrelaciones encontradas

Del análisis cuantitativo de los datos, encontramos que hay una tendencia general de actitudes favorables, en la totalidad de la población relevada, tanto hacia el Plan de Estudios como hacia el desarrollo de la carrera. El grupo de estudiantes refiere una actitud y un alto compromiso afectivo respecto a su experiencia de formación académica. No encontramos, en el análisis de los discursos relevados, un posicionamiento revelador en los procesos de objetivación y anclajes que evidenciaría la existencia de procesos reflexivos. Los graduados refieren como positivas tanto las actitudes académicas de los docentes, como la implementación del plan. Del análisis del corpus discursivo del grupo de graduados entrevistados, podemos inferir que su valoración positiva de la carrera puede articular formación y práctica profesional, y se advierten procesos de reflexión sobre la interrelación entre formación y praxis.

En cuanto al análisis de los discursos, que producen una valoración ambivalente, podemos inferir un dato cuantitativo interesante: hay una notable diferencia en el porcentaje de estudiantes que manifiestan esta actitud (5%) y el corpus de graduados entrevistados (31%). Una valoración ambivalente, tal como la definimos *ut supra*, está sostenida en discursos que afirman y niegan al mismo tiempo, en este apartado, las actitudes que produce el proceso de formación académica. Por ello nos parece interesante analizar la irregularidad en la frecuencia de aparición, de este tipo de discurso entre los estudiantes y los egresados, teniendo en cuenta que en otras dimensiones de análisis, e incluso dentro de esta misma dimensión, los porcentuales elaborados se corresponden aproximadamente sin estas grandes diferencias. Una primera aproximación, teniendo en cuenta tanto este dato cuantitativo como el análisis de los discursos, a explicar este desajuste estaría fundada en que los estudiantes se encuentran cursando la carrera y por lo tanto se produciría la polarización de actitudes ya descritas. En cambio los graduados, al integrar en su producción discursiva, la formación y la praxis, dan cuenta de una forma de análisis de la realidad que aún se encuentra apegada a los niveles afectivos comenzando a esbozarse modelos crítico-reflexivos embrionarios que no logran aún expresar reflexiones objetivables sobre el tema de su formación, sea por falta de interés en el tema, por ausencia de espacios de reflexión sobre esta temática, por estar abrumados por los avatares del ejercicio profesional en espacios socio institucionales conflictivos o por un lento proceso de separación de la Facultad como referencial afectivo-académico.

Del análisis de los datos cuantitativos encontramos que los estudiantes (33,5%) y los graduados (25%) evidencian actitudes desfavorables, en tanto expresión de estados de insatisfacción, respecto del Plan de Estudios como espacio donde se expresan la síntesis de los elementos curriculares. En el análisis de los discursos de los egresados la RS se construyó sobre las vivencias vinculadas con la implementación del Plan de Estudios, especialmente referenciadas por los egresados de la primera cohorte 1997. Esta representación nos indica la ausencia de un criterio reflexivo más allá de la vivencia de la formación, que cristalizada, opaca las posibilidades de pensamiento crítico sobre la generalidad del problema que le planteamos para analizar. En los discursos de los estudiantes que refirieron percepciones desfavorables estaría instalando una situación paradójica: el estudiante comienza a desplegar su pensamiento crítico, y por tanto no puede aún equilibrar esta nueva adquisición cognitiva con el nivel afectivo logrando expresarlo a través de actitudes desfavorables. Esto nos habilita a inferir que si bien existe un estado de génesis, en tanto transformación con historia, de actitudes críticas, no se pudo observar su materialización en un modelo de pensamiento objetivamente crítico, que se actualice sistemáticamente en actitudes críticas respecto a las ofertas académicas.

A modo de cierre y apertura.

El proceso cuali-cuantitativo en la producción y análisis de los datos nos habilita a concluir que el proceso pedagógico vivenciado por los entrevistados operó como productor de RS, articuladas en torno a aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos puestos en juego a partir de conceptos que devienen de producciones científicas, filosóficas y/o profesionales que circularon y circulan en el escenario de la formación.

Entre los obstáculos que hemos podido identificar, encontramos desfases entre: formación reproductora y transformadora; “teoría-profesada” y “teoría-al-uso”; posicionamiento disciplinar e interdisciplinar; práctica y praxis.

Las tres dimensiones que abordamos en la población indagada brindan una visión organizadora de los procesos de evaluación de los efectos de los actos y quehaceres didáctico-pedagógicos, en la educación universitaria.

La dimensión información nos develó un “estado de imprecisión informativa” tanto a nivel de los entrevistados como de la institución. Este “estado de imprecisión informativa”, que hemos relevado, identificado, contrastado, calificado y analizado en los saberes-conocimientos expresados por los egresados y estudiantes respecto de: finalidades, perfil, organización, estructura y modelo paradigmático, propuestos por el diseño curricular, nos permite sostener que existe una representación de lo formulado en las fuentes documentales del Plan de Estudios legalizado y legitimado, que se encuentra en un nivel de apropiación del objeto más próximo al sentido común, que a la construcción de una reflexión discursivo simbólica, reveladora de Procesos

Psíquicos Superiores Avanzados (PPSA). La ausencia de posibilidades para recrear el objeto 'Plan de Estudios' revela que en el estado de apropiación en el que se encuentran 'el anclaje' y 'la objetivación' no existen posibilidades de resignificar y reconstruir. Por lo tanto las RS relevadas nos muestran que el conocimiento se aproxima al sentido común en este objeto de conocimiento llamado Plan de Estudios.

La construcción del conocimiento es el producto de una relación social, fundamentalmente dialógica, entre los actores que participan de una determinada relación. En el ámbito universitario, la relación que establecen sus actores con el conocimiento y su producción, supone un proceso de adquisición dinámico y creativo, que responda a las características del pensamiento formal, abstracto. En este sentido en nuestro trabajo de campo se observó un marcado desfase entre lo que formalmente se pretende instituir y lo instituido.

Aislamos obstáculos en la formación, que están vinculados con: 1) los mecanismos que operan en la construcción y circulación social de las fuentes de información; 2) la comunicación institucional para la transmisión del conocimiento acerca del plan de estudios, como hoja de ruta para la formación y 3) el currículum invisible vs. el currículum visible.

Es decir que, cuando observamos en el campo de la información, un nivel de estructuración difuso o incoherente, se plantean interrogantes sobre las condiciones de producción, en tanto que el contexto donde se desarrolla la comunicación que modela el proceso de estructuración de las RS.

En la dimensión campo de representación, el trabajo sobre los datos obtenidos permitió identificar contenidos núcleos de las representaciones: (a) el reconocimiento favorable de determinados docentes, en coincidencia con las expresiones referidas a espacios de resignificación de las prácticas y del proceso de formación como futuros docentes críticos y reflexivos; (b) la adquisición de valores profesionales coherentes con los criterios de una práctica crítica y reflexiva que favorece la inserción laboral actual del graduado; (c) la construcción de relaciones entre pares; (d) las experiencias de intercambio con otras instituciones universitarias, con asociaciones del ámbito académico y comunitario del país y de países limítrofes.

Los núcleos del campo de las RS presentan expresiones desfavorables, relacionadas con: (a) insatisfacciones adjudicadas a la implementación del Plan y vivenciadas como incumplimiento por parte de los docentes; (b) insatisfacción de expectativas respecto de la carrera.

Los núcleos del campo de las RS de los estudiantes, que pertenecen a los Ciclos Inicial y Profesional, refieren focalmente a las dificultades en la relación docente-estudiante, transmisión del conocimiento y a estados afectivos que impactan en el campo de trabajo académico.

Es llamativo, que entre estudiantes aparezca un marcado contraste entre los núcleos del campo de representación, esto se evidencia al contrastar las producciones al interior del corpus de entrevistados de los Ciclos Inicial y

Profesional, con los discursos de los estudiantes del Ciclo Integrador, que plantean cuestiones similares a las abordadas por los egresados.

El análisis de las producciones de estudiantes y graduados, construidas como campo de representación, patentiza el atravesamiento de las experiencias académicas y el impacto de las mismas en la construcción de su imagen y de su práctica profesional.

Metafóricamente, podríamos afirmar que las RS construidas están referidas a una parte del territorio (desarrollo Plan de estudio-carrera), donde colorean con distintas tonalidades los recorridos y las zonas de preferencia-no preferencia. Así el territorio que se ha podido colorear permite un punto de partida para efectivizar sucesivas reconstrucciones y resignificaciones a través de los procesos de objetivación y anclaje. Esta situación pone en evidencia, el aspecto del territorio que permanece a oscuras, al cual prefieren no remitirse.

Es en este espacio donde la fisura se hace evidente; es el espacio que nos interroga acerca de las tensiones que se generan, en la 'cocina curricular' de la carrera.

En la tercera dimensión, que denominamos actitudes, el análisis cuantitativo de los datos muestra, en el corpus total de la población relevada de estudiantes y egresados, una tendencia general a expresarse favorablemente tanto hacia el Plan de Estudios como hacia el desarrollo de la carrera. El grupo de estudiantes, refiere una actitud y un alto compromiso afectivo respecto a su experiencia de formación académica. No encontramos, en el análisis de los discursos relevados, un posicionamiento revelador de los procesos de objetivación y anclaje que evidencie la existencia de procesos reflexivos que den a la realidad su aspecto simbólico. Los egresados refieren como positivas, tanto las actitudes académicas de los docentes, como la implementación del plan. Del análisis del corpus discursivo del grupo de egresados entrevistados podemos inferir que su valoración positiva de la carrera puede articular formación y práctica profesional, y se advierten procesos de reflexión sobre la interrelación entre formación y praxis.

En cuanto al análisis de los discursos que producen una valoración ambivalente, podemos inferir un dato cuantitativo interesante: hay una notable diferencia en el porcentaje de estudiantes (5%) y el de egresados entrevistados (31%) que manifiestan esta actitud. Una valoración ambivalente, tal como la definimos *ut supra*, está sostenida en discursos que afirman y niegan al mismo tiempo las actitudes que produce el proceso de formación académica. Por ello nos parece interesante analizar la irregularidad en la frecuencia de aparición de este tipo de discurso entre los estudiantes y los graduados, teniendo en cuenta que en otras dimensiones de análisis, e incluso dentro de esta misma dimensión, los porcentuales obtenidos se corresponden aproximadamente, sin estas grandes diferencias. Una primera aproximación para explicar, teniendo en cuenta tanto este dato cuantitativo como el análisis de los discursos, es que este desajuste estaría fundado en que los estudiantes se encuentran cursando la carrera y por lo tanto se produciría la polarización de actitudes ya descritas. En cambio los graduados, al integrar en su producción

discursiva la formación y la praxis, dan cuenta de una forma de análisis de la realidad que aún se encuentra apegada a los niveles afectivos, comenzando a esbozarse modelos crítico-reflexivos embrionarios, que no logran expresar, en términos de abstracción reflexionante, el tema de su formación, sea por falta de interés en el tema, por ausencia de espacios de reflexión sobre esta temática, por estar abrumados por los avatares del ejercicio profesional en espacios socio institucionales conflictivos o por un lento proceso de separación de la Facultad ,como referencial afectivo-académico.

Del análisis de los datos cuantitativos, encontramos que los estudiantes y los graduados evidencian actitudes desfavorables, en tanto expresión de estados de insatisfacción, respecto del Plan de Estudios como espacio donde se expresan la síntesis de los elementos curriculares. En el análisis de los discursos de los graduados, la RS se construyó sobre las vivencias vinculadas con la implementación del Plan de Estudios, especialmente referenciadas por los egresados de la primera cohorte 1997. Esta representación nos indica la ausencia de un criterio reflexivo, más allá de la vivencia de la formación que, cristalizada, opaca las posibilidades de pensamiento crítico sobre la generalidad del problema que se le planteó para analizar. En los discursos de los estudiantes que refirieron percepciones desfavorables, se estaría instalando una situación paradójica: el estudiante comienza a desplegar su pensamiento crítico, y por tanto no puede aún equilibrar esta nueva adquisición cognitiva con el nivel afectivo, logrando expresarlo a través de actitudes desfavorables. Esto nos habilita a inferir, que si bien existe un estado de génesis (transformación con historia) de actitudes críticas, no se pudo observar su materialización, en un modelo de pensamiento que se actualice sistemáticamente en actitudes críticas, respecto a las ofertas académicas.

Ante los resultados de este proceso de indagación se nos plantea un interrogante, que excede el marco de nuestro espacio académico y lo relanza a la vida académica universitaria: ¿cuántos graduados universitarios desarrollan un modelo de inclusión socio-profesional crítico y reflexivo?

La Universidad pública hoy ¿provee a la sociedad de intelectuales críticos que promuevan condiciones sociales enriquecidas por un quehacer reflexivo que transforme el medio?

¿Los egresados y estudiantes universitarios son referentes sociales que aporten criterios crítico-reflexivos para la tramitación y resolución de los problemas que afectan a las comunidades en que están insertos?

Sin duda nuestro proceso de indagación nos autoriza solamente a formular estas inquietudes que deberían generar nuevos procesos de investigación y, consecuentemente, transformación de los espacios académicos buscando conocer el grado de inserción propio del universitario en la comunidad.

Bibliografía

- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127.FLACSO. Costa Rica.
- Banchs, M. (2005). Una nueva agenda para el estudio de las representaciones sociales. Reflexiones hacia un sentido común menos común y más sentido. *Agenda Académica*, 12 (1 y 2). Recuperado de http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/fermentum/numero_30/articulo2.pdf
- Barnet, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Berstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Recuperado: <http://www.redalyc.uaemex.mx>.
- Berstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Brockbank, A y McGill, I. (2002). *La formación de profesionales reflexivos en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Mora, M. (2002). La Teoría de las Representaciones Sociales. *Atenea Digital*, 2, México.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. y otros (1986). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Nelli y Otros. (2004) Informe Final del Proyecto: “*La formación en educación especial en la UNAM: conceptualizaciones y paradigmas*”. Secret. Invest. y Postgrado. FHyCS. UnaM. Inédito.
- Parra, M. C. (2001). La teoría de las RS: reflexiones en torno a una experiencia de investigación. *FERMENTUM*, 11 (30).

Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). *La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa. Perfiles educativos*. [Online] 26, (105-106), 102-124. Recuperado de <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol12-n1-2/pag41.pdf>

Plan bianual de actividades del departamento de educación especial. (2006-2007) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Archivo Departamental de Educación Especial. FHyCS.

Plan de estudios del Profesorado en Educación Especial. (1996) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Archivo General FHyCS.

Rodríguez Cerda. *Entrevista a Denise Jodelet*. Realizada el 24 de octubre de 2002. Recuperado de http://scielo.unam.mx/ISSN_0185-2698.

Rodríguez Zalazar, T. (2002). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Revista relaciones*, 24 (93). Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/relaciones@colmich.edu.mx./ISSN_0185-3929

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Spink, M. J. (Comp.) (1993). *O conhecimento no cotidiano. as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. Sao Paulo: Brasiliense.

Universidad Pedagógica Nacional
<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&rceid=26>