

## Los dispositivos de praxis política de los docentes del Instituto Superior de Profesorado N° 6 «Dr. Leopoldo Chizzini Melo» de la ciudad de Coronda (Santa Fe, Argentina)

Political praxis devices used by teachers at Instituto Superior de Profesorado Nr. 6 «Dr. Leopoldo Chizzini Melo» in the city of Coronda (Santa Fe, Argentina)

MERCEDES MONSERRAT <sup>(1)</sup>

RENATA BRUCCINI <sup>(2)</sup>

FERNANDA CHÁMAREZ <sup>(3)</sup>

MARTÍN MORALES <sup>(4)</sup>

VALERIA CASTRO <sup>(5)</sup>

SOFÍA SACCONI <sup>(6)</sup>

Fecha de recepción 01/04/19

Fecha de aceptación: 30/09/19

**(1)** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER), Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, Especialista en Curriculum y prácticas escolares en contexto, Especialista en Lectura, escritura y educación. Profesora titular de diversos espacios curriculares en el Instituto Superior de Profesorado N°6 de Coronda, Santa Fe. Miembro del Proyecto INFED 2014 N° 2228 «Los dispositivos del Instituto Superior de Profesorado N° 6 y la praxis política de los docentes» y colaboradora en el proyecto CAI+D 2016

FHUC- UNL.  
mechecoronda@gmail.com  
**(2)** Profesora en Ciencias de la Educación (UNR – Facultad de Humanidades y Artes). Diplomada en Infancia, Pedagogía y Educación. Especialista en Políticas Socio Educativas. Docente en diversos espacios

curriculares del Instituto Superior de Profesorado N° 6 de Coronda, especialmente en los espacios de la práctica.  
renatabruccini@gmail.com

**(3)** Profesora en Letras (UNL) y Especialista en Escritura, Lectura y Educación (FLASO). Se desempeña como catedrática de la materia Modelos Teóricos Lingüísticos en el profesorado de Lengua y Literatura del instituto N° 6 «Leopoldo Chizzini Melo» de Coronda y en los espacios curriculares de Comunicación y expresión oral y escrita, Lengua y su didáctica, Literatura y su didáctica y Alfabetización Inicial del profesorado de Educación Inicial de los institutos N°9105 «Dra. Sara Faisal» y N° 8 «Alte. Guillermo Brown» de Santa Fe. Actualmente cursa la Maestría de literatura para niños (UNR).  
fernandachamarez@gmail.com

**(4)** Analista en Informática Aplicada (FICH- UNL), Psicólogo Social (1º Esc. «Dr. Enrique Pichón Riviere. Santa Fe). Postítulo en Especialización Superior en Tecnología e Informática Educativa (2010 ISP N° 6 – Coronda). Docente del Instituto Superior de Profesorado N° 6 «Dr. Leopoldo Chizzini Melo» de la ciudad de Coronda en las cátedras de Investigación Aplicada, Informática y Programación y Pasantías. Docente del Instituto Superior de Profesorado N° 8 «Alte. Guillermo Brown». Santa Fe, en la cátedra de Tecnologías de la Información y la Comunicación del Profesorado de Nivel Primario.  
martinfmorales@gmail.com  
**(5)** Estudiante regular de 4º año del Profesorado de Biología en el ISP N° 6 Leopoldo Chizzini Melo de la ciudad de Coronda. Actualmente, en el

marco de la protección integral de niños y adolescentes bajo la ley 12.967, se desempeña como tallerista en el centro de día de - «Casa de la Mujer»- Talleres Niños del Litoral, de la ciudad de Coronda.

valeriacastror164@gmail.com  
**(6)** Profesora de educación secundaria en Lengua y Literatura (ISP 6). Especialista docente de nivel superior en Escritura y Literatura (INFOD). Diplomada en Metodología de la Investigación (UCES). Diplomada en Convivencia y Resolución de Conflictos (UTN). Se desempeña como docente del área Lengua y Literatura en diversas escuelas de nivel medio. Actualmente cursa la Licenciatura en Comunicación Social (UNR) y el Ciclo de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNL).  
sofi\_saccone@hotmail.com

**Palabras clave.** trayectorias formativas docentes · praxis política docente · dispositivos

**Resumen.** Se intentará dar cuenta de una investigación realizada en el marco de la Convocatoria 2014 del Instituto Nacional de Formación Docente, acerca de los dispositivos del Instituto Superior de Profesorado N° 6 y la praxis política de los docentes<sup>(1)</sup>. Esta investigación se enunció desde un marco institucional en el que los espacios de formación y acción política y las oportunidades para problematizar y tematizar sistemáticamente sobre ellos eran escasos y en donde cobraron, entonces, relevancia las siguientes preguntas - problema: ¿Cuáles son los dispositivos del ISP N.º 6 que los docentes reconocen que están operando en la praxis política de los docentes de ese instituto? ¿Qué características presentan los dispositivos que reconocen? ¿Cuáles son las valoraciones que los docentes atribuyen a esos dispositivos? Se estableció como marco de referencia teórica la obra de Paulo Freire y se recuperaron aportes del Análisis Institucional, la Psicología Social y la Lingüística Sistémico Funcional. Se trató de una investigación descriptiva, con metodología e instrumentos de recolección y análisis de datos cualitativa. Los resultados obtenidos muestran que los docentes de dicho Instituto reconocen varios dispositivos de formación y acción política, y que a cada uno de ellos les adjudican diferentes características y valoraciones.

**keywords.** teacher education pathways · political praxis of teachers · devices

**Abstract.** This article is intended to give an account for a research work carried out within the framework of the 2014 Call of Instituto Nacional de Formación Docente (*the Argentine Institute for Teacher Training*). It addresses both the devices used at Instituto Superior de Profesorado Nr. 6 (*Higher institute for teacher education Teachers - ISP Nr. 6, for its Spanish Initials*) and political praxis of teachers. This research was postulated within an institutional context in which spaces for training and political action and the opportunities to systematically problematize and thematize those issues were scarce and in which the following questions-problems became relevant: Which are the ISP Nr. 6 devices that teachers consider as already working in their political praxis at that institute? Which characteristics of the devices do they recognize? How do teachers assess those devices? Paulo Freire's work was selected as a theoretical framework; and contributions from Institutional Analysis, Social Psychology, and Functional Systemic Linguistics were gathered. It was descriptive research, characterized by qualitative data collection and analysis methods and tools. The obtained results show that the teachers of the aforementioned institute recognize several political training and action devices and that the latter are assigned different features and values by each teacher.

(1) Para facilitar la lectura se opta por utilizar el masculino para las nominaciones. No obstante, se entiende que dicha forma de expresión no tiene pretensión de universalidad o neutralidad. En consecuencia, en el texto siempre se está haciendo

referencia a mujeres y varones, alumnas y alumnos, los y las estudiantes, los y las adolescentes, los y las jóvenes, los y las docentes y los y las profesoras/ es, como también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercibida.

## Contexto y situación problemática

La situación problemática que da origen a esta investigación está situada en el Instituto Superior de Profesorado (ISP) de la ciudad de Coronda, provincia de Santa Fe. Coronda es una ciudad de 17 mil habitantes, con una población que trabaja mayormente en la administración pública, el servicio penitenciario, fuerzas de seguridad provincial o en la docencia. El Instituto cuenta con ocho carreras de formación docente y una técnica; es importante para la ciudad y la zona porque recibe alumnos y docentes de diferentes sitios permitiéndoles la continuidad en los estudios, una salida laboral estable y un contexto de trabajo que se representa como poco conflictivo en relación a la red vincular, la tarea, las responsabilidades y la distribución de tiempos y espacios.

En los últimos años se han dado, por diversas razones, escasas oportunidades sistemáticas y colectivas de re-plantear los horizontes que movilizan las acciones diarias y mucho menos, de pensar las formas y estrategias orientadas a su concreción. Más allá de las razones derivadas del contexto concreto del Instituto, la escasez de oportunidades tiene que ver con una realidad más amplia signada por los años de políticas educativas neoliberales que invalidaron la dimensión política de la tarea docente y minimizaron a los sujetos docentes en sus posibilidades de acción autónoma (Ziegler, 2008; Rivas Díaz, 2005). En el marco que dan las reformas educativas iniciadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los cambios propuestos para la formación docente donde se plantean lineamientos que hablan de un docente protagonista, activo, autónomo, crítico (Resolución CFE N° 188 Plan Nacional de Obligatoriedad y Formación Docente y las Resoluciones CFE N°30 y N°72), se considera que no se puede pensar en la calidad de la educación si no es con docentes que reconozcan y se apropien de la dimensión política de su tarea.

A partir de la obra de Freire y de la pedagogía de línea crítica como base teórica, se reconoce que toda acción educativa es política; y se observa que en el Instituto, los espacios de formación y acción política son mínimamente reconocidos; esto se expresa en el reducido número de postulantes para ocupar cargos de coordinación y/o jefaturas de carreras, escasa realización de proyectos educativos colectivos, alto ausentismo en espacios de trabajo colectivo (como plenarios), poca participación en instancias de toma de decisiones de políticas

institucionales y curriculares, entre otras. Sin embargo, se observan también algunos intentos de construir espacios alternativos de formación, normados o no normados, voluntarios, donde se juegan relaciones de saber-poder con el fin de instalar nuevas prácticas o reflexionar sobre las existentes. En este sentido, se procuró entonces, de manera general, identificar y caracterizar los dispositivos del ISP N° 6 que los docentes reconocen que están operando en la praxis política de los docentes del ISP N° 6; y, específicamente, relevar aquellos dispositivos que los docentes reconocen que están operando, identificar sus características y las valoraciones que los docentes les atribuyen.

### **Referencias teóricas**

Como núcleo teórico central se consideró la obra de Paulo Freire (2006a, b y 2008). Uno de sus postulados fundamentales es el de la naturaleza política del proceso educativo. Considera que en la práctica educativa es necesaria claridad acerca de a favor de quién y de qué y, por lo tanto, en contra de quién y de qué se trabaja; y que esto es pensar la cuestión del poder, reconocer que la educación reproduce ideología dominante pero, a la vez, permite la negación de esa ideología, su desvelamiento y la confrontación con ella y con la realidad. Freire elabora una definición fundamental para el presente esquema conceptual, la de «analfabeto político» (2006b: 73), que la enuncia como aquél o aquélla que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo. Los analfabetos políticos son quienes huyen de la realidad, se esconden en la idea de neutralidad de las prácticas de conocimiento, tratan a la sociedad como si no fueran parte de ella, su concepción de historia es mecanicista y fatalista, niegan a los seres humanos como seres de la praxis, se amparan en la seguridad del objetivismo, establecen relaciones dicotómicas entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción y consideran la educación como pura transmisión, exposición o transferencia de abstracciones.

En cambio, pensar la alfabetización política en términos de Freire implica pensar la palabra en tanto diálogo, en tanto palabra verdadera. En esta dirección, el autor señala que «no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo» (2008:98). La palabra sin acción es verbalismo, palabrerío sin compromiso de transformación. La acción sin reflexión es activismo, acción por acción, imposibilidad de diálogo. Decir la palabra verdadera, auténtica es praxis, es transformar el mundo en un movimiento de acción-reflexión. Expresa Freire: «la liberación (...) no es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo» (2008:59). Es decir, la transformación del mundo es praxis política y la educación como práctica de liberación implica necesariamente praxis política. Por tanto, la tarea del educador implica formación y acción política. Los docentes (se) construyen (en) y (van) transitan(do) sus trayectorias formativas aún antes de la formación docente inicial y continúan formándose luego de su iniciación a la docencia en sus puestos de trabajo (Anijovich, 2012). En ese proceso van construyendo significados sociales en torno de sus prácticas, un perfil profesional y competencias a través de diversas mediaciones o dispositivos (Ferry, 1990). Especialmente en la socialización profesional que, en coincidencia con Ickowicz (2004) y con Alliaud (1998,) vemos que tiene un alto impacto en la formación. La praxis política del docente es parte de su formación formal e inicial, en espacios curriculares específicos, a través de contenidos transversales, del curriculum oculto (especialmente a través de las perspectivas que los docentes formadores imprimen a la enseñanza de otros contenidos) y está mediada por dispositivos durante la socialización en el trabajo, en los espacios que la estructura del sistema educativo y los procesos micropolíticos institucionales dejan abiertos. Por otra parte, se recuperan aportes de la Psicología Social y del Análisis institucional para pensar las dinámicas institucionales y los juegos políticos-discursivos que a nivel micro y macro definen la dimensión política de las prácticas educativas. Se parte de la idea de que las instituciones educativas conviven permanentemente en la tensión entre los movimientos de lo instituido-instituyente / proyecto - resistencia, y que los actores institucionales se cruzan en juegos de poder que definen los aspectos micropolíticos de las políticas

educativas y las características de las culturas institucionales (Bardiza Ruiz, 1997). Que, en consecuencia, las instituciones educativas se construyen y reconstruyen cotidianamente a través de las acciones políticas de los actores institucionales y no solamente por las decisiones políticas de los equipos directivos y de políticas macroestructurales. Y en este sentido, que las decisiones y formas de intervención (o falta de intervención) de los docentes en los temas y problemas de orden institucional definen también las culturas institucionales y la vida cotidiana. Estas acciones de los docentes están marcadas por las formas en que van significando subjetivamente todos los aspectos y dimensiones que constituyen sus prácticas.

En esta dirección los dispositivos, entendidos como artificios complejos pensados para plantear alternativas de acción y utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas contextualmente, pueden ser reveladores de los significados que se van atribuyendo al proceso, organizadores técnicos y provocadores de transformaciones (Souto, 1999). Para Souto los dispositivos pedagógicos son una construcción social y técnica, donde se construyen relaciones de saber-poder, que pueden obedecer a diversos propósitos. En el caso de los dispositivos de formación: «se refiere al desarrollo de la persona adulta como sujeto partícipe de su mundo social, comprometido con él, con posibilidades de educabilidad continua y de adaptación dinámica a los cambios que en el mundo del trabajo la sociedad plantea» (Souto, 1999:94). Entendido como dispositivo institucional, para Fernández, se trata de «un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos diseñado para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes» (Souto, 1999: 102). En tal sentido es una herramienta que da respuestas a demandas de formación, provoca cambios institucionales y permite analizar los juegos y tramas de poder-saber, al mismo tiempo que constituye espacios-tiempos de praxis política de los sujetos involucrados.

Finalmente, forma parte del marco teórico los postulados de la Lingüística Sistémica Funcional (en adelante LSF) y las categorías de análisis que en el marco de la LSF proporciona la Teoría de la Valoración de J. Martin y P. White. Se recuperan los aportes de la LSF en dos sentidos: por una parte, por la mirada teórica que sostiene sobre el lenguaje, la subjetividad y lo social; por otra parte, porque proporciona también categorías de análisis respecto de los datos/los discursos

que se recolectarán en la investigación propiamente dicha. La mirada teórica de la LSF está en consonancia con el marco enunciado más arriba. Concibe el lenguaje como una semiótica social. Reconoce entre el lenguaje y lo social una relación dialéctica, es decir, de creación mutua. El contexto, constituido por las variables de campo, tenor y modo, es concebido como una construcción de significados. La LSF propone una gramática del texto de base semántica. El lenguaje es un potencial de significados disponibles, que se actualiza en la selección de opciones realizadas por los hablantes/escritores en los textos empíricos, siempre en un contexto de situación. La unidad de análisis es la cláusula, unidad del texto en donde se proyectan las tres metafunciones del lenguaje, tres modos de organización semántica, a saber: ideacional o construcción del contenido experiencial y lógico, expresado en el sistema de transitividad; interpersonal o la expresión de las relaciones de papeles vinculadas a la situación, expresadas en el sistema de modo, y textual o el lenguaje como mensaje vinculado con su entorno, expresado en el sistema temático y de información. En esta dirección, se podrán identificar los dispositivos que los docentes reconocen que operan en la praxis política de los docentes del ISP N° 6 ya que aparecerán representados lingüísticamente en los enunciados de los docentes (en las entrevistas y en los diálogos de los focus group). Y, al mismo tiempo, también se podrán identificar las valoraciones que aparecerán implicadas o dichas explícitamente respecto de los mismos dispositivos representados ya que toda representación lingüística, al estar hecha de lenguaje, siempre es subjetiva en tanto es producto de un sujeto.

## **El proceso de investigación**

La investigación fue de tipo descriptiva y se utilizaron métodos cualitativos en la recolección y análisis de los datos. Se consideraron unidades de análisis a los dispositivos que los docentes del ISP N° 6 reconocieron operando en la praxis política. Se abarcó todo el universo de dispositivos, que se fue configurando en la medida en que los datos relevados permitieron identificarlos, y se construyeron algunas dimensiones que, dado el proceso inductivo que se siguió, se fueron ampliando a lo largo del proceso de recolección de información. Estas fueron:

tiempo, espacio, relaciones, propósitos instituyentes y organización o arreglo organizativo. A partir del asesoramiento de la referente externa, se incorporó una única nueva categoría a las previstas, la de producción, para poder considerar a los dispositivos como instrumentos de producción en el marco de las relaciones saber-poder y relevar los sentidos (de formación política, acción política o praxis política) que se les atribuían. Se accedió a los datos a través de algunos discursos orales y escritos que circulan en la institución y a través de la implementación de entrevistas individuales a docentes y equipo directivo, grupos focales entre docentes, y análisis de documentos institucionales (normas, actas de Consejo Académico, informes de Secciones, planificaciones de proyectos, entre otros). Para analizar los datos, se tomaron las categorías de análisis del Análisis del discurso que propone la LSF y la Teoría de la valoración. Se siguió una lógica de investigación inductiva, es decir, las categorías emergieron de los mismos los textos analizados, en la confrontación empírica, basada en el modelo de análisis textual que propone esta teoría. Para el procesamiento de los datos se utilizó el Método Comparativo Constante. El análisis estuvo centrado en los valores, a partir de la categorización y codificación, se identificaron pasajes de las entrevistas, focus group y documentos que fueran dando cuerpo a los conceptos y sus dimensiones. Se consideró también a cada una de las fuentes de información en su contexto de manera tal de relativizar los datos y refinar el análisis. Se realizó un análisis preliminar luego de finalizada la etapa de realización de las entrevistas y previo al desarrollo de los focus group. Allí, mediante una lectura de los datos de las entrevistas se propusieron temas, se revisaron las hipótesis, se extrajeron fragmentos textuales y se identificaron, en contraste con la teoría y las fuentes documentales, conceptos sensibilizadores que permitieron pensar la direccionalidad y metodología de los focus group como instrumentos de recolección de datos.

### **La política, lo político y los dispositivos de formación acción**

En las entrevistas y focus group realizados se indagó sobre las concepciones de los docentes y sus posicionamientos frente a acciones políticas en general, la



dimensión política de las prácticas educativas y la vida política institucional, en particular. Esto permitió construir un contexto desde el cual se representa y define luego un dispositivo de acción, formación o praxis política y las características y valoraciones que se le atribuyen. En general se halló una valoración positiva de la política y lo político. A partir del análisis de los datos obtenidos se pudo afirmar que los docentes del ISP N°6 reconocen, al momento de realización de esta investigación, los siguientes dispositivos:

### **Escuela Abierta (EA)**

Es reconocida como dispositivo de formación y acción política que, enmarcado en un proyecto provincial<sup>(1)</sup>, habilita el debate e intercambio. No obstante, hay discrepancias en la valoración que se realiza sobre este espacio. Para una parte de los entrevistados, EA es un dispositivo valorado negativamente. En parte, porque no posee autoridad resolutive o autonomía y tal vez esto se deba a que se trabaja con una consigna prescripta. No obstante, también se agrega que en el ISP6 se les dio otro perfil a las reuniones de EA. En relación a la participación, se expresa que no todos los docentes participan del mismo modo (participación voluntaria o impuesta). Además, se agrega que entre quienes sí participan pareciera no haber una escucha real del otro, reconociendo una participación excesiva de ciertos actores. Se expresa que EA permitió construir vínculos más fuertes con los estudiantes, no obstante, no sucede lo mismo entre los docentes. En cambio, otro grupo de docentes valora positivamente el espacio de EA ya que habilita la participación de otros actores. Asimismo, se valoran muy positivamente las discusiones en este ámbito por permitir la diversidad de miradas y la escucha de otras. Por último, si bien se señala que no hay un reconocimiento generalizado por parte de todos los compañeros, sí es pensado como un espacio de cambio y democrático, o al menos con potencial para instituir nuevas prácticas.

(1) Escuela Abierta fue la línea de acción desarrollada por el Ministerio de la Provincia de Santa Fe que se enmarcó en el Programa Nacional Nuestra Escuela. Se presentó como programa de formación permanente y en servicio.

## La clase

La clase es reconocida sólo por algunos entrevistados, quienes entienden que es un espacio de acción política en tanto sus opciones son opciones políticas o acciones porque allí se expresan sus ideologías u elecciones político partidarias. Sólo algunos se observan a sí mismos formándose políticamente en la toma de esas decisiones o en el encuentro con el estudiante. En general, entienden que la formación política en la clase es propia del estudiante y parte del trabajo del docente propiciarla. Los tiempos se representan como dispuestos por el curriculum y por la autoridad, que los distribuye en función de las necesidades docentes, de los espacios disponibles y de criterios pedagógicos; hay horarios establecidos que se consideran insuficientes y que se ven en conflicto con otras actividades institucionales (otras clases, EA, entre otros). El espacio privilegiado es el aula, aunque algunos abren la clase a otros espacios (laboratorio, museo, espacios públicos, etc.). Se evidencia cierto deber ser en torno de relaciones horizontales, de escucha y acompañamiento de los estudiantes, pero también se habla de estudiantes que se autocensuran, de poca participación, de poco compromiso, de falta de apertura y acompañamiento por parte de los docentes, de autoritarismo y ejercicio desmedido del poder (que se ejemplifica con un caso concreto de conflicto de intereses, que se ocultó y luego resolvió).

No se la visualiza como un espacio totalmente autónomo, se la ve enmarcada en políticas educativas amplias (tradiciones didácticas, propuestas curriculares, políticas institucionales), en proyectos políticos partidarios (cuestión sobre la que se valora positiva y negativamente) y en ideologías particulares de los docentes. Consideran que circula el poder, en configuraciones horizontales o verticales, según lo habilite el docente que es quien hegemoniza su distribución; y que las clases empoderan al estudiante. La clase es un espacio donde se produce: construcción de nuevos saberes, toma de decisiones políticas, confrontación de ideas, discusiones entre posturas antagónicas; se expresan ideologías, reflexiones, resistencias; pero también se valora negativamente la falta de ejercicio en la confrontación de ideas, la poca apertura a que surjan determinados temas, el escaso espacio de expresión dado a las voces de los estudiantes y a los pensamientos diferentes, y las contradicciones entre la teoría

y la práctica y entre el decir y hacer de los docentes. Las cuestiones organizativas están normadas y prescriptas por el currículum, pero se observa un margen de libertad de acción del docente. En un focus group se reconoce que en ese margen de interpretación del currículum se define la politicidad del dispositivo. Se valora críticamente que la organización de la clase esté tan normada y que haya reglas del juego tan conocidas que configuren participaciones estudiantiles más simbólicas que reales.

### **El Consejo Académico**

El Consejo Académico se observa como un dispositivo de acción política y de formación política. Se representa como un espacio instituido, normado y naturalizado, que puede o no tener capacidad resolutive. Quienes forman o formaron parte de él consideran que no es lo suficientemente reconocido por los demás docentes. En general, consideran que tiene como intencionalidad el cambio, aunque algunos creen que este objetivo no se logra completamente, o se alcanza sólo mediante luchas individuales de algunos integrantes; otros adjudican además intencionalidades democráticas, de construcción colaborativa y de profesionalización; un solo entrevistado considera que su propósito es conservador. El plano en el que tiene capacidad instituyente es el Instituto. Es un espacio donde circula el poder, para algunos en configuraciones verticales, dadas por las jerarquías instituidas y los roles prescriptos, y para otros en configuraciones horizontales, dadas por la posibilidad de empoderarse a través de la práctica política. Un entrevistado considera necesarias las configuraciones verticales y valora negativamente el empoderamiento de los docentes en el Consejo. Se lo observa como un dispositivo instituido, normado y dependiente de la autoridad directiva. La asignación y distribución de tiempos y espacios está dada por el equipo directivo, pero, señala un entrevistado, los Jefes de Sección también pueden solicitar reuniones extraordinarias. Se elabora una agenda de trabajo que siempre es extensa para los tiempos insuficientes y entra en conflicto con otras actividades institucionales, especialmente con el desarrollo de clases. No

se cuenta con un espacio propio instituido y se utilizan espacios no aptos que no logran ser apropiados.

La participación de los Jefes y Coordinadores que lo componen es a la vez voluntaria (porque se postulan para ello) e impuesta y normada (una vez que son Jefes). En muchos casos se observa como una participación simbólica, burocratizada, pasiva, prescripta y en otros casos como participación real y activa. No se observa el mismo compromiso en todos los integrantes: algunos encarnan liderazgos (positivos y negativos), otros roles poco legítimos (no reconocidos por sus compañeros) y otros roles pasivos y sumisos. Para el resto de la comunidad educativa la participación es abierta y voluntaria porque las reuniones son públicas y eso es valorado muy positivamente. Las relaciones al interior del Consejo son verticales y horizontales, de escucha, no escucha e intentos de ser escuchados a la vez. Los agrupamientos se dan por intenciones e intereses, por la ubicación en el espacio o en función de las temáticas que se traten. Se señalan momentos o personas marcadas por la falta de respeto, la agresión y la desautorización de los otros. Hay quienes se autocensuran frente a debates donde no se sienten escuchados. Son quienes consideran que no se valora positivamente la diversidad de opiniones y posturas políticas y se construye al otro como oponente o enemigo. Para otros, se observa mayor apertura a la opinión en general, al reconocimiento de la diversidad y a la participación de los estudiantes. La comunicación se define como continua, por varios canales (correo electrónico, Facebook, circular, boletín, oral); pero también se la valora como ineficiente.

## **Plenarias**

Es representada como un espacio de encuentro, institucionalizada ya que está reglamentariamente impuesta. Se realizan repetidas referencias respecto de los temas que se tratan en este dispositivo y la autonomía del mismo: hay docentes que señalan que los temas no son impuestos desde el Ministerio, sino que es el equipo directivo quien los decide, aunque de manera cerrada, reconoce un docente. Hay un docente que señala que es supervisión quien establece si es

necesaria la plenaria y qué temas tratar: por lo tanto, siguen los docentes sin tener participación en esa decisión. Quienes expresan valoraciones positivas respecto de la plenaria la representan como un espacio para pensar cuestiones colectivas.

## **Biblioteca**

La biblioteca es reconocida por varios entrevistados como un espacio de formación y acción política, siendo valorada positivamente por todos los entrevistados que la mencionan. La autonomía que tiene este espacio es valorada positivamente por muchos docentes, otros por el contrario valoran negativamente que dependa de una sola persona. Se reconoce como un lugar cómodo, divertido, abierto, y flexible. Al respecto, se expresa que se visibiliza al Instituto a través de las actividades que genera la biblioteca, evidenciando su relación con proyectos más amplios. Es un espacio que habilita la participación real de distintos actores institucionales, quienes pueden acceder con libertad en distintas propuestas. Además, se configura como un espacio asociado a la apertura, que habilita el debate, el intercambio y el diálogo entre docentes y alumnos y reconocido como lugar institucionalizado por decisión política, transversal a la institución.

## **Pasillos**

Es reconocido en una sola entrevista como dispositivo de acción política importante por un docente y valorado muy negativamente en tanto vehículos del rumor, asociado a la intriga. Por otro lado, también aparecen los pasillos reconocidos en dos grupos focales, por dos docentes, como espacios de intercambios y de encuentros, que -al igual que los mails- es en donde muchas veces se planifica, se trabaja, se convoca, porque no se cuenta con otro espacio estable para tal fin. Espacios necesarios en tanto lugar de lo relajado y al mismo tiempo lugar de la informalidad.

## **Jefaturas de sección**

Las Jefaturas de Sección son reconocidas por varios de los docentes entrevistados. Para una parte de los docentes constituye un espacio de formación política y de acción política. Es identificado como espacio de cambio potencial, dependiendo que se cumpla o no, de la persona que lleve adelante el rol de Jefe de sección.

## **Proyectos**

Los proyectos y la participación en distintas instancias como jornadas y congresos son reconocidos por una parte de quienes participaron en los grupos focales. Si bien no es identificado por la totalidad de los docentes entrevistados, hay quienes afirman que es un espacio de acción y formación política. Se expresa, además, que es un espacio de intercambio y escucha, de trabajo con otros actores institucionales, de toma de decisiones en conjunto. Asimismo, se destaca de estas instancias el vínculo que se construye con otras instituciones.

## **Sala de profesores**

Del total de docentes entrevistados, sólo un docente reconoce la sala de profesores como un dispositivo. Queda definido en oposición a los pasillos (como antes se caracterizó). Vinculado al intercambio, al diálogo y al exterior por los ventanales, se lo valora como un agradable. Se señala que es un espacio pequeño y que esta característica «a lo mejor puede influir en que no todos quieran estar», aunque también se dice que «siempre se ven las mismas caras» y quienes no asisten es porque «no van al encuentro del otro», porque «no tienen pertenencia», «hay un vínculo más horizontal entre todos los docentes, no se siente ningún tipo de jerarquía», «posibilita más la democracia».

## Ni una menos

Un espacio que es reconocido, aunque en menor medida, como dispositivo de acción política es la movilización del colectivo denominado Ni una menos<sup>(2)</sup>. Se coincide en afirmar que es un espacio que articuló con otras instituciones de la comunidad, ya que, si bien la convocatoria fue desde el Instituto, la organización fue democrática y las relaciones establecidas, horizontales. Además, se valora positivamente en tanto se logró compromiso con el espacio y la participación real y voluntaria de quienes estuvieron involucrados. Por último, se lo define como un claro espacio de cambio, que generó nuevas prácticas y la circulación de nuevos saberes.

(2) Esta instancia surge en el marco del Movimiento Nacional Ni Una Menos en el año 2015.

## Coordinación de Prácticas

Algunos docentes entrevistados coinciden en afirmar que la Coordinación de los Trayectos de Práctica es un espacio de acción política. Este dispositivo, que según un entrevistado es llevado adelante por dos docentes, posee un espacio institucionalizado, es decir, un lugar asignado en el Instituto y al mismo tiempo, recurre a otros espacios fuera del edificio o fuera de la ciudad según necesidades de los docentes y estudiantes. Una de las particularidades es el vínculo que se establece con otras instituciones, en este caso, las escuelas asociadas, con las que se mantiene una comunicación continua y eficiente. Se agrega que «las relaciones de poder son las que están ahí todo el tiempo, poniendo la complejidad en la relación». Es un espacio con capacidad instituyente potencial, ya que depende, en gran medida, del docente. En este sentido, si bien es un espacio con apertura, no todos los docentes recurren. Se destaca una de las actividades organizadas por la Coordinación: las Jornadas Didácticas, espacio organizado democráticamente que se configura como momento de encuentro e intercambio con otras instituciones, como espacio de formación. Pensado desde lógica del taller, propone un vínculo horizontal entre los actores, favorece la circulación

de saberes y empodera a quienes asisten. Se expresa que esta jornada irrumpe en ciertas estructuras al recurrir a otras expresiones artísticas, tales como la música o la pintura.

### **Planificación docente**

Este dispositivo es reconocido por pocos docentes que lo caracterizan como de acción política porque es allí en donde se «toma postura» y se asumen «decisiones políticas», por ejemplo, respecto de la selección de contenidos. Se plantea como una tarea individual, y sólo se trabaja en equipo y esporádicamente cuando se corresponde con parejas pedagógicas. Se indica que el tiempo es insuficiente para llevar a cabo esta tarea. Se expresa que depende del docente si se enmarca o no dentro del Proyecto institucional.

### **Conclusiones: tensiones y valoraciones**

Recuperando la pregunta problema que da origen y guía el proceso de investigación se encontró que los dispositivos reconocidos por los docentes como de praxis política son: Escuela Abierta, Consejo Académico, las Jefaturas de Secciones, la Biblioteca, la Sala de Profesores, la Coordinación de Práctica y las Jornadas didácticas, y los Proyectos. Se reconocieron también dispositivos que claramente son identificados como de acción política y potencialmente como de formación política: la Clase y la Plenaria. Otros son reconocidos sólo como dispositivos de acción política: Ni una menos, los Pasillos y la Planificación docente. En ningún caso se reconoce dispositivo que sea sólo de formación política. Acerca del reconocimiento o no de los dispositivos, las características y valoraciones que les atribuyeron se pueden expresar algunas tensiones en torno de los siguientes ejes:



## **Con relación al concepto de dispositivo**

Si se pone en tensión el concepto de dispositivo con las expresiones de los docentes, se observa que las enunciaciones acerca de los dispositivos que reconocen expresan relaciones con los principales componentes de cualquier dispositivo pedagógico institucional de formación: arreglo organizativo, tiempos, espacios, relaciones y agrupamientos, propósitos instituyentes y producción. La profundidad con que se caracteriza a cada uno de estos componentes varía en cada caso en función de las diversas cosmovisiones, trayectorias formativas, de experiencias de participación política de los docentes y también de los datos que fue posible relevar. Los dispositivos reconocidos presentan propósitos instituyentes vinculados con el cambio, la democratización o la profesionalización de los docentes, se reconocen relaciones de poder, circulación del saber y producción o transformación de prácticas; son justamente estas características las que configuran los dispositivos como tales.

## **Instituido -instituyente: valoraciones positivas y negativas sobre los dispositivos**

A los dispositivos identificados por los docentes del ISP se los pueden agrupar en función de su carácter de instituidos o instituyentes. El Consejo Académico, las Jefaturas de Sección, las Plenarias, la Coordinación de Trayectos de Práctica y la Escuela Abierta son identificados como espacios normados, instituidos, regulados por las autoridades. La Clase, la Planificación docente, la Sala de Profesores, la Biblioteca, Ni una menos, los Pasillos son espacios caracterizados por la carencia de norma o mínima regulación normativa, por lo instituyente, por la distribución horizontal del poder y la dinámica dada por la acción de los actores. A los espacios normados e instituidos se los valora, por lo general, de manera negativa, señalando faltas y fallas, mostrando su ineficiencia o ineficacia, expresando la pérdida de sentido que han sufrido con el tiempo. A los espacios menos normados se les valora su carácter instituyente, irruptor, de construcción de nuevas prácticas y nuevos saberes, de creación de vínculos entre diversos actores, su potencialidad democrática.

### **Sobre el concepto de lo político en las relaciones saber-poder, concepciones y valoraciones del conflicto (resistencia-proyecto) y el reconocimiento (o dificultad de reconocer) la formación política en la acción política**

Las valoraciones de los docentes acerca de lo político en general y de la dimensión política en la práctica docente son mayoritariamente positivas. Coinciden en señalar que lo político es inherente a lo humano y, por ende, a las prácticas educativas, y que la práctica docente es política, asignándoles diversos sentidos a dicha politicalidad. Sin embargo, al expresarse sobre la vida política institucional, las relaciones con el contexto social más amplio y con políticas partidarias o ideológicas sus valoraciones se tornan negativas. Se observa un discurso común, que funciona como cliché, reproducido por muchos docentes, donde consideran negativamente el enfrentamiento de posturas antagónicas, el conflicto que se genera por la diversidad de posturas ideológicas o políticas, la expresión manifiesta de ideologías político partidarias en la práctica docente, el empoderamiento de los actores en el marco de algunos dispositivos o prácticas, el quiebre de la verticalidad en las relaciones de poder y la interpretación de la norma en favor de la democratización o ampliación de la participación. Al mismo tiempo, en algunos dispositivos que son identificados indiscutiblemente como de acción política, no es tan sencillo reconocer su sentido de formación política. El caso paradigmático es el de la Clase (y en relación a la Planificación docente) que, como dispositivo de acción política del docente, es valorado muy positivamente y caracterizado como espacio de toma de decisiones políticas, de confrontación de ideas y posturas antagónicas, donde se expresan ideologías, reflexiones, resistencias. Sin embargo, ante preguntas explícitas y problematización acerca de su carácter formativo, los docentes, en general, sólo pueden expresar el sentido de formación política que tiene para los estudiantes y no se reconocen formándose en esa práctica.

## En torno de la participación

Las expresiones de los docentes sobre la vida política institucional dan cuenta de la existencia de sujetos más o menos activos, grupos de interés con mayor o menor influencia y conflictos en torno de visiones de la realidad, posturas antagónicas, autoridad y juegos de poder; es decir, una vida política «viva». Sin embargo, también expresan que en el marco de los dispositivos se da una tensión entre quienes participan intensamente y se comprometen con las tareas, quienes están y sólo observan o tienen una participación de baja intensidad y quienes prefieren no estar, no participar, no comprometerse. La participación en los dispositivos de formación y acción política se representa como algo vinculado casi exclusivamente a la voluntad de las personas, a sus «ganas» y que se da en función de «con quién» trabajo. Se pone mucho énfasis en las afinidades afectivas, generacionales, ideológicas o dadas por la pertenencia a una Sección o área de conocimientos (los de Matemática, por ejemplo). No se observa que la participación y el compromiso en las acciones cotidianas se fundamenten en la construcción de un proyecto común o en el trabajo hacia alguna direccionalidad política definida colectivamente. En este sentido, se da una tensión también entre lo colectivo y lo individual. Algunos dispositivos son valorados negativamente por su configuración «individual», por estar a cargo de una sola persona o por su dificultad de vincularse con otros espacios institucionales o de la comunidad, tales son los casos de la Clase y de las Jefaturas de Sección. Y otros dispositivos, que se valoran positivamente por sus posibilidades de construcción de prácticas con mayor alcance hacia la comunidad del Instituto o la zona, como el Consejo Académico y la Biblioteca, se les valora negativamente que no funcionen a través de proyectos o aspiraciones colectivas, sino en función de individualidades o intereses particulares de pequeños grupos. En muchos casos, las valoraciones sobre las posibilidades y límites de la participación política se hacen sobre las personas (sus trayectorias, sus disponibilidades, su formación, etc.) y no sobre los dispositivos, los alcances de sus configuraciones organizativas o sus direccionalidades políticas.

## Proyecciones

A dos años ya de haber realizado esta experiencia de investigación se reconoce aún un potencial en favor de la comprensión de los procesos formativos en las trayectorias de los docentes en el marco de la vida política institucional en un instituto de formación docente. Aunque los marcos contextuales y las condiciones institucionales van cambiando, los dispositivos reconocidos, caracterizados y valorados por los docentes siguen siendo parte del escenario de las instituciones; y las tensiones que se lograron identificar permiten reconocer a su vez otros dispositivos, con sus características, posibilidades y condicionantes; en otras instituciones también.

Pero lo más importante es la oportunidad que se abrió para reflexionar acerca de la formación acción política de los docentes. Se reconocieron categorías conceptuales que permiten analizar el devenir de las instituciones y las trayectorias formativas de los docentes, para pensar también los modos en que se pueden ampliar, diversificar y mejorar estas trayectorias, profundizando deliberadamente la formación y acción política de los docentes en los espacios micropolíticos institucionales, procurando el reconocimiento cabal y la valoración positiva de la formación política en la práctica, valorando las contradicciones, conflictos y dilemas que suscitan las relaciones de saber-poder y el juego de lo instituido-instituyente.

Con este marco como punto de inicio podemos aspirar a reconocer también dispositivos de formación acción política de los docentes en las políticas educativas de los gobiernos y analizar los diversos modos en que se constituyen las trayectorias formativas en la docencia. Esta ambiciosa tarea nos convoca -a algunos de los integrantes de este equipo- desde el CAI+D UNL 2016 «Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe», cuyos avances esperamos poder compartir pronto.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004).** La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/3 de 25 - 11 - 04.
- Anijovich, R. (2012).** Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino, J. (2005).** Complejidad y formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas.
- Bajtin, M. (1997).** Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Bardiza Ruiz, T. (1997).** Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación (2010).** Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie Informes de Investigación No. 1.
- Ferry, G. (1990).** El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós
- Freire, P. (2006a).** Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006b).** La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008).** Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gewerc, A. (2001).** Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5, 2.
- Ghio, E. Fernández, M.D. (2005).** Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Ediciones UNL Ediciones UNL.
- Halliday, M. A. K. (2013).** El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ickowicz, M. (1998).** Los trayectos de la formación para la enseñanza: el caso de los profesores universitarios sin formación docente de grado. *Educe et educare Revista de educação*, 5, 189-199
- Kaplan, N. (2004).** Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22.
- Martin, J. R. (2000).** La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la 'Escuela de Sydney'. Inaugural Lecture, Sydney University Arts Association. (trad. Elsa Ghio y Graciela Charpin).
- Martínez, M. (2014).** Cómo vivir juntos: la pregunta de la escuela contemporánea. 1º edición. Villa María: Eduvim.
- Madrid Izquierdo, J. y Lucero, M. (1999).** Sobre la dimensión Pedagógica y política de la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia «San Juan Bosco».
- Nicastro S. y Greco, M. (2012).** Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homosapiens.
- Olbrich, M. y Paredes, S. (2011).** Dispositivos de formación profesional: diálogos entre el campo de la investigación y de la formación profesional. *Memoria Académica del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*: Universidad Nacional de La Plata.
- Portela García, J y Portela Guarín, H. (2010).** Subjetividad política en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales del Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6, 2. 129 - 154
- Pievi, N. y Bravin C. (2009).** Documento metodológico orientador para la investigación educativa. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Pruzzo, V. (2010).** La formación docente como acción política. *Revista de Educación* [en línea]. Disponible en: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/5](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/5). ISSN 1853–1326.

**Quiroga, A. (1989).** La dialéctica: fundamento y método en el pensamiento de Enrique Pichon Rivière. *Revista Temas de Psicología Social*, 10. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

**Rivas Díaz, J. (2005).** Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27, 113-140.

**Sirvent, M. (1993).** La investigación participativa aplicada a la renovación curricular. *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*, 11-74.

**Schvarstein, L. (2002).** *Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos Aportes.* Buenos Aires: Paidós.

**Sverdlick, L. (2007).** *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires: Noveduc.

**Terigi, F. (2011).** *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

**Ziegler, S. (2008).** Los docentes y la política curricular argentina en los años `90. *Cuadernos de Pesquisa*, 38,134, 393-411.