



EFI

**EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN**

Vol 1, N°2 (2015)
ISSN 2422-5075 (en línea)



**GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA**

**Ministerio de
EDUCACIÓN**

DGES

DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACION, FORMACION E INVESTIGACION

EFI-DGES

Revista de la Dirección General de Educación Superior
Ministerio de Educación
Gobierno de la Provincia de Córdoba

Director de la Revista

Mgter. Santiago Lucero - santiago.lucero@gmail.com

Responsables editorial

Roxana Mercado - rmercado_ar@hotmail.com

Alicia Clariá - aliclaria@gmail.com

Comité Editorial

- Mgter. Santiago Lucero - santiago.lucero@gmail.com
Director de la Dirección General de Educación Superior, DGES-Córdoba,
Argentina
- Mgter. Roxana Mercado - rmercado_ar@hotmail.com
Area Investigación. DGES-Córdoba, Argentina
- Lic. Alicia Clariá – aliclaria@gmail.com
Area Información y Documentación. DGES-Córdoba, Argentina
- Prof. Ruth Gotthelf - g_ruthi@hotmail.com
Equipo Técnico Curricular, DGES-Córdoba, Argentina
- Lic. Marisa Muchiut - marisamuchiut@yahoo.com.ar
Area Investigación. DGES-Córdoba, Argentina
- Mgter. Adriana Fontana - abefontana@gmail.com
Universidad de Buenos Aires – UBA, Argentina
- Mgter. Liliana Abrate - labrate@ffyh.unc.edu.ar
Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Mgter. Marcela Pacheco - marcela.pacheco@gmail.com
Facultad de Filosofía y Humanidades. Area de Tecnología Educativa.
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Comité Académico

- Dra. Prof. Marcela Cena – marcela_cena@hotmail.com
Instituto Provincial de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba,
Argentina
- PhD Luis Porter - vlporter@gmail.com
Universidad Autónoma Metropolitana, México
- Mgter. Sandra Nicastro - nicastrosandra@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.-UBA, Argentina
- Dr. Eduardo Remedi Allione - eremedi@cinvestav.mx
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINVESTAV, Instituto
Politécnico Nacional, México
- Dra. Elsie Rockwell - elsierockwell@gmail.com
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - CINVESTAV, Instituto
Politécnico Nacional, México
- Dra. Ana Angélica Albano - nanalbano@gmail.com
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP,
Brasil; Laboratório de estudos sobre arte, corpo e educação; Fundação
Marcelino Botín, Santander, España; Imagination and Education Research
Group/IERG-Simon Fraser University, Canadá
- Dra. Gloria Edelstein - gloriae@ffyh.unc.edu.ar
Profesora Emérita Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad
Nacional de Córdoba, Argentina
- Dra. Liliana Vanella - livanella@gmail.com
Centro de Investigaciones – CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Dra. Inés Cappellacci - icappellacci@infed.edu.ar
Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la
Nación, Buenos Aires, Argentina

Correctores de Estilo

- Lic. Susana Ríos - susanairios@yahoo.com.ar
- Lic. Lourdes Pérez - lourdesmariela.perez@gmail.com
- Lic. Lucía Robledo – luciarob@onenet.com.ar

Apoyo técnico e informático

Prof. Tamara Rojas Liendo (Diseño gráfico) - tam.franc@hotmail.com

Lic. Nicolás Córdova (Comunicación) - nicoecordova@hotmail.com

Lic. Gabriel Cámara (Tecnología) - virtualdges@gmail.com

Imagen de tapa

Prof. Tamara Rojas Liendo - tam.franc@hotmail.com

ISSN 2422-5975 (en línea)

“Educación, Formación e Investigación” integra el Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas del CAICYT.

<http://ppct.caicyt.gov.ar/efi>

Índice

Presentación

Nota editorial. (Gotthelf, Ruth).....	7
--	---

Artículos inéditos y originales de investigación

Prácticas docentes en contextos de ruralidad: un estudio en escuelas rurales del norte de Córdoba. (Brumat, Rosita; Baca, Claudia Beatriz).....	10
--	----

La voz del docente / A voz do profesor. (Faria, Alessandra Ancona de).....	29
---	----

Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en una experiencia de investigación. (Elisondo, Romina; de la Barrera, María Laura; Rigo, Daiana; Fagotti Kucharski, Erica; Kowszyk, Daniela; Ricetti, Ana Elisa; Siracusa, Marcela).....	58
---	----

Aproximaciones a los modos de construcción del saber didáctico para abordar la alfabetización inicial. (Fenoglio, Norma Alejandra; Luchessi, Silvia; Poli, María Agustina; Silva, Mónica)....	78
--	----

Informes de investigaciones en curso

Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente: políticas, prácticas y sentidos. (Palmero, Paula Mariana).....	105
--	-----

Las conceptualizaciones de estudiantes del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico para nivel secundario sobre la población de sectores pobres escolarizables. (Santamarina, Dolores; Bertaina, Jorgelina del Rosario; Allende, Erika Judith; Herrera, Ramiro Ezequiel y Romero, Claudia del Huerto).....	119
---	-----

Experiencias educativas o pedagógicas

La construcción del lector. (Colautti, Sergio Gustavo).....	129
--	-----

Experiencias que posibilitan las trayectorias formativas de estudiantes de profesorado en el nivel superior. (Ferreira, Yanina M.; Peralta, Roxana).....	138
---	-----

Ensayos

La investigación educativa en los institutos superiores de formación docente de Córdoba.
Reflexiones sobre políticas y prácticas.
(Mercado, Roxana; Mucchiut, Marisa; Brumat, M. Rosa; Abrate, Liliana).....154

Entrevistas, Conferencias

Conferencia de Sandra Nicastro (transcripción) dictada con motivo de la presentación de la
REVISTA EFI-DGES (16-04-2015).
(Nicastro, Sandra).....174

Nuevas Tecnologías y Comunidades de Aprendizaje en la escuela secundaria Aportes para
pensar la formación de docentes en ejercicio. Entrevista a la Dra. María Cecilia Martínez
realizada por Noelia Verdún.
(Martínez, María Cecilia; Verdún, Noelia, entrevistadora).....180

Reseñas

La formación en la práctica docente .Davini, María Cristina.194

Carballo, Carlos, coord. *Diccionario crítico de la educación física académica*.
(Cena, Marcela).....196

Coloquio *30 Años de Investigación Educativa en Argentina (1984-2014)* Buenos Aires,
abril 2015.
(Mercado, Patricia; Abrate, Liliana.).....199

Información sobre cursos, congresos, becas, etc.....202

Catálogo Colectivo ReViBES

<https://catalogo.revibes.edu.ar>

Libros, revistas, material multimedia, investigaciones
Red Virtual de Bibliotecas de Educación Superior
Centros de documentación, base de datos, material
Bibliográfico, documentos.
info@revibes.edu.ar

Ansenuza

<https://ansenuza.dges-cba.edu.ar>

<https://ansenuza.unc.edu.ar>

Propuestas didácticas, objetos de Aprendizaje,
biblioteca digital, repositorio virtual,
Materiales educativos, formación, desarrollo
Docente, propuesta de enseñanza, investigaciones.



EDITORIAL

El segundo número de la revista *Educación Formación e Investigación* ofrece una selección de artículos, informes de investigación y entrevistas que pretende dar continuidad a algunas de las preocupaciones y prioridades explicitadas en ocasión de su presentación. En este sentido, la variedad de temáticas abordadas reconoce un común denominador: problemáticas significativas para pensar en torno a la formación docente y en la relación que esta establece con los diferentes niveles del sistema educativo para los que forma. Por ello, la decisión editorial de publicar la conferencia de Sandra Nicastro, realizada durante la presentación de la EFI ante la comunidad educativa de Córdoba, se orienta a recobrar y reafirmar centralmente este conjunto de definiciones inaugurales.

En esta oportunidad, abrimos el segundo número con un conjunto de artículos e informes inéditos de investigación que recuperan, entre otros temas, voces y prácticas docentes en contextos singularizados desde su impronta cultural y social. Uno de ellos remite a las escuelas rurales del norte de la Provincia de Córdoba, y el otro, a decires y discursos de docentes de otros países latinoamericanos.

Además, y en este mismo apartado, contamos con desarrollos acerca de la preocupación por la escritura en niveles del sistema educativo muy diferentes entre sí como lo son el Nivel inicial y el Nivel Superior. Sin embargo, –sin importar de qué nivel del sistema se trate– ambos escritos comparten su interés y voluntad por lograr que los estudiantes adquieran las capacidades fundamentales propias de diferentes procesos de comunicación a través de las palabras escritas: sean estas las vinculadas a las prácticas de la alfabetización inicial o a las de lectura, escritura y aprendizaje que caracterizan a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente.

Respecto a los informes de investigación en curso y las experiencias reseñadas, hemos incluido, a través del tema de las tecnologías en la educación, preguntas centrales formuladas a la formación docente en torno a las políticas, prácticas y sentidos que en ellas asumen las TIC. En esta misma dirección, la entrevista realizada a la Dra. María Cecilia Martínez, profundiza algunos aspectos del impacto de estas tecnologías en la escuela secundaria considerando, centralmente, el concepto de comunidades de aprendizaje.

También está presente en esta publicación, una investigación, todavía en curso, que recobra las conceptualizaciones construidas por estudiantes del profesorado tecnológico, en el nivel formador, acerca de otros actores centrales del sistema, en este caso de estudiantes de nivel Secundario en contextos de vulnerabilidad.

Dos experiencias, afines a algunas de las temáticas ya reseñadas, complementan nuestra propuesta para este número: una primera, vinculada a los factores sociales inherentes a la construcción social del lector; y una segunda, que recoge la idea y el sentido de la particularidad de las trayectorias formativas en los estudiantes de los profesados del nivel superior.

Por último, y en el contexto de las funciones que asumen los institutos de formación docente en el Nivel superior -la formación docente inicial, la formación continua, el apoyo a escuelas y la investigación- se incluye un ensayo realizado por el área de investigación de la DGES que pone en valor a esta función distintiva de las instituciones del nivel superior, a través de una reconstrucción crítica de su desarrollo y consolidación en las variadas líneas y programas llevados a cabo en el marco de las políticas de la Dirección General de Educación Superior de Córdoba.

La construcción de políticas tendientes a integrar un abordaje conjunto del subsistema de formación docente constituye un rasgo característico de los últimos años de la gestión en el nivel Superior. Este carácter programático y propositivo expone no sólo las decisiones tomadas y las transformaciones logradas, sino la profunda complejidad de este proceso que implica un sinnúmero de tensiones en juego y un conjunto de desafíos presentes y futuros. Esperamos, en los próximos números, seguir acompañando estas nuevas definiciones.

Prof. Ruthi Gotthelf

Miembro del Comité Editorial

Artículos inéditos y originales de investigación

PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE RURALIDAD: UN ESTUDIO EN ESCUELAS RURALES DEL NORTE DE CÓRDOBA

María Rosa Brumat¹

Claudia Beatriz Baca²

Resumen

Este proyecto de investigación se desarrolló durante los años 2008 y 2009 en el marco de los Proyectos Concursables de Investigación Pedagógica “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”, Convocatoria 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente, que se radicó en el Centro de Actualización e Innovación Educativa del Instituto Superior de Formación Docente “Carlos A. Leguizamón” de la ciudad de Córdoba.

Los objetivos fueron conocer e indagar sobre las características de las prácticas de los maestros y las realidades de las escuelas primarias rurales del noroeste de nuestra provincia. Se pretendió incorporar la temática de la ruralidad y de la investigación en la formación docente inicial, asumiendo la investigación como un espacio de construcción de conocimiento e insumo necesario de la enseñanza.

En este artículo se exponen características de los contextos, las escuelas rurales, las prácticas docentes, la organización y funcionamiento de las escuelas y las intervenciones pedagógicas en cada una de ellas. Metodológicamente, se trabajó desde un enfoque socio-antropológico en tres escuelas rurales. Se desarrolló un trabajo en profundidad en cada escuela, realizando observaciones prolongadas y entrevistas en profundidad a maestros y miembros de la comunidad.

¹ Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja), Institutos Superiores de Formación Docente “Renée Trettel de Fabián” (Córdoba) y “General San Martín” (Villa Allende)

² Universidad Nacional de Córdoba, Institutos Superiores de Formación Docente “Carlos Alberto Leguizamón” y en el Instituto Superior “Simón Bolívar”.

Palabras clave: Escuelas rurales - Prácticas docentes – Contextos – Maestros rurales.

Abstract

This research project was developed during 2008 and 2009 under the Competitive Educational Research Projects "Knowing to influence school learning" Convocation 2007 National Teacher Training Institute, from the Update Center and Educational Innovation Institute Higher Teacher Training "Carlos A. Leguizamón" city of Cordoba.

The proposed objectives were to determine and investigate the characteristics of teacher practices and the realities of rural primary schools in the northwest of the our province. It was intended to incorporate the issue of rurality and research practice in initial teacher training, providing research as an area of knowledge construction and supplies necessary for teaching.

This article presents features the contexts, rural schools, teaching practices, organization and functioning of schools and educational interventions in each exposed. Methodologically, we worked from a socio-anthropological approach in three rural schools. In-depth work in each school will be developed, making prolonged observations and in-depth interviews with teachers and community members.

Keywords: Rural schools – teaching practices - contexts - rural teachers.

Introducción

Este trabajo de investigación abordó la problemática de la enseñanza en espacios rurales como instancia significativa en la formación docente inicial para maestros de nivel primario.

El proyecto surgió en el Centro de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) del Instituto Superior de Formación Docente “Carlos A. Leguizamón” de la ciudad de Córdoba y reconoció diversas fuentes. En primer lugar, planteos y debates con docentes de la institución que apuntaban a una construcción colectiva e interdisciplinaria. En segundo

lugar, la vinculación con investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, especialistas en la temática, que aportaron teórica y metodológicamente a este proyecto. En tercer lugar, las historias y trayectorias personales de los actores vinculados al proyecto que los acercaba de alguna manera a la problemática de la educación en espacios rurales.

Además, este proyecto presentaba intencionalidades diversas: Por un lado, se intentó introducir el tema de la ruralidad en la formación docente inicial, ya que ésta estaba ausente en los planes de estudios de magisterio en Córdoba al momento de presentarse este proyecto. Por otra parte, existió el propósito de incorporar la investigación como una práctica de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), en la formación docente inicial. En este espacio confluyeron con distintos actores (alumnos, docentes del instituto, investigadores externos), y se intentó articular con los conocimientos sobre investigación del plan de estudios de la carrera. La intención fue construir un ámbito colectivo de trabajo donde confluyeran actores con y sin experiencia en investigación. En este sentido, este ejercicio de investigación intentó ser una oportunidad de formación y aprendizaje; para todos los integrantes del equipo, de lo que significa hacer investigación.

El proyecto presentado en el 2007 fue sufriendo modificaciones a medida que avanzábamos con lecturas teóricas y con los primeros acercamientos a las realidades de escuelas rurales de nuestra provincia.

Inicialmente, nos propusimos dos líneas en el desarrollo de nuestro trabajo: una de investigación, y otra de intervención, ésta última centrada en la práctica docente de los alumnos del instituto. La intervención no pudo concretarse; debido a que las condiciones institucionales de cursado de la residencia final de la carrera no permitieron su desarrollo en escuelas rurales alejadas.

La necesidad de diferenciar investigación de intervención pedagógica planteó discusiones y debates en el equipo. Precisamente, uno de los avances a los que se había llegado era la necesidad de proponerse un proyecto de investigación en el contexto de la formación docente. Es decir, nos planteábamos el interrogante y la reflexión sobre el aporte de los conocimientos construidos en la investigación para pensar la formación y la intervención docente. De hecho, sabíamos que la mirada investigativa de los alumnos en formación estaba atravesada por los interrogantes que les surgían en el transcurso de su formación para las prácticas docentes. No obstante, hubo que realizar ajustes en lo metodológico para que el proyecto conservara su carácter de investigación, pensando en posibles etapas posteriores de intervención en los espacios. Las lecturas de material bibliográfico que

apuntaban a formas de trabajo de corte socio-antropológico, más precisamente etnografía, fueron de gran utilidad. En ese sentido, fue un aporte el hecho de que algunos alumnos cursaran la materia de *Investigación Educativa* (del plan de estudios que finalizó) y luego pudieran asistir a los Seminarios de *Problemáticas Socio-antropológicas* (del plan de estudios que iniciaba) que se dictaban en la Dirección General de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba (DGES).

En los inicios, el trabajo planteaba investigar acerca de la enseñanza de los distintos objetos disciplinares y las características específicas que asumen éstos en contextos escolares rurales. Este objetivo fue parcialmente modificado, ya que para indagar la enseñanza de los distintos objetos disciplinares en estas escuelas, se nos planteaba como necesario, en primer lugar, conocer las realidades y contextos de cada escuela, las condiciones de la práctica docente, el funcionamiento de las escuelas y las particularidades que asume la educación en estos espacios. Por este motivo, intentamos centrarnos en el análisis de las realidades escolares en determinados escuelas rurales de Córdoba. Como interrogante central, nos interesaba conocer *cuáles son las características que asumen las prácticas docentes en contextos rurales en Córdoba*. De este interrogante central se desplegaron otros: *¿Qué características presentan los contextos rurales en los que se ubican las escuelas?, ¿qué estructura, organización y funcionamiento tienen las escuelas rurales?, ¿qué historias tienen estas escuelas?, ¿qué relaciones existen entre familias y escuelas?, ¿cómo son las prácticas, tareas, de los maestros rurales?, ¿cuáles son sus trayectorias?, ¿cuáles son sus condiciones de trabajo?, ¿qué estrategias de enseñanza se construyen en la intervención pedagógica de los maestros?*

Abordaje teórico y metodológico

El trabajo se planteó desde un enfoque socio-antropológico en investigación social, tomando herramientas de la etnografía como enfoque teórico y metodológico para el abordaje y conocimiento de la cotidianeidad escolar. Se plantearon como núcleos centrales el conocimiento de la cotidianeidad social, la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido y una dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2005). Los referentes teóricos nos permitieron iluminar, recortar una problemática a investigar. Así, el marco teórico y los antecedentes operaron como guías y perspectivas desde las cuales mirar ciertos fenómenos.

En nuestro país, son escasos los desarrollos académicos sobre la temática de la educación rural y los docentes rurales. Cuando los abordan centran la atención en las condiciones de su trabajo, la especificidad de la práctica institucional y de la intervención pedagógica. Por su parte, trabajos realizados en la Sociología y Antropología, aportan una mirada sobre la vida y la tarea del maestro y sus vinculaciones con el espacio social del que participa la escuela. Pero con relación a los procesos de formación docente, las referencias son contadas. Algunos autores han realizado desarrollos en este sentido. Cragolino y Lorenzatti (2002), realizan una revisión curricular para las Instituciones Formadoras de docentes de la Provincia de Catamarca y la propuesta de inclusión de un seminario sobre Educación rural; Cragolino (2003, 2004) reconoce y valora los aportes de la antropología y la sociología para pensar la formación docente rural.

La escasez de desarrollos investigativos sobre la formación de maestros rurales en Argentina contrasta con la producción que encontramos en otros países latinoamericanos, como por ejemplo en México. Allí hay líneas de estudio específicas y aportes valiosos de diferentes investigadores que en instituciones como el DIE-CINVESTAV, (Ezpeleta 1991,1992; Rockwell, 1984; Mercado, 1994), el Centro de Estudios Educativos (Lesvia Rosas y Cecilia Fierro), o el CONAFE (Comisión Nacional de Fomento Educativo, dependiente de la Secretaria de Educación Pública) centraron su atención en los procesos formativos docentes y los modos en que estos inciden en su práctica. Lesvia Rosas (2001, 2003) se refiere específicamente a la formación y concepción pedagógica de los maestros rurales; este y los otros trabajos de los autores mexicanos constituyen antecedentes importantes de nuestro proyecto porque aportan una visión sobre la complejidad de los procesos de formación inicial y en servicio, advierten acerca de la necesidad de imbricar en el análisis las tramas políticas, sociales, culturales, y tener en cuenta la especificidad institucional y pedagógica que supone la formación de un maestro rural.

Estas escuelas rurales están atravesadas por múltiples dimensiones, con características y dinámicas de funcionamiento particulares que exceden el trabajo del docente en el aula (Cragolino y Lorenzatti, 2002). Por lo que creemos importante conocer las formas de organización de las escuelas rurales y reflexionar acerca de las estrategias docentes que se construyen en cada contexto. Por esto, nos propusimos investigar el espacio en las escuelas rurales, propiciando y construyendo instancias donde los alumnos de magisterio (futuros docentes) puedan introducirse y conocer sus particularidades.

Entendemos la *práctica docente* como aquella desarrollada alrededor del quehacer educativo (procesos de enseñanza y aprendizaje) y que supone determinados procesos de circulación de conocimientos (Achilli, 2001). La práctica docente se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende; “al implicar un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. La práctica docente puede implicar actividades que van desde las “planificaciones” del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras” (Achilli, 2001. p.23). En tanto, la *práctica pedagógica* es aquella “que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (Achilli, 2001. p. 23). Estos conceptos que plantea la antropóloga Elena Achilli son centrales para comprender las prácticas de los maestros, y en nuestro caso, los consideramos como marco teórico de referencia porque nos ayudan a realizar esta diferenciación analítica y comprender las características y condiciones en que los docentes desarrollan y construyen sus prácticas.

Metodológicamente, desde un enfoque socio-antropológico, el trabajo de campo remitía a tres cuestiones centrales: La primera es la relación permanente con lo teórico conceptual. No partimos de un marco teórico cerrado, sino que tomamos concepciones a modo de referentes que nos ayudan a observar la realidad. La segunda es la relación entre los sujetos de la investigación. Se trata de una experiencia intersubjetiva, nos involucramos en una experiencia de “extrañamiento” y “familiarización”, una dinámica de acercamiento y distancia con la realidad estudiada y un intercambio de conocimientos con los sujetos de cada realidad. La tercera es la relación con las estrategias de investigación (Achilli, 2005). En este trabajo, hemos utilizado estrategias metodológicas coherentes con la formulación del proyecto: entrevistas en profundidad y observaciones de cada realidad escolar y social. El trabajo se centró en tres escuelas primarias rurales del norte de la provincia de Córdoba. El criterio de selección de estos casos fue el contacto previo con la inspección regional de que mostró disposición para realizar el trabajo allí.

A través de la observación participante se intentó explicar y comprender situaciones cotidianas, rutinarias, y “no documentadas” (Rockwell, 1987). La observación implicó para los miembros del equipo una alta cuota de involucramiento y nos comprometió a participar en varias actividades de la escuela áulicas, comedor, actividades al aire libre), en las

familias (conversaciones informales, entrevistas, visitas a casas de familias de la zona) y en la comunidad (caminatas por lugares: cascada, cantera, hotel, etc.).

Se elaboraron registros etnográficos para inscribir y escribir las observaciones de las distintas situaciones. El sentido de estos registros fue asegurar por escrito la objetivación de la experiencia del trabajo de campo para ser sometida a análisis y reflexión (Achilli, 2005). En los registros se trató de respetar lo más posible la textualidad de cada situación, tratando de evitar la mediación del investigador en la escritura. Se incorporaron informaciones contextuales que permitían situar lo registrado y ayudarían al posterior análisis de ese material. La intención era realizar registros in situ, pero algunas veces no existieron las condiciones para esto y se confeccionaron posteriormente, o se ampliaron algunos ya realizados.

Se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores: maestros, padres, vecinos de cada comunidad. Algunas entrevistas fueron iniciales y posteriormente se hicieron otras con la finalidad de focalizar algunos aspectos que nos interesaban. El análisis de las entrevistas se realizó teniendo en cuenta los contextos socio-culturales y políticos en los que se desenvuelven los actores.

Los contextos de cada escuela: espacios rurales y ámbitos cotidianos

Contextos y ámbitos cotidianos aparecieron como dimensiones que necesitaban un tratamiento de mayor detenimiento en la investigación, a los fines de estudiar las prácticas en los espacios rurales investigados. En ese sentido, se tomó la decisión de dejar para una instancia posterior la cuestión de las disciplinas en la enseñanza, porque aparecía una fuerte interpelación desde los contextos en que se presentaban las prácticas.

En este caso tomaremos la noción de contexto y ámbito cotidiano como el espacio social en el que se enmarcan las prácticas sociales de los sujetos orientando nuestras miradas hacia el conocimiento local y la cotidianeidad social. Junto a Achilli entendemos que “Los ámbitos cotidianos están impregnados de contenido histórico social. En tal sentido, tiene un carácter de *mediación*. Ámbitos en los que se imbrican procesos y relaciones contruidos cotidianamente por los sujetos que les imprimen determinadas significaciones, con otros procesos institucionales y estructurales con los que interactúan en una *dialéctica relacional* compleja” (Achilli, Elena, 2005, p.23)

Las tres escuelas objeto de la investigación se encuentran en zonas montañosas del noroeste de la provincia de Córdoba. En todos los casos la población urbana más cercana se encuentra entre treinta y cincuenta kilómetros. En su mayoría, la economía de la se basa en la cría del ganado ovino y caprino. Hay escaso ganado vacuno. En algunos sectores hay explotación minera. En una de las zonas hay población que ha llegado recientemente. En los otros dos casos, un buen número de familias vive allí desde hace varias generaciones, y muchos son parientes entre sí. Los parentescos están dados por uniones entre hijos de las familias, a veces un miembro pasa de un núcleo familiar a otro; abuelos o tíos tienen a su cargo la crianza de los menores, etc.

Estas tramas familiares hacen que entre los alumnos de la escuela existan vínculos familiares de distinto grado y con historias extraescolares diversas. Los conflictos entre familias que se reconocen en las zonas rurales datan de mucho tiempo y han aparecido reflejados en las escuelas. Los maestros muchas veces tienen el papel de mediadores de esos conflictos porque son interpelados para ello y asumen el rol con la obligación de mantener posturas firmes en las mediaciones.

Las escuelas rurales estudiadas.

La *escuela 1* está en una población que se encuentra a unos 50 km de la ruta 36 en el Valle de Punilla, de la provincia de Córdoba. En esta zona, además de las tareas agrícolas propias de la región, se realizan actividades de turismo de aventura.

A la escuela asisten cinco alumnos (ver Registro 1 Escuela 1, p. 11). Está muy presente entre la maestra y la gente del lugar la experiencia de una escuela cercana que cerró por falta de alumnos. Los alumnos llegan a la escuela caminando y viven cerca de ella. Si bien el lugar es abierto y de aspecto rural, se ven varias viviendas cercanas a la escuela. Es de impacto el paisaje, porque hay una especie de pampa con un macizo montañoso al fondo. La maestra, que cumple los roles de maestra y directora, llega a la escuela los lunes (trayendo la mercadería para cocinar) y se va los viernes. Vive con su familia en una ciudad del norte cordobés. En este momento, una de sus hijas es alumna de la escuela, otra es de edad pre-escolar y ambas conviven con ella en la semana. Dado el escaso número de alumnos, no hay personal que se ocupe de la cocina, de modo que una madre oficia de cocinera en la escuela. La maestra nos relató que el año anterior le tocaba a ella sola la tarea de la cocina.

La *escuela 2* se encuentra a 10 km aproximadamente de la primera, siguiendo por el mismo camino. El edificio es más viejo que el de otras escuelas que vimos en la zona. Al igual que las otras posee panel solar (es la única edificación con electricidad, los alumnos cargan las baterías de los teléfonos celulares que traen de sus casas, mientras toman las clases). Solo hay señal para teléfonos a unos 500 metros, por el camino, por lo que la escuela tiene una radio para comunicarse. También tiene un molino, un patio grande cercado, al lado corre un río. Cerca de la escuela, se observa un buen número de casas blancas abandonadas. Esta escuela fue construida por pedido de los vecinos en un terreno cedido por ellos. En algún momento llegó a tener cerca de 80 alumnos, en la época en que funcionaba la cantera en la zona (ver Comentario 7). El maestro se encuentra desde hace poco tiempo y cumple la función de maestro y director, llega los lunes a la escuela y se va los viernes. El maestro viene en su auto particular, a la escuela, los lunes trae mercadería del PAICOR (Plan Alimentario de la Provincia de Córdoba); además trae “encargos” para las familias. La escuela cuenta con una cocinera dependiente del PAICOR, que es mamá de alumnos, primero cumplió funciones de forma voluntaria y ahora de forma dependiente y efectiva.

La *escuela 3* también pertenece a la región noroeste de Córdoba pero no se puede acceder por el camino que lleva a las otras escuelas: para llegar a este paraje se debe tomar el camino de las Altas Cumbres. Esta escuela se considera de alta montaña y tiene régimen especial: el ciclo lectivo comienza el 1 de septiembre de cada año y finaliza el 31 de mayo del año siguiente: los meses de invierno corresponden al período vacacional más prolongado (vacaciones largas en invierno, vacaciones cortas en época de Navidad).

Al igual que las otras escuelas, presenta un alambrado que rodea el predio formando un gran patio. Hay grandes árboles alrededor y el camino está en bastante mal estado. Esta escuela se encuentra más incomunicada que las otras, la radio no funciona muy bien (sólo se puede comunicar con la central, pero no con otras escuelas o la inspección), la posibilidad de encontrar señal se produce caminando cerca de dos kilómetros desviándose del camino y subiendo a unas grandes piedras.

Los alumnos de esta escuela llegan a caballo, salvo uno que llega a pie. Los chicos vienen de a dos y hasta tres en cada caballo. Los caballos permanecen atados fuera del predio de la escuela mientras los alumnos están en clase (en algunas oportunidades piden permiso para ir a atar o “desenredar” los caballos). En esta zona la vegetación es propia de las regiones áridas, y las poblaciones están más lejanas que en las otras escuelas. El terreno

fue donado por una familia propietaria de las tierras. La casa de la señora vecina es la única casa que se puede ver desde la escuela. Es una señora mayor que vive sola con un peón.

La maestra vive en la ciudad más cercana y llega los lunes en su auto particular con la mercadería del PAICOR. A veces la familia va a visitarla y a quedarse un tiempo con ella en la escuela. La maestra cumple la función de directora de la escuela. Hay una cocinera del PAICOR que es abuela de una alumna y vive en la zona.

Las prácticas de los maestros y la intervención pedagógica en escuelas rurales.

En relación a las prácticas, debemos reconocer una tensión entre un tipo de escolarización estándar que se le pide a la escuela y los maestros, otras que se realizan en el marco de la escuela, pero que no son reconocidas como escolares. Esta tensión estaría dada por prácticas escolares clásicas (el trabajo en el cuaderno, los horarios, la actividad en el aula, etc.), que están atravesadas por aquellas que son propias de los espacios rurales observados.

Los docentes realizan actividades que tienen que ver con la alimentación, el cuidado del espacio físico, las plantas y árboles, en los que los docentes se ven en la necesidad de intervenir (armado de huerta, plantación y cuidado de frutales, etc.); actividades que tienen que ver con las características de la zona, diferentes a las actividades propias de la escuela. En concordancia con lo expresado en torno a los contextos y las escuelas, aparece la representación del docente en el medio como un agente social particular, que se asemeja a un funcionario público, a la par del jefe comunal o el cura del pueblo más cercano. Así, sirven de mediadores con las visitas de los médicos y vacunadores; en caso de accidentes, están al tanto de los trámites personales, etc.

Las prácticas pedagógicas de los maestros remiten a la que se “despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (Achilli, 2001. p.23). Por esto, nos interesa plantear algunos puntos que refieren exclusivamente a las actividades áulicas de los maestros en cada escuela observada.

Las escuelas en las que trabajamos son de personal único (PU), es decir, el maestro está a cargo de la enseñanza en todos los grados y de la dirección del establecimiento. Esto no es un dato menor, ya que la tarea del maestro comprende el trabajo de enseñanza, con la

superposición de tareas directivas, docentes y la organización de las escuelas (Lorenzatti, 2007).

Una característica recurrente es que los tres maestros trabajan con la modalidad de *plurigrado*. Es un trabajo complejo en el que los maestros planifican su enseñanza en simultáneo para los alumnos de todos los ciclos. Observamos diversas estrategias de trabajo: dividiendo el pizarrón por ciclos, utilizando un pizarrón para cada ciclo, enfrentando grupos de alumnos por ciclos o agrupándolos según las tareas o temas desarrollados.

“Todos los alumnos están en una misma aula. Hay dos pizarrones: uno para primer ciclo y otro para segundo ciclo. Hay una alumna de segundo grado, 3 alumnos de cuarto grado y 2 alumnas de sexto grado. Los alumnos se encuentran sentados de frente a cada pizarrón, por ciclos”. (Registro 1. Escuela1)

“El aula es un salón grande donde conviven todos los alumnos”. (Registro 2. Escuela 3)

“Comienza la clase, entra el maestro, luego entran los niños. Están todos juntos en la misma aula.

M- Vamos a terminar con ustedes lo de ciencias sociales.

En el pizarrón hay cosas escritas el día anterior de ciencias sociales.

/El maestro copia en el pizarrón para que los niños copien/

/El maestro va seleccionando del libro a medida que copia en el pizarrón, mira el libro, lee un poco, y luego copia en el pizarrón.

/El maestro sigue explicando e intercala la lectura con la explicación de los niños y de él.

/El maestro les corrige la lectura, a medida que los chicos leen el maestro les corrige.”(Registro 4. Escuela 2)

La enseñanza está orientada por los lineamientos curriculares provinciales y nacionales, a veces se puede observar una escasa relación de los procesos pedagógicos por la inadecuación de los planes y programas de estudio que muchas veces se presentan como ajenos a las realidades de las escuelas, con escasa utilidad para los niños de zonas rurales. Por ejemplo, en una de las observaciones fue difícil significar la categoría de *tránsito vehicular* de una ciudad y sus complicaciones, desde la experiencia de los niños de una escuela rural:

“M: Hoy vamos a ver un texto informativo... vengan y busquen noticias en el diario... que no sean clasificados... los clasificados son donde se venden cosas [La M. se acerca, toma un diario, lo muestra y explica la estructura de la noticia: tapa, título, información breve, desarrollo de la información. La M. se acerca a ver qué eligió cada uno]

M: A ver, la noticia de Daiana.

A: (Daiana lee) “Incremento en las multas de tránsito”

M: ¿qué es tránsito?

A: (...) silencio

A: (...) silencio

A: (...) silencio

A: ... que transitan...”

(Registro 1. Escuela 1)

Los docentes expresan que el trabajo pedagógico en plurigrado ha sido un área de vacancia en su formación docente inicial:

“(...) una cosa es la formación docente y otra es la práctica áulica, la realidad de la práctica áulica. Cuando vos vas a la práctica y te presentas como en el caso mío puntual, que me toca ir a un plurigrado. “¿Qué hago?”, decía yo,” prefiero a cincuenta alumnos en un solo grado y no en este caso que empecé con doce alumnos de diferentes grados. Así que para mí es un mundo. ¿Qué hice? Comencé a planificar. Pero planificaba para jardín, para

primero, para segundo, para tercero (risas)... todos los días lo único que hacía era estar sentada en un escritorio y al otro día era correr, a dar vueltas en el aula con cada grado. Después cuando comienzo a conocer compañeros, a hablar del tema ya la suplencia se me empezó a, como quien dice, a extender cada vez más. Entonces fui a interiorizarme y a buscar qué hacer. Aparte, encima me tocaba en gestión directiva que no es nada fácil (...)”

(Entrevista a maestra 1)

“(...) en el momento en que uno agarra una escuela como me tocó a mí...el año pasado para mí fue una experiencia piloto... no fue un año perdido en sí, pero si hubiera tenido otra orientación, algo que me ayude a organizarme, a trabajar con el plurigrado y hacerme cargo de la escuela.

(...) Llegué acá y tenía plurigrado y... ¿cómo hacía el registro de un plurigrado? ¿cómo hago para sacar la asistencia media de primer grado si tengo un alumnos?, qué voy a poner ... son cuestiones que hay que plantearlas bien, en la formación no te enseñan estas cosas”

(Entrevista a maestra 2)

Históricamente, los maestros en la escuela primaria han sido formados para trabajar pensando la enseñanza desde la gradualidad. Al llegar a la escuela rural y tener que enfrentar la realidad del plurigrado, parece complicarse la tarea. Los maestros van construyendo saberes en torno al trabajo pedagógico en plurigrado que muchas veces no son reconocidos ni legitimados como tales. De allí la importancia de reconocer estos saberes para que puedan ingresar en la formación docente inicial, y los docentes en formación reconozcan las características y especificidades que asume la enseñanza en contextos rurales y en otros ámbitos.

Reflexiones finales

Lo expuesto en este artículo intenta dar cuenta de algunos análisis realizados en el marco del proyecto de investigación del que destacamos algunos aspectos.

En primer lugar, la experiencia de investigación fue significativa y formativa en la medida que se planteó y se desarrolló en un instituto de formación docente e implicó un trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Para el equipo fue de gran impacto llegar a las zonas rurales, conocer las escuelas, las familias, las problemáticas, sus historias, ya que algunos integrantes del equipo de investigación nunca habían tenido un acercamiento de este tipo.

En segundo lugar, podemos hablar de diferentes ruralidades, según las zonas geográficas, las actividades productivas, los actores sociales en cada comunidad, las historias de cada lugar y las variaciones que han ido sufriendo. En este sentido, advertíamos que no podemos hablar de “una escuela rural” o de “una ruralidad” o “un campo”, que estos conceptos deben contextualizarse y comprender qué sentido se les asigna y se construye en cada lugar. Se plantea la necesidad de pensar “el campo” política e históricamente; se hace necesario historizar lo que hemos denominado “campo” en la historia argentina, las políticas agrícolas, los grupos sociales implicados, los conflictos, etc. Existe una desigualdad y diversidad de lo que entendemos por “campo” o por “rural”. Es necesario reconocer y analizar las transformaciones económicas y sociales de la estructura agraria argentina; la heterogeneidad del “campo” argentino; los diferentes contextos rurales, ya que estas diferentes ruralidades son condicionantes de la escuela rural y del trabajo de los maestros.

Algunos temas aparecen como recurrentes, tales como: el trabajo pedagógico de plurigrado y la multifunción docente como forma de trabajo en escuelas rurales; diversidad de estas escuelas; cronogramas diferenciados; grandes distancias y dificultad en el acceso a los parajes; las familias, sus condiciones objetivas y subjetivas y su relación con las escuelas; condiciones materiales de las escuelas rurales y del trabajo de los maestros (falta de luz eléctrica, falta de agua potable, problemas de infraestructura).

El desarrollo e implementación de este proyecto implicó la toma de decisiones en todos los aspectos e instancias, desde la formulación inicial del mismo, el trabajo de campo, el trabajo en equipo, hasta la redacción del informe final. El trabajo implicó la puesta en marcha de un dispositivo complejo en el que hubo que coordinar y reorganizar un cronograma inicial, tiempos institucionales, tiempos personales y condiciones laborales y académicas de los integrantes del equipo. Fue un proceso de aprendizajes colectivo e individual.

Es de destacar que este proyecto resultó seleccionado en un proceso de concurso del Ministerio de Educación de la Nación. Este dato no es menor, porque en la evaluación de esta convocatoria se identificó que la ruralidad era una temática que podía y debía ser atendida en la formación docente inicial y en la investigación. Para nuestro equipo significó una oportunidad importante para incluir esta temática que se encuentra ausente en la propuesta curricular del magisterio.

Otro aspecto positivo fue la posibilidad de contar con financiamiento para llevar adelante el trabajo: realizar trabajo de campo en zonas rurales supone altos costos económicos para solventar traslados, alimentación, viáticos, alojamiento de los sujetos que llevan adelante la investigación. También fue importante contar con financiamiento para la adquisición de recursos materiales y libros, necesarios a la hora de trabajar en investigación.

Un tercer aspecto para destacar fue la posibilidad de contar con las instalaciones del Instituto de Formación Docente y con el espacio del CAIE de este Instituto para desarrollar nuestro trabajo, con su mobiliario, las computadoras, el acceso a Internet y la posibilidad de reunirnos y trabajar los días sábados en que el Instituto estaba abierto.

Un cuarto aspecto fue la conformación de nuestro equipo, integrado por docentes del instituto (algunos con experiencia en investigación y otros no), docentes externos y alumnos del profesorado. Inicialmente, esto implicó conocernos, plantear puntos de vista, posicionamientos teóricos y metodológicos, articular tiempos personales. Coherente con uno de los objetivos de este trabajo, que es incluir la ruralidad en la formación docente inicial, se convocó a estudiantes que quisieran incorporarse. Gradualmente se fue constituyendo y construyendo como un colectivo de trabajo y de aprendizajes.

Si bien nos dividimos en sub-grupos para realizar las visitas a las escuelas, se mantuvo una constante relación y comunicación de todo el equipo. En este sentido, el hecho de realizar múltiples actividades en la institución, facilitaba los encuentros informales, donde se transmitían experiencias, interrogantes, etc.

Un obstáculo recurrente fue la dificultad para conciliar los tiempos y condiciones de trabajo de los integrantes del equipo con las actividades planeadas en el proyecto. Y esto no es casual, la investigación tiene una lógica de trabajo que es diferente a la lógica de la enseñanza y de otros trabajos y prácticas; implica otros tiempos, otros ritmos, otras interacciones. Los diferentes miembros, a la vez que participaban en este proyecto, seguían cumpliendo con sus actividades (asistir a clases, dictado de clases, investigación en otros

ámbitos, tareas de gestión), cada uno continuó con sus actividades laborales, formativas y cotidianas. No fue sencillo compatibilizar los diferentes tiempos de todos y del proyecto. Algunos encuentros fueron realizados los días sábados para garantizar la asistencia de la mayoría de los miembros. Esta dificultad para conciliar tiempos y lógicas diferentes también se vio plasmada en la realización del trabajo de campo: cada salida al campo implicaba la permanencia de dos días en cada escuela rural, sumado al tiempo de viaje para llegar a cada lugar. Las distancias hacían que fuera difícil ir y volver en el día; además, el enfoque teórico y metodológico utilizado suponía la permanencia prolongada en los lugares para conocer el punto de “vista nativo” (Geertz, 1994).

Podemos pensar en una lógica de lo organizativo y otra lógica de lo investigativo (en sus dos planos que intentábamos mantener de un modo dialéctico: el empírico y el conceptual, teórico). Es necesario insertar una reflexión acerca de dos cuestiones significativas que han venido pesando en las posibilidades de llevar a cabo la investigación: por un lado generar condiciones organizativas, a modo de rompecabezas de cristal donde la mínima rajadura (e igual fragilidad) de una pieza hace que todo el resto se desarme o dé trabajo reconstruir (o sostener). La tarea se vuelve ardua en una institución donde no hay tradición en investigación, y donde las prácticas cotidianas apuntan a una serie de acciones que no condicen con las lógicas de la investigación. Por otro lado, el transporte pasa a ser, a veces, el tema prioritario al cual hay que dedicarle mucho tiempo y darle importancia: aunque uno quiera dedicarse a otra cosa, la búsqueda de permisos o acuerdos entre las diferentes capas de lo administrativo-escolar; o bien la búsqueda de presupuestos y transportes que puedan llevarnos a las escuelas rurales, implica mucho tiempo y atención para poder seguir adelante con el trabajo.

Sostenemos que la formación docente es un espacio fructífero para ensayar y construir nuevas prácticas, entre ellas hacer y sostener la investigación. Apostamos a ella como una oportunidad para renovar las preguntas, en relación al pasado, al presente y al futuro: la posibilidad que abrió la Ley de Educación Nacional y el diseño curricular de formación docente inicial en Córdoba con la incorporación de seminarios orientados (en algunas instituciones, orientados a la ruralidad), y recuperar esto como insumo para la enseñanza.

Bibliografía

Achilli, E. (2001) *Investigación y formación docente*. Laborde. Rosario. Argentina.

_____ (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Rosario. Argentina.

Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.) (1998), *Formación, práctica y transformación escolar*. IICE. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Cragolino, E. (2007) *Educación en los espacios sociales rurales* (CIFYH). Estudios

sobre educación. Universidad Nacional de Córdoba.

_____ (2004) “*Contribuciones de una perspectiva sociológica crítica a la formación de maestros rurales*”, ponencia presentada en Conferencia Internacional de Sociología de la Educación- Mid Term Conference, Research Committee 04, Sociology of Education, International Sociological Association (ISA)-2004: “Globalización, Educación, Resistencia y Tecnologías: la responsabilidad social de la sociología de la educación frente a los Movimientos sociales emergentes”. Ciudad de Buenos Aires. 25 – 28 de agosto de 2004. Mimeo.

_____ (2004) Conferencia Central: “Ruralidad y educación: Líneas para pensar la investigación y la formación docente”, en *Actas de “Primeras Jornadas de Investigaciones Educativas de los I.F.D. del NOA”*. Departamento Investigación Instituto de Educación Superior Nº 6001 “Gral. Manuel Belgrano” - Salta. ISBN 987- 20175-1-4 (Pags.12-25)

Cragolino, E. Y Lorenzatti, M.C (2002) *Formación docente y escuela rural: Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática*. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación , Año 2 Números 2 y 3 . Narvaja Editor – Córdoba.

Ezpeleta, Justa y otros (1991), *Escuelas y maestros*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.

_____ (1994) *Conocimiento local*. Paidós. España.

Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Paidós.

Lorenzatti, M. Del C. (2005), El aula rural multigrado y la intervención pedagógica, En: Cragolino, E (2005) (comp.) *Educación en los espacios sociales rurales*. Serie Colecciones. Estudios sobre Educación. Centro de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Neufeld, M. R (1992) “Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales” en *Etnía* Nº 36/37, Olavarría.

Rockwell, Elsie (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

_____ (1995), *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.

_____ (1996): “Llaves (claves) para la apropiación; Escolarización rural en México” en: LEVINSON, B y otros: *The cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. State University of New York.

Rosas Carrasco, Lesvia (2001). “La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales”, En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2º trimestre, año/vol. XXXI, N° 002. Centro de Estudios Educativos. Distrito Federal. México. (pp. 9-58.)

_____ (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*, Centro de Estudios Educativos. México.

Sobre las autoras

Brumat, María Rosa

Doctora en Estudios Sociales de América Latina. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Docente en la Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja, Argentina) y en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en Institutos de Formación Docente en Córdoba.

Sus líneas de trabajo son en temas referidos a la formación docente en las modalidades de educación rural y educación de adultos, políticas educativas, condiciones de trabajo docente en contextos rurales y formación en investigación.

Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”, En *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros*, Cuadernos de Trabajo, UniRío Editora, (pag. 121-129), ISBN 978-987-688-151-7, Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-151-7.pdf>;

Brumat, María Rosa (En co-autoría con María del Carmen Lorenzatti y Gloria Beinotti) (2014), “*Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina*”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Número temático Educación Rural, Volumen 7, Número 3, Noviembre 2014, ISSN: 1989-0397. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3.html>; Brumat, María Rosa: “*Escuelas Normales Rurales a principios del siglo XX en Córdoba. Propuestas de formación de maestros rurales para el campo cordobés*”. XVIII JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. Universidad Nacional de General Sarmiento – Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 19 al 21 de Noviembre de 2014.

Correo electrónico de contacto: mariarosabru77@gmail.com

[Dirección postal: Pasaje Damas de la Providencia 50. Barrio San Martín, Córdoba, Argentina \(C.P. 5000\). Teléfono: \(0054\) 0351152499312](#)

Baca, Claudia Beatriz

Licenciada y Profesora en Letras en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), donde Se dedica a la formación docente, y a la investigación en Enseñanza de Lengua y Literatura, participando en cátedras de la universidad y en distintos institutos de Nivel Superior y Medio de la provincia de Córdoba. Sus trabajos de investigación rondan la temática de la Didáctica específica en el área de Lengua y Literatura. Actualmente, realiza estudios sobre enseñanza de Lengua escrita y oral en escuelas rurales.

Participó en el Grupo La Ronda, dedicado a Formación Lectora y Literatura Infantil. Publicó el libro: *Mundo Malicha en referencia a la prof. María Luisa Cresta de Leguizamón* . Ha colaborado en proyectos y planes de Lectura y Alfabetización. Participó de diversos Grupos y tertulias literarias en la ciudad de Córdoba.

clauditabaca@gmail.com

Dirección postal: Independencia 575 2°B Córdoba. Teléfono: (0054)0351 7152602.

LA VOZ DEL DOCENTE

Alessandra Ancona de Faria³

Resumen

Este artículo reporta una investigación-formación, en la que buscamos, a través del diálogo con el teatro y la memoria, entender los aspectos de la enseñanza a menudo pasados por alto en las reflexiones sobre las relaciones profesor-alumno, en particular—uno de ellos: la voz de los maestros. Investigamos los elementos de la escena teatral en relación con la enseñanza. Buscamos demostrar las posturas asumidas por los maestros y permitir la reflexión y el cuestionamiento acerca de ellos. El recuerdo de las voces de sus profesores que tenían los sujetos estudiados, estudiantes de licenciatura y profesores, fue el punto de partida de la investigación. De la síntesis de las voces recordadas individualmente, fueron creadas escenas colectivas, después de la experiencia con ejercicios teatrales y reflexión sobre la imagen que de profesor gustaría retratar. Este proceso permitió el contacto con aspectos significativos de la enseñanza, interrogarlos y, en muchos casos, volver a crearlos.

Palabras clave: Formación docente. Memoria. Teatro. Sonido. Improvisación.

Abstract

This article describes a research-training, in which we seek, in the dialogue of the theater with memory, the perception of aspects of teaching that are often ignored in the reflections about the teaching-learning relationships, specially one of them: the voice of teachers. We set out to investigate elements of the theatrical scene in relation to teaching. We seek to evidence postures assumed by teachers and enable the reflection and questioning about the same. The starting point was the memories of surveyed persons about the voice of their teachers. Starting from the resume of the voices remembered individually, collective scenes have been created, after the experience with theatrical exercises and a reflection on which teacher image they would like to portray. This process enabled them to enter in contact with significant aspects of teaching, questioning them and, in many cases, recreates them.

Keywords: Teacher training. Memory. Theatre. Sound effects. Improvisation.

³ Doctora en Educación (PUC/SP – Brasil) y Mestre en Teatro (ECA/USP – Brasil), Trabaja, actualmente, como formadora de maestros em el “Instituto Avisa Lá”. E-mail: leleancona@hotmail.com

LA VOZ DEL DOCENTE

Este artículo es parte de mi investigación de post doctorado⁴, en la cual pude sumergirme en el sentido que le atribuyo a ser docente. Por hacer un trabajo que investigara la imagen del docente en el diálogo con el hecho teatral, estaría involucrada en esta temática, pero el camino recorrido me ha posibilitado ver esta opción de casi treinta años atrás, y reflexionar sobre qué docente soy y lo que me acerca o me aleja de este ejercicio.

En estos años recordé, junto con mis sujetos, a mis maestros. Hice un esfuerzo grande para traer a la luz sensaciones y situaciones que me permitieran recuperar imágenes de maestros que tuve desde pequeña. Me acordé de algunos, de momentos que me marcaron y de personas que, admirándolas o detestándolas, me dejaron la posibilidad de elegir sobre qué copiar o no. Registré historias y escribí pequeñas escenas de esos momentos por creer que, en la acción de escribir, podía percibir aspectos escondidos. Confirmé, en la experiencia personal, aquello en lo que creo y vi acaecer en los otros: la reflexión creativa posibilita la percepción de saberes que están escondidos.

Distintos sujetos participaron de la investigación, organizados en cuatro grupos, dos en Brasil y dos en México⁵. La necesidad de presentar los datos y analizarlos podrá dejar la impresión de que estas personas fueron nada más que sujetos de la investigación. Pero no: fueron personas que mostraron sus recuerdos, improvisaron escenas, experimentaron juegos teatrales, tuvieron la generosidad de permitirme estudiarlas para llevar adelante este trabajo. En este proceso pude ver, escuchar y tocar a los alumnos y a los docentes que estuvieron conmigo en este proyecto. Acá confirmé una de mis principales creencias: que los docentes somos personas que se relacionan en este aprender y enseñar, personas que se mueven juntas en la alegría del descubrimiento hecho con todo lo que somos: cuerpo, deseos, pensamientos, imaginación, recuerdos, creencias...

Este estudio es cualitativo y se configura como una investigación-formación. Tuvo como base la recuperación de recuerdos de los docentes con los cuales los participantes convivieron, recreados en la exploración teatral. Las propuestas desarrolladas, teniendo la historia de vida de los estudiantes-docentes como posibilidad de reflexión y formación del docente, son innumerables y caminan por distintos recorridos, pero en todas ellas tenemos la referencia de las experiencias vividas como fuente de reflexión.

⁴ Este trabajo intitulado “Imágenes de la docencia: Historias de la vida y la improvisación” se realizó en la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas, en los años de 2012-2014 y tuvo financiación de la Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – Brasil.

⁵ La opción de tener dos escuelas en Brasil y dos en México fue para poder observar las diferencias y semejanzas entre la imagen docente de los dos países. En Brasil estuve con un grupo de alumnos de licenciatura y un grupo de profesores de distintas materias y edades. En México, los dos grupos fueran de estudiantes.

Optar por la improvisación en la narración de historias de vida es por entender que tal vivencia permite una nueva percepción sobre el hecho narrado, estableciendo el diálogo que posibilita su puesta en escena.

Al narrar su propia historia, la persona busca dar sentido a sus experiencias, y en ese recorrido construye otra representación de sí: se reinventa. Como sugiere Larrosa en el epígrafe, somos la narración abierta y contingente de la historia de nuestras vidas, la historia de quiénes somos en relación a lo que nos sucede. (Passegi, 2011, p. 147)

La posibilidad de hablar de sus experiencias, de los recuerdos de sus maestros, permite al alumno-maestro dar sentido a lo vivido. Al recordar situaciones pasadas—como alumno, podrá percibir aspectos que constituyeron la imagen docente.

Como nos dice Passegi, la percepción de esa historia no es fija, inmutable, lo que da sentido al proceso de revisitarla. En esa mirada hacia los maestros con los cuales convivió, este grupo de alumnos-maestros podrá hacer opciones, repensar prácticas, reelaborar la manera en que se ve como docente.

La reflexión sobre su proceso de formación no permite únicamente ubicarse en una historia y en una continuidad temporal, conduce progresivamente al sujeto a preguntarse sobre su visión de lo humano en su dimensión terrestre (¿de qué está hecho lo humano?), en su dimensión cósmica (¿qué es la humanidad?). Esta doble dimensión tiene el efecto de clarificar la actitud del sujeto respecto del aprendizaje y de las actividades educativas. (Josso, 2010, p. 190).

Indagamos la siguiente hipótesis: Hacer que el docente sea consciente, por el acto creativo, de los elementos de la escena que componen la cotidianidad escolar ¿puede posibilitar reflexiones, revisión y recreación de su imagen sobre la docencia?

El cuerpo

Esta propuesta de formación de docentes explora el lenguaje teatral, que es esencialmente corporal. La escena se configura por el gesto del actor y creo que es también en el gesto del docente que la clase se elabora. La elección de trabajar el cuerpo no se debe exclusivamente al hecho de ser un trabajo teatral; esta se da también porque una mejor comprensión de su cuerpo da al docente muchos recursos expresivos.

El lenguaje teatral, así como la danza, posibilita un conocimiento del propio cuerpo y una ampliación de las posibilidades de vivencia de él y con él. Al descubrir maneras por las cuales podemos expresarnos corporalmente, descubrimos nuevas formas de movernos, nuevas expresiones y recursos que podemos emplear en la relación con otros cuerpos, en las relaciones sociales. (Faria, 2011, p. 127)

El descubrimiento de las posibilidades de diálogo que el contacto corporal trae atravesó todos los momentos de estos encuentros. La dificultad de entrar en contacto con el

propio cuerpo, así como con los otros cuerpos, también fue sentida; sin embargo, de a poco, la alegría del juego, del movimiento y del conocerse de esta otra manera permitió que el extrañamiento abriera paso a este descubrimiento, a esta nueva forma de relacionarse.

Por haber elegido trabajar con la improvisación teatral, en todo el proceso se dio una gran importancia a la expresión del cuerpo. Para ello se presentaron propuestas que exploraban el contacto con el propio cuerpo y con el de los compañeros, permitiendo un mayor conocimiento y dominio de las posibilidades expresivas corporales. La importancia dada a la percepción corporal es lo que nos hace incluir en este artículo el recorrido por el cual este proceso se constituyó.

Percibir que la manera por la cual nos expresamos es una de las posibilidades con la que nuestros gestos pueden ser ampliados, y que podemos aumentar la conciencia de las formas de expresarnos corporalmente; es la base para la percepción de cómo yo, docente, me expreso y de cómo puedo leer, en los cuerpos de mis alumnos, aspectos que no dicen las palabras.

Estructuramos el trabajo corporal en tres ejes: el de conocer mejor las posibilidades expresivas individuales; el de relacionarse colectivamente por el cuerpo, y el de expresar las memorias docentes corporalmente. Para ello realizamos distintas propuestas en el transcurso de los encuentros, que serán relatadas conforme al aspecto abordado.

ESTUDIO DE CAMPO

El estudio de campo tuvo lugar en dos momentos. El primero fue en el segundo semestre de 2012, con dos grupos y una duración de un semestre lectivo. Uno de los grupos fue el de los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidade de Campinas – UNICAMP –, y el otro, el de los docentes de la Fundação Antônio e Antonieta Cintra Gordinho – FAACG.

El grupo de la UNICAMP realizó encuentros semanales – 15 en total – entre el 2 de agosto y el 29 de noviembre de 2012. Cada reunión duró cuatro horas con un intervalo. Los mismos se realizaron como parte de la asignatura Educación, Cuerpo y Arte, que en aquel semestre estuvo a cargo de la Prof. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano.

El grupo de la FAACG realizó encuentros semanales, con algunas interrupciones, lo que resultó en diez encuentros, desde el 6 de agosto al 12 de noviembre de 2012. Cada encuentro duró dos horas sin intervalo.

Los encuentros realizados en la UNICAMP y en la FAACG tuvieron una misma estructura, que se mantuvo durante el semestre con pequeñas variaciones: empezaban con

un caldeamiento corporal seguido de un juego teatral, en general relacionado con la temática trabajada en ese encuentro. Se les solicitaba que recordaran algún maestro⁶ o un aspecto específico de él e hicieran un registro escrito o dibujado. Después se hacían distintas propuestas de improvisación de escenas que partieran de esos recuerdos. Las escenas eran colectivas y, en algunos momentos, los recuerdos improvisados surgían de uno de los participantes, pero en otros resultaban de una composición sobre las personas o situaciones recordadas. El final del encuentro se destinaba a la reflexión sobre el proceso vivenciado. En el transcurso de algunos encuentros se hicieron reflexiones, de acuerdo con la intensidad de las actividades propuestas.

El segundo momento del estudio de campo tuvo lugar en noviembre de 2013, con dos grupos, en México. El primero de ellos se reunió los días 4 y 5 de noviembre en la *Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*⁷, en la Ciudad de México. Fueron dos días de trabajo, cada uno con seis horas de duración y un intervalo. El segundo grupo se encontró los días 7 y 8 de noviembre en la Facultad de Educación de la Universidad Veracruzana, en la ciudad de Poza Rica⁸.

El aula en la cual realizamos el trabajo en la Escuela Nacional fue un salón de clase de danza que tenía el piso de madera, era amplio y sin mesas ni sillas. El aula utilizada en la Universidad Veracruzana fue un salón de clase con piso frío, llena de pupitres que apartábamos para poder movernos.

Los encuentros con los dos grupos estudiados en México siguieron la misma estructura y tuvieron como principal enfoque los elementos de la escena teatral. En el primer encuentro, además de presentar la investigación y solicitar el llenado del cuestionario inicial, recordamos a algún maestro de la infancia y trabajamos en el escenario. El segundo encuentro fue dedicado al lenguaje sonoro; el tercero, a la iluminación; y el cuarto, al vestuario y evaluación del trabajo realizado. Los cuatro encuentros ocurrieron en dos días, a la mañana y a la tarde, con tres horas de duración cada uno.

La duración de los encuentros y la distancia entre ellos fueron muy distintas de los grupos de Brasil; sin embargo, esta forma de trabajar – dos días intensos – permitió una mayor implicación del grupo. Evidentemente no fue posible realizar la misma cantidad de

⁶ El empleo de “maestro” en masculino, se debe a las normas de la lengua española. Sin embargo, en el momento de los encuentros, fue siempre resaltada la posibilidad de que recordaran un maestro o una maestra, para que no hubiera ningún direccionamiento en la elección.

⁷ En adelante me referiré a esta escuela como “Escuela Nacional”.

⁸ Las dos instituciones escogidas en México se debió al contacto que la investigadora tenía con integrantes de las mismas, por relaciones establecidas entre integrantes de dos grupos de investigación de los que forma parte, LABORARTE, de la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas y “Políticas públicas, gestión y formación docente” de la Universidad Paulista.

propuestas y, por esa razón, el enfoque fue dirigido a los cuatro elementos de un montaje teatral – escenografía, iluminación, vestuario y sonido –, también trabajados con los grupos de Brasil.

ACOGER: LA ESCUCHA DE SÍ Y DEL OTRO

Aunque en esta investigación el recuerdo muchas veces haya sido registrado por escrito individualmente, fue en la construcción colectiva donde tuvo su mayor expresión.

Establezco aquí un paralelo entre aspectos necesarios en el quehacer teatral: la improvisación y la disposición para oír el relato del otro. En ambas actividades hace falta una actitud de acogimiento, ya que la escucha no tiene lugar si no estoy abierta a lo que el otro tiene para decir. De la misma forma, la interacción necesaria en una improvisación tiene como premisa esta apertura, esa predisposición para *estar con*.

Es un señor tan bonito
como la cara de mi hijo
tiempo, tiempo, tiempo
Voy a hacerte un pedido
tiempo, tiempo, tiempo
(Caetano Veloso, “Oración al Tiempo”)

Como docente e investigadora, veo en las escuelas, en las aulas, reuniones, charlas, mesas redondas, y en casi todos los espacios de educación de los cuales participo, que se pierde tiempo, hay quejas por la falta del mismo, por la permanente sensación de prisa, de que nunca es suficiente para realizar lo que se pretende.

En estos encuentros, en las propuestas realizadas tuvimos tiempo para oír las historias contadas, para comentar la historia del otro relacionándola con la propia; tiempo para establecer contacto corporal, para percibirse y percibir el gesto del otro; para crear, juntos, una escena y poder comentarla.

No digo con esto que el número de horas haya sido el que necesitábamos con tres de los cuatro grupos. Habría sido muy bueno tener más horas de trabajo conjunto; pero no hablo de horas, ni tampoco de poder realizar todo lo que un grupo o una capacitación comporta: hablo de tiempo para sí y para el otro, el tiempo de escuchar al otro, de mirar a los compañeros con quienes trabajo. Tiempo de ver, de oír, de sentir, emocionarse y pensar.

El teatro, la improvisación, piden tiempo. No logro improvisar si no pongo toda mi atención en la escena, en los demás jugadores, actores que están conmigo en la experiencia de vivir la ficción que nos dispusimos a crear juntos.

La creación de situaciones y personajes pide implicación y entrega; necesito estar entera para poder oír las historias del otro, además de las mías. Crear personajes que representen las historias que el grupo vivió, los sentimientos comunes; demanda estar juntos, mantener esa mirada que es hacia adentro y hacia afuera a la vez, mantener la atención solicitada por un salto, por un brinco, por un movimiento que me proyecta, que me permite comprender quién quiero ser a partir de lo que fui y lo que estoy siendo con este grupo.

El primer momento con los cuatro grupos de trabajo partió de las sensaciones. Al caminar por los espacios de las escuelas o de las universidades, atentos a olores, colores, temperaturas, formas, sintiendo con los pies descalzos y con el tocarse las manos en ese lugar de formación, anunciamos a los grupos la posibilidad de tener tiempo para verse, conocerse, respirar.

Los participantes observaron cómo ese paseo por el espacio, con los sentidos activos, permitió el recuerdo de momentos importantes, pudiendo advertir características que les pasaban desapercibidas. Por el cuerpo, por los sentidos, iniciamos este trabajo de complicidad.

LA VOZ DEL DOCENTE

Presento en este artículo solo uno de los aspectos trabajados: el sonido teatral. El lenguaje sonoro, aunque nunca haya sido un campo de estudio para mí, es uno de los elementos de la escena que más me transporta a climas y sensaciones. Viví ese proceso en la audición de músicas de diferentes estilos, especialmente en presentaciones de orquestas que, por su amplitud sonora y en ausencia de la palabra, abren un canal directo con lo sensible.

El sonido, con toda la gama de posibilidades, desde el silencio, pasando por los ruidos y por las distintas formas de composición musical, nos sitúa.

Desde temprano, los escenificadores supieron sacar provecho del perfeccionamiento de las técnicas de reproducción y difusión del sonido. Un espacio, en efecto, no se define solo por los elementos visuales que lo conforman sino también por un conjunto de sonoridades, características o sugestivas, que tejen para el oído una imagen cuya eficiencia sobre el espectador fue mil veces comprobada. Se sabe, además, que la audición es un vehículo de ilusión más sensible todavía que la visión. (ROUBINE, 1998, p. 154)

Recordar las voces de los maestros y percibir de qué manera fueron parte del aprendizaje, caracterizó o dejó huellas sobre la concepción de la docencia, y es lo que se buscó con las actividades que relacionaban la voz del maestro en una escena sonora.

En los cuatro grupos comenzamos acostados, oyendo los sonidos que llegaban hasta el salón. Pedí que produjeran sonidos corporales, todavía acostados, y que después también cantaran. Todos los grupos tuvieron más dificultades para cantar que para producir sonidos corporales. También pusimos música para que cada uno percibiera las imágenes que le provocaba.

Tras este caldeamiento, que tenía como propósito la sensibilización para las distintas cualidades sonoras aguzando el recuerdo de registros de voces, pedí que cada uno recordara la voz de un maestro.

ESCENAS SONORAS UNICAMP

La primera escena revela a un profesor de inglés que habla con voz normal, pero cuando canta el abecedario la voz se le hace muy aguda y provoca la carcajada de los alumnos.

En la segunda escena un profesor lee leyes de forma muy monótona; uno de los alumnos duerme, otro pregunta cuánto falta para que la clase termine, un tercero le pregunta al profesor si puede explicar la ley en vez de leerla, y el profesor responde: “¡No!”.

La tercera escena presenta a una maestra con una voz irritante, que no para de hablar.

La cuarta escena representa un ensayo de coro en el cual la maestra reprende a una de las alumnas todo el tiempo. La canción que se canta es un homenaje para el día de las madres. En el transcurso de la escena, la maestra va diciendo que la alumna quedará fuera de la presentación: un año afuera, dos años afuera, tres años afuera; se la excluye de todas las presentaciones hasta el último año, y entonces todos cantan.

La quinta escena transcurre en un salón de clase y la maestra cambia de voz y de timbre cuando cambia de lengua.

Para la sexta escena el grupo pidió que todos se pusieran mirando a la pared, del lado opuesto de donde estábamos. Se oye un “Shhh” y un ruido permanente de alumnos conversando; un profesor dice “Eh, eh, eh”, otro pide silencio, y se oye una persona cantando *Only You*, mientras otros lloran en el fondo.

Las cinco primeras escenas presentaron imágenes de docentes en las cuales todos los maestros son bastante ridiculizados. En las tres primeras son docentes aburridos, que poseen voces irritantes y monótonas o dignas de risa. Las voces no contribuyen para que la

clase sea más interesante o para llevar a los alumnos a imaginar situaciones, tampoco para calmarlos o dar al grupo alguna contención.

La cuarta escena presenta una situación en la que la voz de la maestra calla la de la alumna. El autoritarismo de la maestra impide que la alumna cante para su madre. Además de lo absurdo de impedir que la alumna cante, también le impide homenajear a la madre, permitiéndole participar solo el último año. Esta situación remite a otras vividas en la escuela, donde el alumno es excluido y solo puede participar de la graduación, que es un momento de festejo de ambas partes: del alumno por irse de la escuela, y de la escuela por librarse del alumno.

La quinta escena, aunque narre algo bastante común, que es el cambio de la voz al cambiar de lengua, ya que la sonoridad de las lenguas difiere, nuevamente ridiculiza a la maestra, pues este cambio es exagerado y provoca comicidad.

ESCENAS SONORAS FAACG

La primera escena transcurre en un salón de clase muy ruidoso, en el cual se oyen los intentos de un profesor para que la clase haga silencio. En un determinado momento el profesor comienza a cantar con una voz muy aguda, una canción de Tetê Espíndola, los alumnos hacen silencio y se ponen a reír. Él comenta que solo así el grupo hace silencio.

Al discutir esta escena, el grupo relató que partió del recuerdo de una de las participantes y que lo insólito de la situación motivó su elección.

La segunda escena es un programa de radio en el que se entrevista a dos docentes: uno de ellos, tradicional, Ivo, con voz lenta y de viejo; y la otra, una docente suplente del Servicio Social de la Industria⁹, tiene una voz aguda y bastante irritante. El locutor le pregunta al maestro sobre el uso de gorras, este opina que su uso es absurdo y la profesora dice que es necesario para la expresión del alumno. Tras la primera pregunta, el locutor pone la propaganda y les pregunta sobre el uso del móvil. Ivo dice que es una cosa del demonio, de delincuentes. En cambio, la profesora, aunque coincide con que el celular molesta, afirma que es mejor que los alumnos tengan su teléfono, así no se lo piden a sus maestros. La tercera pregunta es sobre la evaluación, y el profesor dice que la evaluación tiene que ser ¡prueba, prueba, prueba! Lo repite varias veces: “*La experiencia nos enseña*”. La maestra dice que la evaluación es una maldición, que solo sirve para atormentar a los alumnos. Discuten entre sí y la entrevista termina con el locutor afirmando que los oyentes pueden definir sus opiniones después de haber oído las dos posiciones.

⁹ Servicio Social de la Industria: entidad que ofrece clases de primaria y secundaria, situado en la ciudad de Jundiaí, Brasil.

Tras la presentación de la segunda escena, se comentaron las dificultades de recordar sonidos, voces y de hacer un sonido similar al recordado. Sin embargo, las principales características surgieron en la escena, ya que dos de los docentes del grupo habían sido alumnos de Ivo, representado en la segunda escena, y lo reconocieron por la sonoridad de la voz y por la forma de hablar.

El grupo expresó las dificultades para recordar los sonidos y traducirlos en la reflexión sobre este trabajo. Se hicieron observaciones referentes al ruido permanente en las escuelas, y un profesor relató el día en que comenzó a dar clase en un curso técnico para adultos y se sintió perdido por el silencio completo de la clase. Se observó que el silencio es más perturbador que el ruido, lo que generó un comentario de uno de los profesores, referido al sonido ensordecedor del silencio.

Es importante reflexionar sobre las dificultades de estar en silencio, pero, si pensamos en las aulas por las que pasamos o que fueron referidas en esta investigación, el ruido es un factor presente y un motivo de queja constante de los docentes y de los alumnos.

CONFESIÓN

Que esta paz mía y este mi amado silencio
no ilusionen a nadie
No es la paz de una ciudad bombardeada y desierta
Ni tampoco la paz obligatoria de los cementerios
Me encuentro relativamente feliz
Porque nada de exterior me sucede
Pero,
En mí, en mi alma
Presiento que voy a tener un terremoto!
(Quintana, 2013, p. 40)

El texto de Mario Quintana nos habla de un silencio que precede a un gran cambio. La necesidad del silencio para que podamos pasar por transformaciones, se evidencia para muchos, porque es un momento de gran movimiento interno en el cual la persona necesita esa falta de ruido externo para poder concentrarse en lo que le pasa por dentro.

La situación educacional es una situación de pequeñas y grandes transformaciones cotidianas, porque el aprendizaje presupone salir de un estado de conocimiento, de un estado de comodidad, para llegar a otro. Para que ese conocimiento alcanzado en la escuela sea un proceso de adquisición de saberes que dialogan con los saberes previos y con el contexto de vida del alumno, y no solo una acumulación de informaciones, hacen falta los pequeños o grandes terremotos. Aunque sea solo un temblor, son necesarios los momentos de silencio, incluso para aquellos que necesitan del habla para organizar sus pensamientos. Las escenas presentadas nos muestran la ausencia de ese silencio en la escuela.

ESCENAS SONORAS ESCUELA NACIONAL

La primera escena comienza con mucho ruido, y de pronto se oye la voz de una maestra pidiendo silencio junto con otras voces, una de ellas muy cariñosa con un niño.

Al comentar esta escena, los participantes resaltaron la posición de la maestra, que parecía que eran varias haciendo distintas cosas. Las alumnas que actuaban confirmaron el propósito de mostrar distintas reacciones de maestras en una situación en la que los niños están jugando y gritando.

La segunda escena comienza con muchos ruidos, a los que se suman los gritos de una persona pidiendo silencio y dando distintas órdenes. Se oye luego una voz grave llamando para la clase de educación física, y todos los niños gritan “¡Sí!” al unísono, y vuelven a gritar, festejando. La maestra dice que pueden salir.

En el comentario de la escena, una alumna habló de la forma autoritaria de la maestra, y las alumnas que la escenificaron presentaron el propósito de mostrar una clase caótica a partir de los recuerdos del grupo.

En la tercera escena se escucha un ruido de máquina de escribir, un teléfono que suena, alguien que pide que lo atiendan hasta que lo hacen. Se escucha la conversación telefónica en la que se dice que cortarán la luz por falta de pago. Vuelven los ruidos, se oye el maullido de un gato y alguien pregunta si eso es un manicomio o una escuela. Los ruidos disminuyen pero no desaparecen.

En los comentarios de esta escena se explicó que lo que la motivó fueron situaciones del intervalo de las clases, en los cuales esta dinámica suele ocurrir. La razón de esta elección fue la observación de que los niños están sin ninguna atención en el momento del recreo.

En la cuarta escena se escucha a una maestra con una voz muy alta que presenta a una maestra que habla muy bajo. Esta intenta hablar pero la otra la interrumpe todo el tiempo pidiendo silencio y atención; canta canciones para que los niños se callen y habla por encima de la otra maestra cuando algún ruido se produce. Al final, los niños hacen más ruido provocando una nueva interrupción por parte de la maestra de voz alta.

Al comentar esta escena se explicó que fue motivada porque es una situación por la cual las alumnas pasan con frecuencia en las prácticas docentes. Dijeron que hacen un gran esfuerzo para dar la clase lo mejor posible, pero que la maestra de la clase las interrumpe con frecuencia. Observaron que como los niños están acostumbrados a los gritos de la maestra, no escuchan un habla más baja.

Las escenas motivaron una reflexión sobre la necesidad de trabajar la voz, posibilitando un habla que no sea tan alta que resulte molesta ni tampoco tan baja que no se escuche, además de la posibilidad de cambiar de timbre y de ritmo para provocar distintas sensaciones.

El aula en la que trabajamos lindaba con un Jardín de Infantes, y sus sonidos se oían permanentemente. Comentamos que las escenas mostraron un cansancio de los maestros con este ruido que no cesa, como si fuera más de lo que una persona puede soportar. Resaltamos la necesidad de encontrar maneras de tolerar esa condición, ese ambiente sonoro, ya que habían elegido trabajar en una escuela de niños pequeños.

La afirmación referente a la necesidad del silencio antes mencionada, no excluye la consideración de las características de los niños de Jardín de Infantes, que muchas veces se expresan con gritos de alegría, con llanto y con movimientos corporales, que también causan la sensación de una mayor intensidad del sonido. Encontrar el equilibrio entre momentos de silencio y momentos de producción sonora es importante para todos. También es necesario distinguir la sonoridad que es expresión de la alegría y de las características infantiles, de la de la exageración, del grito irritado, de la falta de contención que, de manera irónica, se suele presentar como resultado de la demanda de una inmovilidad exagerada. Galvão (1995, p. 110) nos habla de esta exigencia inadecuada:

Desde una perspectiva academicista se considera que el niño solo aprende si está quieto, sentado y concentrado. Ahora bien, si recordamos las características de la actividad infantil veremos que esto no es verdad, pues el movimiento (sobre todo en su dimensión tónico postural) mantiene una relación estrecha con la actividad intelectual. El papel del movimiento como instrumento para la expresión del pensamiento es más evidente en el niño pequeño, cuyo funcionamiento mental es proyectivo (el acto mental se proyecta en actos motores), pero está presente también en los niños mayores e incluso en los adultos.

Al trabajar con teatro y danza en las escuelas es posible identificar la necesidad de movimiento y la capacidad de quietud, cuando existe un mayor equilibrio entre la posibilidad de moverse y los momentos de estar quieto. Observo esa concentración, que se expresa en el cuerpo y en el dominio de los movimientos, cuando se hacen propuestas de contención junto con propuestas de expansión. El formato mesa y silla, tan predominante en las escuelas, impide la expresión corporal. Y aquí no me refiero a la expresión artística buscada en una clase de teatro o de danza, sino a la expresión de ideas, deseos o dudas.

Encontrar la forma de manejarse con el exceso de ruido supone ampliar las posibilidades de expresión motora y sonora. Al lograr espacios y organización de las clases que incluyan el movimiento y el grito (expresión de la alegría, del descubrimiento), tendremos clases y escuelas más silenciosas.

ESCENAS SONORAS UNIVERSIDAD VERACRUZANA

La primera escena muestra a una maestra que no se hace escuchar porque hay muchos ruidos.

En la segunda escena se escucha una voz ronca, que narra un cuento de miedo, con sonidos de animales, de un lobo aullando, de uñas raspando en algo.

Al comentar esta escena los participantes relataron que la propuesta fue hacer la caricatura de una profesora común a todas, imitando su voz y narrando un cuento recurrente sobre un perro. Según las alumnas, tanto el cuento como la voz de la profesora daban miedo, aunque después de conocerla fuera posible notar que ella era normal, aun con sus permanentes cambios de humor. Observaron que su forma de hablar era más importante que lo que decía, y el hecho de tener una voz que provocaba miedo, daba mayor relevancia a lo que se decía.

La tercera escena presenta una profesora de química con voz muy aguda, insoportable, que pide que repitan los componentes del agua varias veces. Tiene una voz irritante y termina dando diez puntos a las alumnas.

En la reflexión sobre las escenas presentadas se pudo observar lo significativo que son los sonidos, de qué manera las voces de los maestros permanecen en nuestra memoria, así como su manera de hablar. La maestra de la segunda escena posibilitó la reflexión sobre la creación de un personaje, por su exageración deliberada. Esta situación generó la pregunta sobre la posibilidad de que trabajemos la voz de modo de hacer un uso más variado en intensidad y timbre, ganando recursos para lograr la atención de los alumnos.

Si observamos la situación escénica en la que tiene lugar el sonido, considerando los climas deseados en el montaje teatral, podemos encontrar soluciones para la clase, para la docencia. Cuidar la voz no solo para que los problemas de salud no impidan el ejercicio docente, sino también como un recurso para la expresión, para atraer el interés de los alumnos y para realzar momentos, será una conquista importante que posibilitará que los recuerdos no queden tan marcados por voces irritadas y cansadas.

La sensación de que las escuelas son espacios en los cuales muchos hablan y nadie escucha es fuerte. Aunque hayamos recordado a los maestros para poder pensar en sus prácticas, en su imagen, no será solo con el diálogo entre docentes y el cuestionamiento sobre sus acciones que los problemas presentados se podrán resolver.

Los alumnos retratados en las escenas tampoco escuchan: gritan y no consideran a sus maestros como personas que poseen un saber para compartir.

¿Qué acuerdo está haciendo nuestra sociedad sobre el significado del docente?
¿Cuál es el acuerdo que expresan muchas conductas asumidas por sus participantes: alumnos, maestros, coordinadores, directores, padres y demás educadores o auxiliares que están en las escuelas?

Es necesario establecer nuevos diálogos para que no tengamos que ver de aquí a muchos años los mismos recuerdos observados en esta investigación. Algunos participantes expresaron el temor a despreocuparse del problema. ¡Qué bueno que parte de ellos exprese este miedo! Mejor sería si todos lo sintieran, pues no hay duda de que el conformismo no propiciará los cambios necesarios para la educación.

Una de las alumnas afirmó que esta investigación le permitió percibir que no necesariamente será lo que sus maestros fueron. Una de las maestras dijo que recordar la infancia la hizo pensar sobre cómo es ella como maestra, en el pasado y en el momento actual; pensar si habría un elogio que ella podría haber hecho y no lo hizo; recordar las reprimendas que tuvo cuando era niña y las que ella hace ahora.

En esta investigación aprendí a escuchar un poco más, más que hablar. Sobre todo reafirmé la importancia de mantener al alumno como participante activo de su aprendizaje, disminuyendo la importancia de mi conocimiento dentro del proceso de estructuración del conocimiento de él.

Estoy segura de que mi conocimiento, mi deseo de estudiar, mis diálogos con otros investigadores y autores, es lo que me permite optar por no imponer mi saber, dar espacio para que el alumno descubra su manera de conocer, y saber atender a sus necesidades.

Reconstruí la imagen de docente que soy y que quiero continuar siendo, en este ejercicio teatral que me coloca en el papel del otro, escuchando sus recuerdos, observando las improvisaciones y dialogando con sus dudas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FARIA, Alessandra Ancona. (2011) *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva.
- GALVÃO, Izabel. (1995) *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- JOSSO, Marie-Christine. (2010) *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- PASSEGI, Maria da Conceição. (2011) A experiência em formação. *Revista Educação - Dossiê "Pesquisa (Auto)biográfica e Formação"*, Porto Alegre, v. 34, n.2.
- QUINTANA, Mario. (2013) *Velório sem defunto*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- ROUBINE. Jean-Jacques. (1998) *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- VELOSO, Caetano. (1979) *Cinema transcendental*. Rio de Janeiro: Universal.

Sobre la autora

Alessandra Ancona de Faria es doctora en educación por la PUC/SP, maestra en teatro por la ECA/USP, especialista en teatro y danza por la ECA/USP, se graduó en artes visuales en la Facultad Santa Marcelina. Desarrolló una investigación postdoctoral en UNICAMP con una beca de FAPESP, investigando la imagen de la enseñanza en diálogo con la escritura teatral y espectacular. Actualmente se desempeña como formadora de profesores en el *Instituto Avisa Lá*, ya habiendo enseñado en las escuelas primaria, media y superior. Brasil.

Dirección: Av. Ademir Fernandes, 503. Mirante de Jundiaí. CEP: 13214595. Jundiaí/SP
BrasilTel: 55 11 – 45812268 / 997589798

Publicaciones:

FARIA, ALESSANDRA ANCONA DE . *Brincadeira costurada*. Dialogia, v. 18, p. 103-115, 2014.

FARIA, A. A. . *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011. v. 3000. 147p .

A VOZ DO PROFESSOR

Alessandra Ancona de Faria

Resumo

Este artigo relata uma investigação-formação, na qual buscamos, pelo diálogo do teatro com a memória, perceber aspectos da docência muitas vezes ignorados nas reflexões sobre as relações docente-discente – em especial, um deles: a voz dos professores. Investigamos elementos da cena teatral, relacionando-os à docência. Buscamos evidenciar posturas assumidas pelos professores e possibilitar a reflexão e o questionamento sobre elas. O ponto de partida foram as lembranças dos sujeitos pesquisados das vozes de seus professores. A partir da síntese das vozes lembradas individualmente, criou-se cenas coletivas, após a experiência com exercícios teatrais e a reflexão sobre qual imagem de professor gostariam de retratar. Este processo permitiu entrar em contato com aspectos significativos da docência, questioná-los e, em muitos casos, recriá-los.

Palavras-chave: Formação de professores. Memória. Teatro. Sonoplastia.

Abstract

This article describes a research-training, in which we seek, in the dialogue of the theater with memory, the perception of aspects of teaching that are often ignored in the reflections about the teaching-learning relationships, specially one of them: the voice of teachers. We set out to investigate elements of the theatrical scene in relation to teaching. We seek to evidence postures assumed by teachers and enable the reflection and questioning about the same. The starting point was the memories of surveyed persons about the voice of their teachers. Starting from the resume of the voices remembered individually, collective scenes have been created, after the experience with theatrical exercises and a reflection on which teacher image they would like to portray. This process enabled them to enter in contact with significant aspects of teaching, questioning them and, in many cases, recreates them.

Keywords: Teacher training. Memory. Theatre. Sound Effects.

Este artigo é parte de minha pesquisa de pós-doutorado¹⁰, no qual foi possível um mergulho no sentido que eu atribuo a ser professor. Por fazer uma pesquisa que investigasse a imagem docente no diálogo com o fazer teatral, estaria envolvida por esta

¹⁰ Este trabalho intitulado “Imagens da docência: Histórias de vida e a improvisação” se realizou na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, entre os anos de 2012-2014 e teve financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – Brasil.

temática, mas o caminho percorrido me possibilitou olhar para esta escolha feita há quase trinta anos, refletindo sobre qual professora sou e o que me aproxima ou me afasta deste exercício.

Nestes anos, lembrei-me, junto com meus sujeitos, de meus professores. Fiz um esforço grande para trazer à tona sensações e situações que me permitissem recuperar imagens de professores que tive desde pequenina. Lembrei-me de alguns, de momentos que foram marcantes e de pessoas que, admirando-as ou detestando-as, me deixaram possibilidades de escolhas sobre o que copiar ou não. Registre histórias e escrevi pequenas cenas desses momentos, por acreditar que, na ação de escrever, posso perceber aspectos escondidos. Confirmei, na experiência pessoal, aquilo em que acredito e vi acontecer nos outros: a reflexão criativa possibilita a percepção de saberes que estavam escondidos.

Diversos sujeitos participaram da pesquisa, organizados em quatro grupos, dois no Brasil e dois no México¹¹. A necessidade de apresentar os dados e analisá-los poderá deixar a impressão de que essas pessoas foram apenas sujeitos da pesquisa. Mas não: foram pessoas que me mostraram suas lembranças, improvisaram cenas, experimentaram jogos teatrais, tiveram a generosidade de me permitir estudá-las, para que esta pesquisa se realizasse. Neste processo, pude olhar, escutar e tocar todos os alunos e professores que estiveram comigo neste projeto. Aqui confirmei uma de minhas principais crenças docentes: a de que somos pessoas que se relacionam neste aprender e ensinar, pessoas que se movimentam juntas na alegria desta descoberta feita com tudo o que somos: corpo, desejos, pensamentos, imaginação, lembranças, crenças...

Esta pesquisa é qualitativa e se configura como uma investigação-formação. Teve como base a retomada de lembranças sobre os professores com os quais os participantes conviveram, recriadas na exploração teatral. As propostas desenvolvidas, tendo a história de vida dos estudantes-professores como possibilidade de reflexão e formação do professor são inúmeras e caminham por diferentes percursos, mas em todas elas temos a referência das experiências vividas como fonte de reflexão.

A escolha da improvisação sobre as narrativas de história de vida ocorre pelo entendimento de que tal vivência permite uma nova percepção sobre o fato narrado, estabelecendo diálogo com possibilidades de sua encenação.

Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se. Como sugere Larrosa, na epígrafe¹², somos a narrativa aberta e contingente da história de nossas vidas, a história de quem somos em relação ao que nos acontece. (PASSEGI, 2011, p. 147)

¹¹ A opção de ter duas escolas no Brasil e duas no México foi por poder observar as diferenças e semelhanças entre a imagem docente de ambos.

¹² *Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa* (LARROSA, 2006, p.20).

A possibilidade de falar sobre suas experiências, sobre as lembranças de seus professores permite ao aluno-professor dar sentido ao vivido. Ao recordar situações passadas, como aluno, será possível perceber aspectos passados que constituíram a imagem docente.

Como nos fala Passegi, a percepção dessa história não é fixa, imutável, o que dá sentido ao processo de revisita-la. Nesse olhar para os professores com os quais conviveu, esse grupo de alunos-professores poderá fazer escolhas, repensar práticas, reelaborar a maneira pela qual se vê professor.

A reflexão sobre seu processo de formação não permite apenas situar-se numa história e numa continuidade temporal, ela conduz progressivamente o sujeito a questionar-se sobre sua visão do humano em sua dimensão terrestre (de que é feito o humano?) e em sua dimensão cósmica (o que é a humanidade?). Essa dupla dimensão tem o efeito de clarear a atitude do sujeito a respeito da aprendizagem e das atividades educativas. (JOSSO, 2010, p. 190)

Investigamos a seguinte hipótese: tornar o professor(a) consciente, pelo ato criativo, dos elementos da cena que compõe o cotidiano escolar pode possibilitar reflexões, revisão e recriação da sua imagem sobre a docência?

O corpo

Esta proposta de formação de professores explora a linguagem teatral, que é essencialmente corporal. É pelo gesto do ator que a cena se configura, e acredito que é também no gesto do professor que a aula se elabora. A escolha por trabalhar o corpo não se deve exclusivamente ao fato de ser um trabalho teatral; ela ocorre também porque uma melhor compreensão de seu corpo dá ao professor muitos recursos expressivos.

A linguagem teatral, assim como a dança, possibilitam um conhecimento do próprio corpo e uma ampliação das possibilidades de vivência dele e com ele. Ao descobrir maneiras pelas quais podemos nos expressar corporalmente, descobrimos novas formas de nos movimentarmos, novas expressões e recursos que podemos utilizar na relação com outros corpos, nas relações sociais. (FARIA, 2011, p. 127)

A descoberta das possibilidades de diálogo que o contato corporal traz perpassou todos os momentos desta formação. A dificuldade de entrar em contato com o próprio corpo, assim como com os outros corpos, também foi sentida; porém, aos poucos, a alegria do jogo, do movimento e do conhecer-se dessa outra maneira permitiu que o estranhamento abrisse espaço a esta descoberta, a esta nova forma de relacionar-se

Devido à escolha de trabalhar com a improvisação teatral, em todo o processo foi dada uma grande importância para a expressão do corpo. Para tanto, foram estabelecidas propostas que exploravam o contato com o próprio corpo e com o corpo dos colegas, permitindo maior conhecimento e domínio das possibilidades expressivas corporais. A importância dada à percepção corporal é o que nos faz incluir neste texto o percurso pelo qual este processo se constituiu.

Perceber que a maneira pela qual nos expressamos é uma, dentre as muitas possibilidades com que nossos gestos podem ser ampliados; e que podemos aumentar a consciência sobre as formas de nos expressar corporalmente é a base para a percepção de como eu, professor, me expresse e de como posso ler, nos corpos dos meus alunos, aspectos que não são ditos por palavras.

O trabalho corporal esteve estruturado com três enfoques: o de conhecer melhor as possibilidades expressivas individuais, o de relacionar-se coletivamente pelo corpo e o de expressar as memórias docentes corporalmente.

Pesquisa de campo

A pesquisa de campo aconteceu em dois momentos. O primeiro foi no segundo semestre de 2012, com dois grupos, tendo a duração de um semestre letivo. Um dos grupos foi formado por alunos da Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade de Campinas – e o outro, por professores da Fundação Antônio e Antonieta Cintra Gordinho – FAACG.

O grupo da UNICAMP realizou encontros semanais – 15, ao todo – entre os dias 2 de agosto e 29 de novembro de 2012. Cada encontro teve a duração de quatro horas, com um intervalo no meio. Os encontros se realizaram como parte da disciplina Educação, Corpo e Arte, que esteve, naquele semestre, sob responsabilidade da Profa. Dra. Ana Angélica Medeiros Albano.

O grupo da FAACG realizou encontros semanais, porém com algumas interrupções, o que resultou em dez encontros, do dia 6 de agosto ao dia 12 de novembro de 2012. Cada encontro teve a duração de duas horas, sem intervalo.

Os encontros realizados na UNICAMP e na FAACG tiveram uma mesma estrutura, que se manteve durante o semestre, com pequenas variações: iniciavam-se com um aquecimento corporal seguido de um jogo teatral, de maneira geral relacionado à temática trabalhada naquele encontro. Após esse momento, era solicitado que se recordassem de um professor¹³ ou de um aspecto específico dele e fizessem um registro escrito ou desenhado. Após esse registro, eram feitas diferentes propostas de improvisação de cenas que partiram dessas lembranças. As cenas eram coletivas e, em alguns momentos,

¹³ O uso de “professor”, no masculino, se deve às normas da língua portuguesa. Entretanto, no momento dos encontros, foi sempre ressaltada a possibilidade de se recordarem de um professor ou de uma professora, para que não ocorresse qualquer direcionamento à escolha.

as lembranças improvisadas partiram de um dos participantes, mas, em outros, resultaram de uma composição das diversas pessoas ou situações recordadas. O final do encontro era destinado à reflexão do processo experienciado. No decorrer de alguns encontros foram feitas reflexões, conforme a intensidade das atividades propostas.

O segundo momento da pesquisa de campo aconteceu em novembro de 2013, com dois grupos, no México. O primeiro deles se reuniu nos dias 4 e 5 de novembro, na *Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*¹⁴, na Cidade do México. O segundo grupo se encontrou nos dias 7 e 8 de novembro, na Faculdade de Educação da Universidade Veracruzana, na cidade de Poza Rica¹⁵. Foram dois dias de trabalho, cada um com seis horas de duração e um intervalo no meio.

A sala na qual realizamos o trabalho na Escola Nacional foi uma sala de aula de Dança, que tinha o piso de madeira, era ampla e sem mesas ou cadeiras. A sala utilizada na Universidade Veracruzana foi uma sala de aula, com piso frio, cheia de carteiras afastadas por nós para que fosse possível movimentar-nos.

Os encontros com os dois grupos pesquisados no México seguiram a mesma estrutura e tiveram como principal enfoque os elementos da cena teatral. No primeiro encontro, além de apresentar a pesquisa e solicitar o preenchimento do questionário inicial, relembramos um professor da infância e trabalhamos com o cenário. O segundo encontro foi dedicado à sonoplastia; o terceiro, à iluminação; e o quarto, ao figurino e à avaliação do trabalho realizado.

A duração dos encontros e a distância entre eles foram muito diferentes dos grupos do Brasil, entretanto esta forma de trabalhar – dois dias intensos – permitiu um maior envolvimento do grupo. Evidentemente não foi possível realizar a mesma quantidade de propostas e, por essa razão, o enfoque escolhido foi dirigido aos quatro elementos de uma montagem teatral – cenário, iluminação, figurino e sonoplastia –, também trabalhados nos grupos no Brasil.

Acolher: a escuta de si e do outro

Embora, em muitos momentos desta pesquisa, a lembrança tenha sido registrada por escrito, em textos individuais, foi na construção coletiva das cenas que ela se expressou.

Estabeleço aqui um paralelo entre um aspecto necessário para o fazer teatral, especificamente para a improvisação e para ouvir o relato do outro. Em ambas as atividades, é necessária uma postura de acolhimento, já que a escuta não acontece, se não estou aberta para o que o outro tem a me dizer. Da mesma forma, a interação necessária para uma improvisação tem como premissa essa mesma abertura, essa predisposição para estar com.

¹⁴ Passarei a me referir a esta escola como “Escola Nacional”.

¹⁵ As duas instituições escolhidas no México deveu-se ao contato que a pesquisadora tinha com integrantes de ambas, por relações estabelecidas entre integrantes de dois grupos de pesquisa dos quais faz parte, LABORARTE da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas e “Políticas públicas, gestão e formação docente” da Universidade Paulista.

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo*
(Caetano Veloso, “*Oração ao Tempo*”)

Como professora e pesquisadora, dentro de escolas, nas salas de aula, nas reuniões, nas conferências, nas mesas-redondas e em quase todos os espaços de educação dos quais participo, pede-se tempo; reclama-se da falta dele, da permanente sensação de pressa, de que o tempo não é suficiente para a realização daquilo que se pretende.

Nesses encontros, nas propostas realizadas, tivemos tempo. Tempo para ouvir as histórias contadas, para comentar a história do outro, relacionando-a com a sua; tempo para estabelecer contato corporal, para perceber-se e perceber o gesto do outro; tempo para criar, juntos, uma cena e poder comentá-la.

Não digo com isso que o número de horas tenha sido todo o que poderíamos necessitar. Teria sido muito bom termos mais horas de trabalho conjunto, mas não falo de horas, e tampouco de poder realizar tudo o que um grupo ou uma formação comporta – falo de tempo para si e para o outro, o tempo em que cabe a beleza da cara da minha filha, o tempo de olhar para ela ou para os colegas com quem trabalho. Tempo de ver, de ouvir, de sentir, emocionar-se e pensar.

O teatro, a improvisação pede tempo. Não consigo improvisar, se não coloco toda a minha atenção na cena, nos demais jogadores, atores que estão comigo na experiência de viver a ficção que nos dispusemos a criar juntos.

A criação de situações e personagens pede envolvimento, pede entrega. Da mesma forma, necessito estar inteira para poder ouvir as histórias do outro, além das minhas. Criar personagens que sejam versões das histórias que o grupo viveu, dos sentimentos comuns, demanda estar junto, manter esse olhar que é para dentro e para fora ao mesmo tempo, manter a atenção solicitada por um salto, por um pulo, por um movimento que me projeta, que me permite compreender quem quero ser a partir daquilo que fui e do que estou sendo com esse grupo.

O primeiro momento com os quatro grupos de trabalho partiu das sensações. Ao caminharmos pelos espaços das escolas ou das universidades, atentos a cheiros, cores, temperaturas, formas, sentindo, com os pés descalços e com o toque das mãos, esse lugar de formação, anunciamos aos grupos a possibilidade de ter tempo, de se ver, se conhecer, respirar.

Em todos os quatro grupos foi observado pelos participantes o quanto esse passeio pelo espaço, com os sentidos acordados, permitiu a lembrança de momentos importantes, podendo perceber características que estavam desapercibidas. Pelo corpo, pelos sentidos, iniciamos este trabalho de cumplicidade.

A voz do professor

Apresento neste artigo somente um dos aspectos trabalhados, a sonoplastia

A sonoplastia, embora nunca tenha sido um campo de estudo para mim, é um dos elementos da cena que mais me transporta para climas e sensações. Vivi esse processo na audição de músicas dos mais diferentes estilos, especialmente em apresentações de orquestras, que possuem uma amplitude sonora e que, na ausência da palavra, abrem um canal direto com o sensível.

O som, com toda a gama de possibilidades desde o silêncio, passando pelos ruídos e pelas diferentes formas de composição musical, nos situa.

Desde cedo, os encenadores souberam tirar proveito dos aperfeiçoamentos das técnicas de reprodução e difusão do som. Um espaço, com efeito, não se define apenas pelos elementos visuais que o constituem, mas também por um conjunto de sonoridades, características ou sugestivas, que tecem para o ouvido uma imagem cuja eficiência sobre o espectador foi mil vezes comprovada. Sabe-se, aliás, que a audição é um veículo de ilusão mais sensível ainda que a visão. (ROUBINE, 1998, p. 154)

Relembrar as vozes dos professores e perceber de que maneira ela foi parte do aprendizado, ela caracterizou ou deixou marcas sobre a concepção da docência é o que buscaram as atividades desenvolvidas relacionando a voz do professor a uma cena sonora.

Nos quatro grupos de trabalho, iniciamos deitados, ouvindo os sons que chegavam até a sala. Pedi então que o grupo produzisse sons corporais, ainda deitados, e que depois cantassem também. Em todos os grupos a dificuldade de cantar foi maior do que a de produzir sons corporais. Também foram colocadas músicas para que cada um percebesse quais imagens elas provocavam.

Após esse aquecimento, que tinha como propósito a sensibilização para as diferentes qualidades sonoras, podendo aguçar a lembrança de registros de vozes, pedi que cada um se lembrasse da voz de um professor, anotasse essa lembrança e, então, compartilhasse-a com seu grupo. Compartilhadas as lembranças, solicitei que criassem uma cena sonora, que fosse somente escutada – e não vista – pela plateia e que traduzisse uma imagem de professor.

Cenas sonoras UNICAMP

A primeira cena revela um professor de inglês que fala com uma voz normal e, quando canta o abecedário, fica com a voz muito aguda, provocando risadas dos alunos.

A segunda cena tem um professor que lê leis de forma muito monótona, um dos alunos dorme, outro pergunta quando a aula vai terminar e mais um questiona se o professor pode explicar a lei, ao invés de ler, e o professor responde: “*Não!*”.

A terceira cena apresenta uma professora com uma voz irritante, que não para de falar.

A quarta cena contém um ensaio de coral, no qual a professora repreende uma das alunas todo o tempo. A música cantada é uma homenagem para o dia das mães. No decorrer da cena, ela vai dizendo que a aluna ficará fora da apresentação: um ano fora, dois anos fora, três anos fora – ela é excluída de todas as apresentações até o último ano, quando, então, todas cantam.

A quinta cena se passa em uma sala de aula, e a professora muda de voz, de timbre, quando muda de língua.

Para a sexta cena, o grupo pediu que todos ficassem olhando para a parede, do lado oposto de onde estávamos. Ouve-se um “psiu” e um ruído permanente de alunos conversando, enquanto um professor fala “*ééé*”, uma pessoa pede silêncio e então se ouve uma pessoa cantando *Only You*, enquanto outros choram no fundo.

As cinco primeiras cenas apresentaram imagens de professores nas quais todos eles são bastante ridicularizados. Nas três primeiras são professores chatos, que possuem vozes irritantes e monótonas ou dignas de riso. As vozes não contribuem para que a aula seja mais envolvente ou para levar os alunos a imaginar situações, tampouco para acalmá-los ou dar à turma alguma contenção.

A quarta cena apresenta uma situação em que a voz da professora cala a da aluna. O autoritarismo da professora impede que a aluna cante para sua mãe. Além do absurdo de impedir a aluna de cantar, também a impede de homenagear a mãe, permitindo que participe somente no último ano. Esta situação remete à de muitas outras vividas na escola, em que o aluno é excluído de quase tudo, podendo participar somente da formatura, que se torna um momento de comemoração de ambas as partes: do aluno, por sair da escola, e da escola, por se livrar do aluno.

A quinta cena, embora narre algo bastante comum, que é a mudança da sonoridade da voz, ao mudarmos de língua, já que a sonoridade das línguas difere, novamente ridiculariza a professora, pois essa mudança é exagerada e leva à comicidade.

Cenas sonoras FAACG

A primeira cena se passa em uma sala de aula muito barulhenta, na qual se ouvem as tentativas de um professor de que a classe fique em silêncio. Em um determinado momento, o professor começa a cantar, com uma voz muito aguda, uma música da Tetê Espíndola, e todos os alunos silenciam e começam a rir. Ele comenta que só assim para que o grupo faça silêncio.

Ao discutirmos esta cena, o grupo relatou que ela partiu da lembrança de uma das professoras e que o inusitado da situação motivou a escolha

A segunda cena é um programa de rádio que entrevista dois professores: um deles, um professor tradicional, Ivo, com voz lenta e de velho; e a outra, uma professora substituta do Sesi¹⁶, tem uma voz aguda e bastante irritante. O repórter questiona o professor sobre o uso do boné, este opina que é um absurdo seu uso, e a professora diz ser algo necessário para a expressão do aluno. Após a primeira pergunta, o repórter chama a propaganda e depois questiona sobre o uso do celular. O professor Ivo diz que é uma coisa do demônio, de bandido. Já a professora, embora concorde que o celular atrapalha, afirma ser melhor que os alunos tenham o seu telefone, para não pedirem o telefone dos professores. A terceira pergunta é sobre avaliação, e o professor Ivo diz que avaliação tem que ser prova, prova, prova! O professor repete diversas vezes: “*A experiência nos ensina*”. A professora diz que avaliação é coisa do capeta, que só serve para deixar os alunos em maus lençóis. Os dois discutem, e a entrevista acaba com o repórter afirmando que os espectadores podem definir suas opiniões após terem ouvido as duas posições.

Após a apresentação da segunda cena, foi comentada a dificuldade de lembrar-se de sons, de vozes e de fazer um som semelhante ao que foi lembrado. Porém as principais características surgiram na cena, já que dois dos professores do grupo haviam sido alunos do professor Ivo, representado na segunda cena, e o reconheceram pela sonoridade da voz e pela forma de falar.

A dificuldade de recordar os sons e de traduzi-los foi expressa pelo grupo na reflexão sobre este trabalho. Foram feitas observações referentes ao barulho permanente nas escolas, e um professor relatou o dia em que começou a dar aula em um curso técnico para adultos e se sentiu perdido com o silêncio completo da sala. Foi observado ser mais difícil o silêncio do que o barulho, o que gerou o comentário de um dos professores, referente ao som ensurdecedor do silêncio.

É importante refletir sobre essa dificuldade de estar no silêncio; e, se pensarmos nas muitas salas de aula pelas quais passamos ou que foram relatadas nesta pesquisa, o barulho é um fator presente e um motivo de queixa permanente dos professores e também dos alunos.

CONFISSÃO Que esta minha paz e este meu amado silêncio Não iludam a ninguém Não é a paz de uma cidade bombardeada e deserta Nem tampouco a paz compulsória dos cemitérios Acho-me relativamente feliz. Porque nada de exterior me acontece... Mas, Em mim, na minha alma, Pressinto que vou ter um terremoto!
(Quintana, 2013, p. 40)

¹⁶ O SESI – Serviço social da Indústria, entidade que possui diversas escolas de ensino regular, uma delas situada na cidade de Jundiá, Brasil.

O texto de Mário Quintana nos fala de um silêncio que precede uma grande mudança. A necessidade do silêncio, da quietude, para que possamos passar por transformações, mostra-se para muitos, já que é um momento de grande movimento interno, no qual a pessoa necessita dessa falta de ruído externo para poder concentrar-se no que lhe passa por dentro.

A situação educacional é uma situação de pequenas e grandes transformações cotidianas, já que o aprendizado pressupõe sair de um estado de conhecimento, de um estado de conforto, para chegar a outro. Para que esse conhecimento adquirido na escola seja um processo de aquisição de saberes que dialogam com os saberes prévios e com os muitos contextos de vida do aluno, e não apenas um acúmulo de informações, pequenos ou grandes terremotos precisam acontecer. Ainda que seja somente um tremor, momentos de silêncio se fazem necessários, mesmo para aqueles que necessitam da fala para organizar seus pensamentos. As cenas apresentadas nos mostram a ausência desse silêncio na escola.

Cenas sonoras Escola Nacional

A primeira cena começa com muito ruído, e então se ouve a voz de uma professora, pedindo silêncio, junto com outras vozes, uma delas muito carinhosa com uma criança.

Ao comentarmos a cena, os participantes do grupo ressaltaram a postura da professora, que parecia ser muitas, fazendo várias coisas. As alunas que encenaram confirmaram o propósito de mostrar diferentes reações de professoras em uma situação na qual as crianças estão brincando e gritando.

A segunda cena começa com muitos ruídos, seguidos de uma pessoa que grita, pedindo silêncio e dando diferentes ordens. Ouve-se, então, uma voz grave, chamando para a educação física, e todas as crianças gritam “sim”, conjuntamente, e voltam a gritar, comemorando. A professora diz que podem sair.

No comentário da cena, uma aluna falou da maneira autoritária da professora, e as alunas que encenaram apresentaram o propósito de mostrar uma aula caótica, que partiu das lembranças do grupo.

Na terceira cena se escuta um som de máquina de escrever, de telefone, alguém que pede para que se atenda ao telefone, até que ele é atendido. Escuta-se a conversa telefônica, em que é dito que a luz será cortada por falta de pagamento. Voltam os ruídos, começa o som de um gato e alguém pergunta se aquilo é um manicômio ou uma escola. Os sons diminuem, mas não desaparecem.

Nos comentários desta cena, foi explicado que o que a motivou foram situações do intervalo das aulas, nos quais essa dinâmica acontece. A razão desta escolha foi a observação de que as crianças ficam sem qualquer atenção no momento do recreio.

Na quarta cena se escuta uma professora com uma voz muito alta, que apresenta uma professora que fala muito baixo. Esta tenta falar, mas a outra a interrompe a todo tempo, pedindo silêncio e atenção. Ela canta músicas para que as crianças fiquem

quietas e fala por cima da outra professora, quando qualquer ruído acontece. No final, as crianças fazem um barulho mais forte, levando a nova interrupção da professora de voz alta.

Ao comentarmos esta cena, foi explicitado ter sido motivada por ser esta uma situação pela qual as alunas passam com frequência no estágio. Observaram que fazem um grande esforço para fazer o melhor possível, mas que a professora da sala as interrompe a todo momento. Percebem que, devido ao costume das crianças com os gritos da professora, elas não escutam uma fala mais baixa

As cenas provocaram uma reflexão sobre a necessidade de trabalhar a voz, possibilitando uma fala que não seja tão alta que incomode e tampouco tão baixa que não se escute, além da possibilidade de alterações de timbre e de ritmo, de maneira a provocar diferentes sensações.

A sala na qual trabalhamos era ao lado de uma escola de Educação Infantil, e os sons da escola eram ouvidos permanentemente. Comentamos que as cenas pareceram mostrar um cansaço dos professores com esse ruído que não cessa, como se fosse mais do que uma pessoa pode suportar. Ressaltamos a necessidade de encontrar maneiras de suportar essa condição, esse ambiente sonoro, já que estavam fazendo a escolha de trabalhar em uma escola de crianças pequenas

A afirmação referente à necessidade do silêncio, feita acima, não exclui a consideração das características das crianças, que se expressam, muitas vezes, com gritos de alegria, com choro, principalmente na Educação Infantil, e com movimento corporal, que também causa a sensação de uma maior quantidade de sons. Encontrar o equilíbrio entre momentos de quietude e momentos de produção sonora é importante para todos. Também é necessário diferenciar a sonoridade que é expressão da alegria e das características infantis, daquela do exagero, do grito irritado, da falta de contenção, que, de maneira irônica, se apresenta, muitas vezes, como resultado da solicitação de uma imobilidade exagerada. Galvão (1995, p. 110) nos fala desta exigência inadequada:

Segundo uma visão academicista, considera-se que a criança só aprende se estiver parada, sentada e concentrada. Ora, se lembrarmos das características da atividade infantil, veremos que isso não é verdade, pois o movimento (sobretudo em sua dimensão tônico-postural) mantém uma relação estreita com a atividade intelectual. O papel do movimento como instrumento para expressão do pensamento é mais evidente na criança pequena, cujo funcionamento mental é projetivo (o ato mental projeta-se em atos motores) mas é presente também nas crianças maiores e mesmo nos adultos.

Ao trabalharmos com teatro e dança nas escolas, é possível identificar a necessidade do movimento e a capacidade de quietude, quando existe um maior equilíbrio entre a possibilidade de movimentar-se e os momentos de estar parado. Observo essa concentração, que se expressa no corpo e no domínio dos movimentos, quando são feitas propostas de contenção junto com propostas de expansão. O formato mesa e cadeira, adotado de forma tão predominante nas escolas, impede a expressão corporal. E aqui não me refiro à expressão artística, buscada em uma aula de teatro ou de dança, mas à expressão de ideias, desejos ou dúvidas.

Encontrar maneiras de lidar com o excesso de barulho passa por ampliar as possibilidades de expressão motora e sonora. Ao encontrarmos espaços e organização das aulas que incluam o movimento e o grito (expressão da alegria, da descoberta), encontraremos também aulas e escolas mais silenciosas

Cenas sonoras Universidade Veracruzana

A primeira cena mostra uma professora que não se faz escutar, onde há muitos ruídos.

Na segunda cena se escuta uma voz rouca, que conta uma história assustadora, com sons de animais, de lobo uivando, de unhas raspando em algo.

Ao comentarmos esta cena, os participantes relataram ter sido uma proposta de fazer a caricatura de uma professora comum a todas, imitando sua voz e contando uma história recorrente sobre um cachorro.

Segundo as alunas, tanto a história como a voz dessa professora davam medo, embora, depois de conhecê-la, fosse possível perceber que ela era normal, mesmo com sua permanente transformação de humor.

Observaram que sua forma de falar ficou mais marcada do que aquilo que dizia e o fato de ter uma voz assustadora provocava medo, levando a uma maior importância ao que era dito.

A terceira cena apresenta uma professora de Química com voz muito aguda, insuportável, que pede que repitam os componentes da água diversas vezes. Tem uma voz irritante e termina dando nota dez às alunas

Na reflexão sobre as cenas apresentadas, foi possível observar o quanto os sons são marcantes, o quanto as vozes dos professores permanecem em nossa memória, assim como sua maneira de falar. A professora da segunda cena possibilitou a reflexão sobre a criação de um personagem, pelo exagero proposital. Essa situação gerou o questionamento sobre a possibilidade de trabalharmos a voz de maneira a fazer um uso com maior variedade de intensidade e de timbre, ganhando recursos para explorar a atenção dos alunos

Se observarmos a situação teatral em que a sonoplastia é feita, considerando os climas desejados na montagem teatral, podemos encontrar muitas soluções para a aula, para a docência. Cuidar da voz não somente para que os problemas de saúde não impeçam o exercício docente, mas também como um recurso para a expressão; para o envolvimento

dos alunos; para realçar momentos será uma conquista importante, que possibilitará que as lembranças futuras não sejam tão marcadas por vozes irritadas e cansadas.

A sensação de que as escolas são espaços nos quais muitos falam e ninguém escuta é forte. Embora nos tenhamos recordado dos professores, para que possamos pensar em suas práticas, em sua imagem, não será apenas com o diálogo entre docentes e o questionamento de suas ações que os muitos problemas apresentados poderão ser resolvidos.

Os alunos retratados em muitas cenas são alunos que tampouco escutam: gritam e desconsideram seus professores como pessoas que possuem um saber a compartilhar.

Qual é o acordo que nossa sociedade está fazendo sobre o significado do docente? Qual é o combinado expresso nas muitas condutas assumidas por todos os seus participantes: alunos, professores, coordenadores, diretores, pais e demais educadores ou funcionários que estão nas escolas?

Necessitamos estabelecer novas conversas, para que não tenhamos que ver, daqui a muitos anos, as mesmas lembranças vistas nesta pesquisa. Alguns participantes expressaram o medo de acomodar-se. Que bom que parte das pessoas expresse este medo! Melhor, se todos o sentirem, pois não há dúvida de que a acomodação não possibilitará as muitas mudanças necessárias para a educação escolar.

Uma das alunas afirmou que esta pesquisa possibilitou a ela perceber que não precisa ser o que seus professores foram. Uma das professoras disse que lembrar-se da infância a fez pensar como estava ela como professora, no passado e no momento atual; pensar se tinha um elogio que ela poderia ter feito e não fez; lembrar-se da bronca que levou quando era criança e da que dá agora.

Aprendi, no decorrer desta pesquisa, mais um pouco, a ouvir, mais do que falar. Sobretudo, reafirmei a importância de manter o aluno como participante ativo de seu aprendizado, diminuindo, enormemente, a importância do meu conhecimento dentro deste processo de estruturação do dele.

Tenho certeza de que o meu conhecimento, o meu desejo de estudar, os meus diálogos com outros pesquisadores e autores é que me permitem optar por não impor o meu saber e dar espaço para que o aluno descubra sua maneira de conhecer. E saiba contribuir para atender às necessidades apontadas por ele.

Foi neste exercício teatral de colocar-me no papel do outro, escutando suas lembranças, observando suas improvisações e dialogando com suas dúvidas, que reconstruí a imagem de professora que sou e quero continuar sendo.

Referências bibliográficas

- Faria, Alessandra Ancona. (2011) *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva.
- Galvão, Izabel. (1995) *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Josso, Marie-Christine. (2010) *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Passegi, Maria da Conceição. (2011) A experiência em formação. *Revista Educação - Dossiê “Pesquisa (Auto)biográfica e Formação”*, Porto Alegre, v. 34, n. 2.
- Quintana, Mario. (2013) *Velório sem defunto*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Roubine, Jean Jaques. (1998) *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Veloso, Caetano. (1979) *Cinema transcendental*. Rio de Janeiro: Universal.

CÓMO LEEN, ESCRIBEN Y APRENDEN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. INNOVACIÓN Y MIXTURA EN UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Romina Elisondo. Universidad Nacional de Río Cuarto. UNRC.

María Laura de la Barrera. Instituto Superior María Inmaculada

Daiana Rigo. Universidad Nacional de Río Cuarto

Erica Fagotti Kucharski. Instituto Superior María Inmaculada

Daniela Kowszyk. Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal

Ana Elisa Riccetti. Universidad Nacional de Río Cuarto

Marcela Siracusa. Universidad Nacional de Río Cuarto¹⁷

Resumen

El objetivo del artículo es compartir experiencias, resultados e interpretaciones construidas en el marco del proyecto de investigación “Aprender a enseñar y enseñar a aprender: conjugando la investigación y la práctica educativa. Algunos lineamientos en pos de la permanencia y la calidad en la formación”. Interesa compartir una experiencia de investigación innovadora y mixturada en la que participaron docentes y estudiantes de los institutos superiores María Inmaculada (ISMI), Ramón Menéndez Pidal (ISRMP) y de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Es una experiencia innovadora que surge de una propuesta novedosa y desafiante: una convocatoria a proyectos mixtos e integrados entre la UNRC y los institutos superiores del sur de Córdoba. En el artículo presentamos momentos importantes del proceso de investigación que incluyen acciones, decisiones, resultados e interpretaciones. Asimismo, proponemos algunas futuras líneas de acción e investigación que emergen de los resultados y los análisis realizados.

Palabras clave: lectura, escritura, patrones de aprendizaje, educación superior, enseñanza

¹⁷ relisondo@gmail.com. mldelabarrera@gmail.com También integran el equipo de investigación los docentes Mariela Dalmaso, Mabel Rybecky, Marina Fassano y Natalia Mac Donnell y los estudiantes Julia Dixon, Wanda Ledezma, Betiana Vargas, Katia Lorenzati, Débora Marín, Iris Cuheito, Pamela Zabala, María Emilia del Moral, Ana Luz Geuna y Nicolás Puopolo.

Abstract

The aim of the article is to share experiences, results and interpretations built under the research project "Learning to Teach a Teaching and Learning: combining research and educational practice some guidelines towards permanence and quality of training." We are interested in sharing mix and innovative experience of research with teachers and students from institutes María Inmaculada (ISMI), Ramón Menéndez Pidal (ISRMP) and Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). It is an innovative experience that a wave of new and challenging proposition: a call for mixed and integrated projects. In the article we present highlights of the research process including shares actions, decisions, results and interpretations. We also propose some future lines of Research and action emerging from results and analysis.

Keywords: reading, writing, learning patterns, Higher Education, Training

Una experiencia innovadora: contextos y sujetos

Esta experiencia emerge de una convocatoria innovadora: *construir espacios de investigación entre los institutos superiores del sur de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto*. En la convocatoria se proponen, entre otros objetivos, conformar equipos mixtos e integrados abocados al estudio de problemáticas educativas comunes a los Institutos Superiores de Formación Docente y la Universidad, y generar conocimientos que ayuden a pensar y construir alternativas en diferentes contextos de prácticas educativas.

(...) la convocatoria se propone contribuir a superar fragmentaciones y asimetrías entre los subsistemas de Educación Superior y -aun reconociendo las propias identidades institucionales - enfatizar el trabajo colectivo, la cooperación interinstitucional y el intercambio de saberes. Su objetivo principal es fortalecer la articulación entre investigación educativa, formación docente y transformación de las prácticas de enseñanza en el Sistema de Educación Superior. En este marco, la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto convocan a sus docentes a conformar equipos mixtos e integrados para presentar proyectos de investigación sobre problemáticas educativas comunes a los Institutos Superiores de Formación Docente (región sur) y la Universidad (I CONVOCATORIA A PROYECTOS MIXTOS E INTEGRADOS DE

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2013-2014. Construyendo diálogos y conocimientos: Aportes para transformar las prácticas educativas)¹⁸

Nuestra experiencia se desarrolló en el marco del proyecto “Aprender a enseñar y enseñar a aprender: conjugando la investigación y la práctica educativa. Algunos lineamientos en pos de la permanencia y la calidad en la formación”¹⁹. La lectura y la escritura como herramientas epistémicas en la Educación Superior fueron los principales objetos de análisis en la investigación. El equipo quedó constituido por profesores y estudiantes de la UNRC, el ISMI y el ISRMP²⁰, en total 22 miembros. Trabajamos con estudiantes de primer año que cursan profesorado que se dictan en dichas instituciones. Los profesorado que participaron fueron Historia, Psicología, Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Física²¹.

Para realizar la etapa de diagnóstico utilizamos dos cuestionarios: uno abierto, construido por el grupo de investigación y otro, ya establecido y probada su confiabilidad para aplicarlo en este caso: el inventario de patrones de aprendizaje: ILS Inventory of Learning Styles (Vermunt y Vermetten. 2004; Vermunt, 1998). Al primero lo respondieron 213 estudiantes y al segundo 187. También entrevistamos a docentes de las carreras mencionadas y realizamos entrevistas grupales con estudiantes de Educación Inicial. Asimismo, se realizó un taller con docentes de las tres instituciones con el propósito de llevar a cabo una experiencia superadora y de transferencia a partir de los datos que

¹⁸ Convocatoria completa disponible en

<http://dges.cba.infed.edu.ar/sito/upload/BASES%20I%20CONVOCATORIA%20A%20PROYECTOS%20MITOS%20E%20INTEGRADOS%20DE%20INVESTIGACION%20EDUCATIVA....pdf>

¹⁹ Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa 2013-2014. Construyendo diálogos y conocimientos: aportes para transformar las prácticas educativas Secretaría Académica-Secretaría de Ciencia y Técnica (UNRC) y Dirección General de Educación Superior-Secretaría de Estado de Educación-Ministerio de Educación-Gobierno de la Pcia. de Córdoba, Aprobado Resol. CS N° 712/13

²⁰ UNRC: Universidad Nacional de Río Cuarto, ISMI: Instituto Superior María Inmaculada e ISRMP: Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.

²¹ Denominación de los Profesorados según la institución educativa. UNRC: Profesorado en Historia, Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Educación Física. ISFD: Profesorado de Educación Secundaria en Historia. Profesorado de Educación Secundaria en Psicología, Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria.

obtuvimos con la realización del proyecto. La experiencia se desarrolló entre agosto de 2013 y julio de 2015 en las instituciones de educación superior UNRC, ISMI e ISRMP.

La manera en que trabajamos los miembros del equipo y, quizás lo más novedoso, la numerosa cantidad y diversidad de perfiles de sus integrantes implicó: tareas consensuadas y repartidas, mucho uso de mails acuerdos presenciales y virtuales a la hora de ir escribiendo lo que se iba acordando para presentar en jornadas, congresos o publicaciones. Asimismo, aprendimos a respetar los tiempos y los desafíos que para cada integrante del equipo implicaban las diferentes tareas que conlleva un proceso investigativo. Desde esta premisa es que no todos los miembros participamos de todas las actividades, cada uno “aprendió” o “aportó” algo interesante en el marco de un proyecto de investigación que pretende mixturar instituciones, experiencias y actores. Todos compartíamos la misma preocupación: la educación, pero desde distintos enfoques y disciplinas, esta diversidad que caracterizó al grupo permitió enriquecer el proceso de investigación y ver “con otros ojos” los objetos de estudio y los procesos de investigación en general²².

Si innovar es cambiar, romper con lo establecido y crear nuevas posibilidades, entonces la convocatoria fue innovadora y la experiencia vivida también. Además, convocatoria y experiencia, constituyen espacios mixturados donde fue posible integrar personas, conocimientos y lógicas diferentes. No es fácil innovar e integrar, por eso también creemos que la convocatoria y la experiencia fueron desafiantes y movilizadoras. Conformar un equipo mixto y además producir conocimientos no es un reto menor, tanto para los que tenían experiencias en la investigación como para los que se iniciaban en este recorrido. Sin embargo, poco a poco se fueron construyendo lenguajes comunes y *formas de hacer* en equipo. El interés por la educación y por construir mejores contextos de enseñanza y aprendizaje, fue la brújula que nos orientó en el camino.

Nuestros relatos se vinculan estrechamente con los fundamentos, objetivos e historias del proyecto mixto narradas por los gestores y coordinadores de la propuesta:

La construcción de un sentido de “integración”: esta idea recorre y atraviesa de manera estructural a nuestra Convocatoria. En estos meses, los equipos ya han comenzado a trabajar en

²²En el caso de nuestro equipo, la integración de los miembros de diversas instituciones se logró gracias al trabajo de algunos integrantes que tienen pertenencia institucional tanto en la Universidad como en los institutos superiores. Ellos actuaron como nexos favorecedores del diálogo y el intercambio de perspectivas, tradiciones y formas de trabajo. Asimismo, las tecnologías ayudaron en la construcción, integraciones y mixturas entre docentes y estudiantes de diferentes instituciones.

la ejecución de cada proyecto. Consideramos que las jornadas de trabajo conjunto nos permitirán abrir discusión respecto a lo que entendemos como prácticas de investigación en equipos de investigación mixtos e integrados. Este será todo un desafío, ya que en algunos casos, además de la negociación y acuerdo de perspectivas, enfoques y maneras de investigar, también tendrán que resolver situaciones relacionadas con la distancia geográfica. ¿Qué decimos cuando hablamos de integración? ¿Que “el otro” (de la universidad, de los otros institutos) piense y haga como “nosotros”? ¿Cómo tramitamos las diferencias? Los equipos fueron conformados desde un espíritu de respeto por la diversidad de trayectorias y experiencias de investigación, pero esas cuestiones pueden cambiar en lo cotidiano. Por ello será importante abrir en todo momento espacios de diálogo democrático para no perder de vista el profundo sentido político y democratizador que conllevan las prácticas de investigación, cuando construyen conocimiento sobre diferentes problemáticas y lo proponen para la divulgación y discusión en su instancia pública (Etchegaray, Astudillo y Mercado, 2014, p.1956).

Lo innovador de la convocatoria también se visualizó en los encuentros periódicos que se realizaron con miembros de la Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Dirección General de Educación Superior de Córdoba, donde se discutieron las evaluaciones y se acompañaron los procesos de recolección, análisis y publicación de resultados.

Sustentos de la investigación: preocupaciones, intereses y teorías....

El interés por la lectura, la escritura y el aprendizaje trasciende lo cognitivo e individual y se ubica en el plano de los procesos educativos y la búsqueda de innovaciones orientada a la permanencia con calidad en el sistema de educación superior. ¿Qué se lee en la universidad y en los institutos? ¿Qué se escribe? ¿Para qué se escribe? ¿Qué tipos de textos circulan? ¿Cómo se lee y se escribe? ¿Cómo se aprende a través de la lectura y la escritura en la educación superior? ¿Qué particularidades definen al aprendizaje, la lectura y la escritura en el campo de las ciencias sociales?

Habitualmente los profesores de la educación superior se quejan de sus estudiantes porque no saben leer y escribir, y culpan de ello a la escuela secundaria, al tiempo que los docentes de esta última responsabilizan de los problemas de lectura y escritura a la educación básica, quienes a su vez, responsabilizan al ciclo previo, adjudicando finalmente las fallas a la familia.

Los desarrollos de Paula Carlino respecto de la alfabetización académica como incumbencia de las instituciones de educación superior (Cartolari y Carlino, 2011; Carlino, 2011; 2013 sustentaron teóricamente nuestra investigación. Asimismo, recuperamos en nuestros análisis avances en el campo de la Psicología Educativa referidos a los

componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales que configuran los procesos educativos (de la Barrera, 2011; Prados Gallardo, Cubero Pérez y de la Mata Benítez, 2010; Vermunt, 1998). Investigaciones referidas a la especificidad de los textos y conocimiento que circulan en el campo de las ciencias sociales también fueron consideradas en el proceso de investigación (Carlino, 2011; Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2011). Del mismo modo, se tuvieron en cuenta planteos referidos a las particularidades de los ingresantes al nivel superior. (Ortega, 2011; Carli, 2012). Preocupaciones y expectativas compartidas, percepciones y teorías diversas sustentan una investigación que pretende aportar no solo al campo científicos sino también impactar en las prácticas educativas.

Discusión de resultados. Voces, letras, dibujos y papeles contruidos.

A continuación presentamos brevemente resultados obtenidos y análisis contruidos durante el proceso de investigación. Específicamente, nos referimos al análisis del Cuestionario General de Hábitos de Aprendizaje, al Inventario de patrones de aprendizaje (ILS) y a las entrevistas desarrolladas con algunos grupos de estudiantes y con los docentes participantes. Concluimos este apartado haciendo algunos comentarios relativos al taller realizado con los docentes.

Cuestionario General de Hábitos de Estudio

En publicaciones anteriores hemos presentado con mayor detalle los análisis que se resumen a continuación (de la Barrera, Rigo y Rybecky, 2014; Elisondo y FagottiKucharski, 2014; Rigoet *al.*, 2014; Rybecky et *al.*, 2014; FagottiKucharski et *al.*, 2014). En el cuestionario incluimos una prueba gráfica en la que se solicita a los estudiantes que se representen estudiando y luego preguntas vinculadas a prácticas de lectura y escritura. En la mayoría de los dibujos los estudiantes se representan solos, sentados y leyendo hojas o libros, también se observan lápices y cuadernos que darían cuenta de actividades de escritura y de posibles estrategias para la sistematización y comprensión de los textos. Otros se dibujan con otro compañero, en familia o sólo representan los elementos como mesas, sillas, libros, pero excluyendo su persona. Respecto del contexto, la situación de estudio más representada se ubica en una habitación con una silla y una mesa o escritorio -en un lugar tranquilo, escuchando música-. En algunos pocos casos, los participantes dicen estudiar al aire libre o en otros entornos que no

sea el hogar. En pocos casos, se observa a los estudiantes interactuando con otros mientras estudian, sin embargo, aparecen, en algunos dibujos la presencia de la familia -padres o hermanos-, así como recursos tecnológicos que podrían propiciar intercambios con otros, pero sobre todo para buscar material extra frente a dudas.

En las preguntas del cuestionario referidas a la lectura se observa que leer fotocopias de libros aparece como acción principal durante las actividades de estudio. Se observan acciones orientadas a la memorización de la información y repetición de conceptos e ideas, los estudiantes apelan a recursos perceptuales que ayuden a la memorización (resaltar, colorear, etc.). La mayoría de los estudiantes menciona consultar diccionario o Internet cuando se presentan dificultades en la comprensión del significado de algunas palabras. La lectura aparece principalmente como proceso de decodificación de palabras y textos, por eso las estrategias de lectura se orientan a la búsqueda del significado de palabras en diccionarios, internet o en consultas con docentes y compañeros. Fotocopias, apuntes tomados en clase y resúmenes de “otros” aparecen como los principales textos a los que recurren a la hora de estudiar. El resumen “ajeno” refleja procesos epistémicos de otros y no esfuerzos propios por construir conocimientos (Carli, 2012), cabe preguntarse también acerca del compromiso de los estudiantes en el proceso de aprender (Ortega, 2011).

Tomando en consideración la escritura de textos académicos, los estudiantes no detallan procedimientos específicos que realicen en la producción de textos ni intercambios con otras personas durante la escritura. Sólo detallan la lectura y resumen del material asignado como bibliografía; la lectura de otros textos como búsqueda de información extra aparece como estrategia poco frecuente. Los estudiantes expresan elaborar borradores manuscritos que son “pasados” en computadora al finalizar el trabajo de redacción.

La planificación del tiempo y las pausas en el estudio es un proceso complejo en el oficio de aprender a ser estudiante universitario. Aparecen en las expresiones de los estudiantes pocos hábitos de organización del tiempo y de construcción de rutinas de estudio y descanso. Las pausas muchas veces se transforman en distractores para el aprendizaje y la concentración en el estudio.

Identificando los factores que facilitan el aprendizaje, los estudiantes mencionan: asistir a clase, escuchar al profesor, tomar apuntes y que los textos puedan ser comprendidos a partir de una explicación. Otro aspecto que adquiere relevancia como factor que facilita el aprendizaje, es el trabajo en grupo o bien el intercambio mediado por tecnologías de la información.

Entre los factores que obstaculizan el aprendizaje, se aluden textos considerados como difíciles, vocabulario específico, acumulación de parciales y la metodología de las clases, así como también la falta de un compañero con quien compartir intereses e intercambiar conocimientos. Aspectos personales como el cansancio, la distancia con la familia y por último las redes sociales, completan las razones por las cuales sienten que su proceso de aprendizaje se ve obstaculizado. Finalmente la falta de tiempo, “no prestar atención a temas que disgustan” o simplemente el factor “distracción” aparecen en algunos casos como un componente que perjudica el rendimiento académico.

Inventario de Patrones de Aprendizaje (ILS)

Presentamos resultados generales del análisis de las respuestas de los estudiantes al Inventario de Patrones de Aprendizaje, para lo cual se recuperan consideraciones realizadas en publicaciones anteriores (de la Barrera *et al.*, 2014; de la Barrera *et al.*, 2014). Los estudiantes del Prof. de Educación Primaria y Prof. de Historia son los que han mostrado hacer mayor uso de las estrategias de procesamiento profundo, referidas a analizar la información o los contenidos. Esto es, trabajar en un artículo o en el capítulo de un libro de texto ítem por ítem y estudiar luego cada parte por separado, analizar los diferentes componentes de una teoría paso a paso, sólo se continúa con un capítulo subsiguiente cuando se ha dominado en detalle el capítulo previo, se estudian los detalles minuciosamente, se analizan uno por uno los sucesivos pasos de un razonamiento o demostración y, se presta particular atención en un curso a los hechos, conceptos y métodos de resolución de problemas.

Los estudiantes de Prof. de Educación Inicial y los de Prof. de Educación Física son quienes utilizan estrategias de procesamiento paso a paso, específicamente las de memorizar y repetir, tales como: repetir las partes principales del tema hasta saberlas de memoria, memorizar listas de características de un fenómeno determinado, hacer una lista de los hechos más importantes y aprenderlos de memoria, tratar de descubrir las similitudes y las diferencias entre las teorías que se tratan en un curso, memorizar las definiciones lo más literalmente posible, memorizar el significado de todos los conceptos que no les resulten familiares.

Los estudiantes de Prof. de Educación Primaria evidencian usar en mayor medida estrategias de procesamiento profundo, de relacionar y estructurar, tales como: intentar integrar los temas tratados en un curso, tratar de descubrir las similitudes y las diferencias

entre las teorías que se tratan en un curso, considerar que las introducciones, los objetivos, las instrucciones, las actividades y los ítems de examen que da el docente son lineamientos indispensables para el estudio, relacionar hechos específicos con la idea principal del tema en un capítulo o artículo, tratar de relacionar el tema nuevo con los conocimientos que ya se tienen sobre un tópico, tratar de ver la relación entre los tópicos discutidos en los diferentes artículos o capítulos de un libro de texto, tratar de construir una opinión o una conclusión general de todo el programa del curso, comparar las conclusiones de los diferentes capítulos.

Los estudiantes de Prof. de Historia y del Prof. de Educación Primaria muestran una tendencia a un procesamiento profundo, en relación al pensamiento crítico: comparan la visión propia de un tópico de un curso con la visión de los autores del libro de texto o de los artículos publicados, evalúan si las conclusiones de los autores en un libro de texto o un artículo son una consecuencia lógica de los hechos en que se basan, sacan sus propias conclusiones sobre la base de los datos que se presentan en un curso, tratan de ser críticos a las interpretaciones de los expertos.

Finalmente, los estudiantes de Prof. de Educación Primaria evidenciaron un mayor uso de estrategias en relación con un procesamiento concreto: utilizar lo aprendido en un curso en actividades cotidianas, tratar de interpretar los sucesos de la vida cotidiana con la ayuda de los conocimientos adquiridos en un curso, prestar particular atención a aquellas partes del curso que tienen utilidad práctica, con la ayuda de las teorías presentadas en un curso, pensar soluciones a problemas prácticos y, al estudiar un tema piensan en casos que conocen por experiencia propia, que se relacionan.

Dominio II: Estrategias de regulación

Son los alumnos del Prof. de Educación Primaria los que se autorregulan en relación con el contenido de los aprendizajes. Esto es, además del programa, estudian de otras fuentes relacionadas con el contenido del curso, hacen más de lo que se espera de ellos durante un curso, agregan material de otras fuentes al tema y si no comprenden bien un texto al estudiar, tratan de encontrar otra bibliografía sobre el tema de referencia.

Los estudiantes de Prof. de Educación Primaria autorregulan en relación con los procesos y resultados de los aprendizajes: entiéndase que para evaluar sus progresos en el aprendizaje, habiendo estudiado de un artículo o un libro de texto, tratan de definir los puntos principales con sus propias palabras, cuando comienzan a leer un capítulo o un artículo nuevo, piensan primero en la mejor manera de estudiarlo; cuando tienen dificultad

para entender una parte en particular del tema, tratan de analizar por qué les resulta difícil; para evaluar su progreso en el aprendizaje, tratan de contestarse preguntas sobre el tema; para evaluar si han dominado un tema, tratan de pensar en otros ejemplos y problemas además de aquellos dados en los materiales de estudio o por el docente; para evaluar su propio progreso, tratan de describir el contenido de un párrafo con sus propias palabras y, cuando estudian, también siguen para sí mismos objetivos no definidos por el docente.

Los estudiantes de Prof. de Educación Inicial evidenciarían en mayor medida estrategias de regulación externa de resultados de aprendizaje, esto es, consideran que las introducciones, los objetivos, las instrucciones, las actividades y los ítems de examen que da el docente son lineamientos indispensables para su estudio, evalúan únicamente sus progresos en el aprendizaje completando las preguntas y realizando las tareas dadas por el docente o en el libro de texto. Solo si están en condiciones de dar una buena respuesta a las preguntas formuladas en el libro de texto, en las guías de autoevaluación o por el docente, consideran que tienen buen manejo del tema, creen que tienen buen dominio del tema si son capaces de completar todas las tareas dadas en los materiales de estudio o por el docente. Asimismo, estos alumnos son los que manifiestan en mayor medida cierta carencia de regulación: se dan cuenta que no les queda claro qué es lo que tienen que recordar y qué es lo que no, notan que tienen dificultad en procesar gran cantidad de información de un tema, que les resulta difícil determinar si han dominado lo suficiente un tema, se dan cuenta de que los objetivos del curso son para ellos demasiado generales para servirles de apoyo, notan que las instrucciones de estudio dadas no son muy claras para ellos y que les falta alguien para consultar en caso de problemas.

Son los alumnos de Prof. de Educación Inicial y Prof. en Educación Física quienes evidencian en mayor medida una motivación en sus aprendizajes para obtener el título. Entiéndase: tienen por objetivo conseguir niveles altos de rendimiento en sus estudios, su principal objetivo con los estudios es aprobar los exámenes, quieren obtener méritos para su graduación, estudian, principalmente para pasar el examen, para ellos la prueba escrita de haber pasado un examen ya tiene un valor en sí misma.

Finalmente, son los estudiantes de Prof. en Educación Física los que en mayor medida se interesan por la autoevaluación, es decir: quieren probarse a sí mismos que son capaces de realizar estudios superiores, mostrarles a los demás que tienen capacidad para llevar a cabo con éxito estudios superiores, consideran como un desafío la elección que han hecho de inscribirse en una carrera universitaria, descubrir sus propias cualidades, las cosas de las

que son capaces o incapaces de hacer, probarse para ver si son realmente capaces de realizar estudios superiores.

Dominio IV: Modelos mentales de aprendizaje

Los alumnos de Prof. de Educación Inicial y de Prof. de Educación Física conciben el conocimiento en términos de consumo, es decir, les gusta que se le den instrucciones precisas respecto de cómo manejarse al resolver una tarea o al realizar un ejercicio, creen que aprender es asegurarse que pueden repetir de memoria los hechos presentados en el curso, que el docente debería explicarle con claridad qué es lo más importante y qué es lo menos importante que deben saber, piensan que deberían memorizar definiciones y otros hechos por cuenta propia, que una buena enseñanza incluye la formulación de gran cantidad de preguntas y ejercicios para evaluar si se ha dominado el tema de estudio, que deberían repetir el tema en estudio por su propia cuenta hasta que lo conozcan lo suficiente, prefieren un tipo de enseñanza en la que se les indique exactamente qué es lo que necesitan saber para un examen, para ellos aprender significa tratar de acordarse del tema de estudio que se les da y que el docente debería efectuar evaluaciones de pruebas o prácticas (previas al examen final) que les permitan chequear si han dominado el tema de estudio.

Los estudiantes de Prof. de Educación Inicial mayormente conciben al conocimiento en términos de utilidad, por lo tanto, sostienen que las cosas que aprenden tienen que ser útiles para solucionar problemas en la práctica, deben esforzarse para aplicar las teorías tratadas en un curso a situaciones prácticas, tienen preferencia por los cursos en que, en sus partes teóricas, se da también gran cantidad de aplicaciones prácticas. También creen que aprender significa adquirir conocimientos aplicables a su vida cotidiana, piensan que aprender significa incorporar información que pueden utilizar inmediatamente o a largo plazo y que aprender significa adquirir conocimientos y habilidades que más tarde pueden aplicar en la práctica.

Finalmente los alumnos de Prof. de Educación Inicial y Prof. de Educación Física mayormente conciben al docente como un estímulo, piensan que este debería motivarlos y entusiasmarlos, orientarlos acerca de qué modo el material del curso se relaciona con la realidad, alentarlos para integrar los componentes de un curso por separado en un todo, propiciar los medios para estimularlos a que encuentren la solución cuando tienen dificultad para entender algo, debería alentarlos para que, ante una dificultad, ellos mismos

averigüen qué fue lo que la causó, alentarlos a comparar las diversas teorías que son tratadas en el curso, a que se autoevalúen respecto de si dominan un tema y a reflexionar sobre la manera en que estudian y sobre cómo deberían hacerlo mejor y desarrollarse o mejorarse.

Entrevistas con los docentes

Entrevistamos a 8 docentes de la universidad y de los institutos superiores para conocer sus concepciones respecto de los procesos de lectura y escritura en la educación superior. Se consultó a los docentes respecto de las prácticas educativas que desarrollan con relación a la lectura y la escritura, la mayoría utiliza estrategias vinculadas a la contextualización de los textos y la orientación respecto de los propósitos de lectura y su vinculación con los contenidos de las asignaturas. Los docentes utilizan consignas diversas para promover la comprensión lectora y también la producción de diferentes tipos de textos. Predomina el uso de fotocopias de capítulos de libros como material de estudio, aunque también, en algunos casos, se incluyen otras fuentes de información y tipos de textos como narrativas, reconstrucción de experiencias, registros, etc. Por ejemplo, una docente expresa: “(...) los trabajos están en relación a la desconstrucción de la experiencia... ya sea propia o de otros (profesores, maestros) aquí se trata siempre de reflexionar para ponerlos en el lugar del otro a veces partimos de la teoría, está en relación a la teoría crítica y desde el paradigma de la complejidad... Relatos, narrativas, registros...”. Otra profesora expresa: “(...) se trabajan con distintas fuentes bibliográficas tanto en formato papel como digital (libros, capítulos de libros, artículos científicos, ficha de cátedra, etc.)”.

Al igual que en el estudio de Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), se observan diferentes perspectivas y formas de actuación de los docentes respecto de las prácticas de lectura y escritura en el aula.

“(...) lo que resulta más provechoso para el aprendizaje es entramar o tejer el trabajo sostenido de lectura y escritura con la enseñanza de cada materia al servicio del aprendizaje de sus propios contenidos, en vez de añadir o coser un contenido ajeno en el contorno de las asignaturas. Ilustran este entramado las respuestas de los docentes que ven valioso discutir con los alumnos sus interpretaciones sobre los textos, aunque resulten alejadas de la que el profesor considera adecuada”(p. 129).

En las entrevistas también se destaca la preocupación de los docentes respecto de las dificultades de comprensión lectora y de producción de textos que observan en los estudiantes de educación superior. Por ejemplo, una profesora nos decía: “(...)se

manifiestan en una escritura deficiente, desordenada, falta de conceptos y de estrategias para dar a entender lo que se quiere transmitir”. Estas dificultades, según los profesores, se vinculan con los propósitos de la lectura y la escritura que predominan, es decir propósitos externos orientados a los resultados académicos, tal como señala una docente “en general creo que los alumnos leen y escriben para el docente (para aprobar)”. Los docentes entrevistados también relacionan las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes con los hábitos y las experiencias educativas previas. Una profesora decía: “(...)creo que las causas de las dificultades están referidas a la poca lectura y escritura desde la niñez hasta el presente (falta de práctica)”, otra planteaba cuestiones similares: “(...)mis estudiantes en su mayoría no tienen el hábito de leer lo que se manifiesta en sus escritos. Tampoco entusiasmo por conocer más sobre temáticas de la vida cotidiana social que hace a la incumbencia de su carrera”. Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) también destacaron en su estudio la preocupación general de los profesores ante las dificultades de lectura y escritura percibidas en los estudiantes. En este sentido, nos parece interesante, tal como planeamos en el proyecto para la convocatoria 2015-2017, analizar las trayectorias educativas y las experiencias previas de lectura, escritura y aprendizaje de los estudiantes como cuestión central en los procesos educativos.

La mayoría de los entrevistados coinciden en la importancia de trabajar estrategias de lectura, escritura y aprendizaje en general en los contextos de educación superior. También señalan la necesidad de generar espacios donde se promuevan procesos de lectura y escritura de textos científicos y también de compartir estos tipos de experiencias con otros docentes. La mayoría de los docentes se mostró interesado en participar en encuentros y talleres con docentes donde se traten temáticas vinculadas a la lectura y la escritura en el nivel superior. Además los docentes, sugieren que las temáticas de lectura y escritura se trabajen de manera transversal y colaborativa en las instituciones de educación superior. En esta línea propusimos en 2015 un taller de reflexión respecto de las prácticas educativas y los resultados de nuestro proyecto de investigación.

Entrevistas grupales con estudiantes

Tal como explicitamos en un artículo elaborado recientemente (Elisondo *et al.*, en evaluación), los resultados de las entrevistas grupales con estudiantes Educación Inicial de la UNRC se vinculan con los datos obtenidos con los cuestionarios. Los estudiantes manifiestan no tener inconvenientes en las actividades de lectura, escritura y aprendizaje.

Sin embargo, a lo largo de la entrevista algunos expresan tener dificultades para la comprensión de ciertos tipos de textos, específicamente por el desconocimiento del significado de ciertas palabras. La lectura aparece como un proceso de decodificación que se ve dificultado cuando no conocen el significado de términos específicos, el papel del docente parece limitarse a la explicación de términos desconocidos. Según las estudiantes también tienen problemas para comprender textos largos y densos²³, y también para organizar los tiempos de estudio y lectura. La longitud de los textos aparece como una preocupación en todos los grupos entrevistados.

Los estudiantes dicen no tener problemas para escribir textos académicos o resolver tareas de escritura que se proponen en las asignaturas. Apreciación que no se corresponde con las expresiones y valoraciones de los docentes entrevistados

Pareciera que en la educación superior no hay, o no debería haber, dificultades para leer, escribir y aprender. Pareciera que estos son problemas educativos propios de otros niveles. Los estudiantes no hacen explícitas las dificultades que encuentran a la hora de leer y escribir, ya que parecería que esto no es pertinente en la Universidad. Es necesario trabajar con los estudiantes cuestiones metacognitivas que habiliten reflexiones sobre los propios aprendizajes, lecturas y escrituras, y permitan regulaciones y tomas de decisiones ajustadas a las tareas, los tiempos académicos y los procesos cognitivos.

El análisis de las entrevistas grupales muestra la necesidad de trabajar aspectos vinculados a la autorregulación de los aprendizajes y la reflexión respecto de los propios procesos de aprender, leer y escribir en la educación superior. Generar estrategias que promuevan la autorregulación en sentido dinámico, interactivo y situacional (Paoloni y Rinaudo 2014), parece ser una intervención docente indispensable en los primeros años de la educación superior.

Taller final: un espacio de articulación entre la investigación y lo que sucede en las aulas.

Compartiendo saberes y quehaceres

Partimos del supuesto de que se realizan muchas investigaciones en el ámbito educativo pero muy pocas tienen un impacto real en las aulas. Por ello se convocó a los profesores de los diversos institutos y de la universidad, representantes de diversas disciplinas, con la finalidad de compartir lo estudiado, lo investigado, pero sobre todo para poder pensar

²³ Textos con muchos contenidos.

nuevos papeles en la educación. En torno a ello giró el taller: los diversos “papeles”, a partir de las sensaciones que se generaban al escuchar que se rompían los papeles en los que habían plasmado sus ideas (de manera ficticia), papeles con textos provenientes de otras disciplinas que se les tornaban extraños a los docentes para ser leídos e interpretados, a papeles como roles y papeles de caramelos compartidos.

Los resultados del encuentro fueron positivos en cuanto a participación y generación de ideas interesantes. Se destacan: el papel central que aún ante tanta tecnología tiene el profesor en el acompañamiento del estudiante, los diferentes contextos de trabajo académico y de enseñanza, el valor de la creatividad y las emociones en las relaciones docente-estudiante, la necesidad de *abrir la educación*, generar nuevos espacios, salir de las aulas, abrir posibilidades, compartir experiencias docentes. Finalmente, se rescata que la posibilidad de ponerse en el lugar de *alumnos* en ese taller fue sumamente positiva porque pudieron ponerse de manifiesto los temores, dudas y fortalezas con las que suelen manejarse los estudiantes.

Consideraciones finales

El proceso de investigación es mucho más que datos, resultados y análisis, es una cuestión de seres humanos, de diálogos, aprendizajes y vínculos, eso tratamos de contar en *Humanizar la ciencia: de papers, conocimientos, pañales y pasiones. Relatos mixturados de mujeres Siglo XXI*, capítulo que será publicado por la Editorial UNIRIO de la Universidad nacional de Río Cuarto (de la Barrera *et al.*, en prensa). La experiencia mixturada permitió construir conocimientos, pero fundamentalmente habilitó espacios de encuentro y de trabajo conjunto entre personas, grupos e instituciones.

En los análisis observamos algunas diferencias entre los grupos estudiados que quizás se vinculen con las experiencias educativas previas, las disciplinas de interés y las particularidades de las áreas de conocimiento y de los contenidos específicos de las carreras. Analizar las mediaciones culturales de compañeros, profesores y artefactos tecnológicos en desarrollo de prácticas comunicativas y epistémicas, es indispensable para comprender los procesos de aprendizaje, lectura y escritura en el contexto actual. En este sentido las perspectivas socio-culturales de la educación (Rinaudo, 2014), ofrecen interesantes marcos de referencia para comprender la enseñanza y el aprendizaje en contextos particulares y de interacciones con los artefactos de la cultura. Las tecnologías en estos contextos juegan un papel importante que los educadores no podemos desconocer ni

desaprovechar. Construir propuestas de alfabetización informacional académica que promueven lecturas y escrituras en diferentes contextos y formatos (Elisondo y Donolo, 2014) es relevante en el contexto actual de múltiples, diversas y dinámicas mediaciones tecnológicas. Asimismo, es indispensable reconocer la necesidad de alfabetizar en la educación superior atendiendo a la especificidad de los textos, los contextos de producción y circulación de los lenguajes en las ciencias sociales.

Ayudar a los estudiantes a autorregular sus aprendizajes es uno de los grandes desafíos de la educación superior, debe propiciarse un mayor esfuerzo por el análisis y el entrenamiento en el procesamiento de la información. Se plantea la necesidad de un modelo de enseñanza y aprendizaje universitario basado en el enfoque constructivista y la didáctica mediadora que posibilite al estudiante dirigir su propio aprendizaje desde una concepción centrada en los procesos más que en los resultados. Desde esta posición, los estudiantes deben desarrollar un modelo de aprendizaje basado en estrategias de procesamiento profundo, crítico y capaz de autorregularse, mostrando un interés personal por la construcción del conocimiento, porque sabemos que no es lo que generalmente ocurre en los ámbitos de enseñanza superior.

Desde nuestro punto de vista, el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes e investigadores es el camino para lograr procesos educativos orientados hacia la alfabetización académica y la construcción de procesos autorregulados de aprendizaje. Este camino, a nuestro criterio, es uno de los que conduce a la inclusión educativa y la permanencia en la educación superior. Consideramos que es fundamental enseñar y aprender a leer y a escribir en la formación de grado de futuros docentes en asignaturas de las Ciencias Sociales, en tanto, estas prácticas no solo construyen hábitos y herramientas privilegiadas para apropiarse y comprender la disciplina, sino que también van conformando un estilo de cómo se debe enseñar en futuras prácticas.

Mencionamos en algunos párrafos las diferencias entre los grupos estudiados y la posibilidad de que las mismas se vinculen con las experiencias educativas previas, las disciplinas de interés y las particularidades de las áreas de conocimiento, por este motivo creemos necesario que el proyecto inicial tenga continuidad y permita profundizar en la temática de las trayectorias. Queremos buscar, investigar, construir conocimientos desde niveles anteriores del sistema educativo, en el espacio de la escuela secundaria. Este aspecto nos permitirá realizar estudios dirigidos a comprender tanto las trayectorias educativas de los estudiantes, como el acompañamiento en esas trayectorias por parte de

sus docentes. En esta línea argumentativa se propuso y postuló un nuevo proyecto de investigación mixto e integrado, contemplando las pautas estipuladas para la II Convocatoria, titulado: *Enseñar y Aprender en ciencias sociales. Una perspectiva para pensar las trayectorias educativas* (recientemente aprobado). El proyecto incluye nuevas instituciones, grupos y perspectivas, es decir nuevos desafíos dirigidos siempre a articular de la mejor manera posible investigación, práctica e innovación educativa.

Referencias bibliográficas

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentina. *Revista Contextos de Educación. Revista Contextos de Educación, 11*, 1-10.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (57)*: 355-381
- Carlino, P. Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria, 11 (1)*, 1-15..
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis, 4 (7)*, 67-86.
- de la Barrera, M. (2011) Patrones de Aprendizaje y Alumnos Universitarios. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornada de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* UBA, Bs As, Argentina.
- de la Barrera, M. Elisondo, R., Kowszyk, D., Rigo, D., FagottiKucharski, E., Siracusa, M., Riccetti, A. y Rybecky, M. (en prensa). *Humanizar la ciencia: de papers, conocimientos, pañales y pasiones. Relatos mixturados de mujeres Siglo XXI*. Publicación para la editorial de la UNRC: UniRío.
- de la Barrera, M., Rigo, D. y Rybecky, M. (2014) Leer no es sólo decodificar y escribir va más allá de copiar: un estudio con futuros profesores. *VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. FHyA: UNR, Rosario 21,22 y 23 de abril de 2014 Santa Fe, Argentina.
- de la Barrera, M. L., Elisondo, R., FagottiKucharski, E. y Rigo, D. (2014). Patrones de aprendizaje y formación de formadores ¿Cómo aprenden los que van a enseñar? En

- Abraham, M. de los A. et al (coord.). VI Congreso Marplatense de Psicología La Psicología como promotora de derechos, hacia la interdisciplinariedad de las prácticas en los escenarios actuales E- Book Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://www.seadpsi.com.ar/eventos/actas/actas.pdf>
- de la Barrera, M., Siracusa, M., Riccetti, A., Elisondo, R., FagottiKucharski, E. y Rigo, D. (2014). Patrones de aprendizaje en alumnos de Educación Física: ¿Cómo se aprende se enseña? *III Congreso Patagónico "Educación Física y Formación Docente: Problemáticas, Debates Y Desafíos*. San Carlos de Bariloche, Argentina, los días 9 al 11 de Octubre 2014.
- Elisondo, R., de la Barrera, M., Kowszyk, D., Rigo, D., FagottiKucharski, E., Siracusa, M. y Riccetti, A. (en evaluación) Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación Superior. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*.
- Elisondo, R. y E. FagottiKucharski (2014) Futuros profesores ¿Cómo leen y escriben? Retos en la Formación Docente *VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. FHyA: UNR, Rosario 21,22 y 23 de abril de 2014 Santa Fe, Argentina. Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://www.unreditora.unr.edu.ar/?p=49>
- Elisondo, R. y D. Donolo (2014). Creatividad y Alfabetización Informacional. *Revista Panorama*. 8(15), 23-33. Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5051594.pdf>.
- Etchegaray, S., Astudillo, C. y Mercado, R. (2014) Proyectos mixtos e integrados de investigación educativa: hacia la integración y transformación colaborativa de la enseñanza en el Sistema Educación Superior. *VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. FHyA: UNR, Rosario 21,22 y 23 de abril de 2014 Santa Fe, Argentina. Ponencia completa disponible en E-Book: Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://www.unreditora.unr.edu.ar/?p=49>
- FagottiKucharski, E.; Siracusa, M.; Riccetti, A.; Rybecky, M.; Kowszyk, D.; Elisondo, R; Rigo, D. y María Laura de la Barrera (2014) ¿Cómo leen y escriben los futuros profesores de Educación Física? Particularidades en la formación docente. *IV Jornadas de investigación en Educación Física y II Congreso Argentino de*

Educación Física del centro del país, organizados por el Dpto. de Educación Física de la UNRC, los días 29 y 30 de mayo de 2014.

- Lerner, D., Aisenberg, B. y A. Espinoza (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 39, 529-541.
- Martínez Fernández, R. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23 (1), 7-16.
- Ortega, F. (2011) (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.
- Paoloni, P. y Rinaudo, M. (2014) Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios (pp. 287-324). En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa*. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Prados Gallardo, M., M. Cubero Pérez y M. de la Mata Benítez (2010) ¿Mediante qué estructuras interactivas se relacionan profesorado y alumnado en las aulas universitarias?, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, (1), N° 20, 1696-2095.
- Riding, R y S. Rayner (1998) *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. David Fulton Publishers London.
- Rigo, D., Fagotti Kucharski, E., Elisondo, R. y de la Barrera, M. L. (2014). “Hábitos de estudio, lectura y escritura en futuros profesores”. En Maquilón Sánchez, J. J. y Alonso Roque, J. I. (Edit.). *Experiencias de innovación y formación en educación* (pp. 111-119). Universidad de Murcia.
- Rybecky, M., Kowszyk, D., Vargas, B. (2014) Desempeño académico de estudiantes ingresantes: aportes para pensar su permanencia en el nivel superior. *II Congreso Latinoamericano de investigación educativa - XXV Encuentro del estado de la investigación educativa: Educación Inclusiva*. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. 23 y 24 de octubre del 2014.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y A. González. *Cuestiones en Psicología Educativa*.

Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°2. ISSN 2422-5975 (en línea). diciembre 2015.

Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa (pp.163-206).La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de

<http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>

Vermunt, J. (1998) The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.

Vermunt, J. e Y. Vermetten (2004).Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review* 16, 359–84.

APROXIMACIONES A LOS MODOS DE CONSTRUCCIÓN DEL SABER DIDÁCTICO PARA ABORDAR LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

FENOGLIO, Norma Alejandra
LUCHESSI, Silvia
POLI, María Agustina
SILVA, Mónica²⁴

Resumen

La presente investigación interpretó los modos en que los docentes construyen su saber didáctico para abordar la alfabetización inicial (AI). La muestra estuvo constituida por los docentes de primero y segundo grado de escuelas públicas de Corral de Bustos (n=12).

Se plantearon como objetivos identificar los marcos teóricos que sustentan las prácticas de alfabetización, describir dichas prácticas analizando la correspondencia entre ambos, examinar los momentos de la formación docente e interpretar el impacto de la formación de grado, la socialización profesional y el perfeccionamiento en la construcción del saber didáctico sobre AI.

Los instrumentos seleccionados fueron los registros de las observaciones de clases, las encuestas y entrevistas semiestructuradas y las entrevistas a grupos focalizados de docentes. El análisis de los datos reflejó que la mayoría de las maestras ha construido su saber didáctico sobre AI a partir de una matriz práctico artesanal, basada en la observación y/o en la transmisión oral de “métodos” de fácil reproducción. Esta modalidad se perpetuó a partir de la vacancia de un espacio curricular específico en el instituto formador y ante la ausencia de un modelo crítico reflexivo sobre las prácticas alfabetizadoras. Sumado a esto, la falta de un proyecto curricular institucional en AI, la lenta apropiación de los lineamientos curriculares, el desaprovechamiento de la bibliografía disponible en las instituciones y la existencia de programas de mediación curricular fragmentados, propició la construcción de un saber didáctico alejado de las teorías actuales de la AI.

Palabras clave: alfabetización inicial – saber didáctico - momentos de la formación docente

APPROACHES TO CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE WAYS TO ADDRESS THE INITIAL TEACHING LITERACY

Abstract

This research interpreted the ways in which teachers build their didactic knowledge to address initial literacy. The sample consisted of teachers in first and second grade in public schools in Corral de Bustos (n=12)

²⁴ Equipo de Investigación del ISFD de la Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” de Corral de Bustos-Córdoba. Correo electrónico: escnormsup@futurnet.com.ar

It was raised as an aim the identification of the theoretical frameworks that support literacy practices and the description of such practices by analyzing the correspondence between the two.

In addition, it examines the moments of teacher training and interprets the impact of the training, the professional socialization and upgrading in the construction of educational knowledge on initial literacy.

The selected instruments were the observations of classes, surveys and semi-structured interviews and focus groups. The analysis of the data reflected that the teachers most practical craft, has built their didactic knowledge on initial literacy with a matrix based on observation or in the oral transmission of easy reproduction methods. This modality is perpetuated from the vacancy of a specific curricular area in the Training Institute, and in the absence of a critical model reflective in literacy practices. In addition to this, the lack of an institutional curriculum project in initial literacy, the slow appropriation of the curricular guidelines, the waste of the literature available in the institutions and the existence of fragmented, curricular mediation programs led to the construction of a didactic knowledge away from the current theories of the initial literacy.

The transformation in the ways of understanding and teaching, involves a challenge that can only be done if it is articulated an action plan containing specific and measurable objectives whose results allow us to new goals.

Key words: initial literacy –didactic know- moments of teacher training

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se desarrolla en tres de las cuatro escuelas primarias localizadas en una pequeña ciudad del sudeste de la provincia de Córdoba. De las tres instituciones, dos son únicamente escuelas de Nivel Primario, provinciales históricas; y la tercera es una Escuela Normal²⁵ transferida a la provincia en el año 1995, que tiene los cuatro niveles de la enseñanza. Las primeras se caracterizan por haber atravesado cambios recientes en la gestión y por una alta movilidad del personal que se desempeña en los primeros grados. Las tres instituciones atienden a una población heterogénea de estudiantes con diferentes niveles socioeconómicos y culturales.

Existe un amplio consenso que considera que la alfabetización y la educación a lo largo de la vida son prioridades políticas, requisitos imprescindibles para asegurar el desarrollo de los sujetos y sus comunidades. Sin embargo, una cuestión central que subraya la doctora Emilia Ferreiro (2008: 16) es que “la definición de la alfabetización no es estática sino histórica. Y cambia según cambien los requerimientos sociales y usos sociales, y también cuando cambian las tecnologías de la escritura”.

²⁵ Instituciones creadas en Argentina, a partir de 1870, para formar maestros competentes para las escuelas primarias. En sus orígenes, la Escuela Normal comprendía: un curso normal, destinado a que aquellos futuros maestros adquiriesen, no solamente; los conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en el país, sino también “el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlas”; y una escuela modelo de aplicación, que además de impartir en seis años la instrucción primaria a manos de ambos sexos, serviría para la práctica de la enseñanza de los alumnos del curso normal.

En coincidencia, Jabonero y Rivero (2009:79), expresan:

“... ha cambiado el concepto de alfabetización hacia adquirir capacidades para leer y escribir el mundo y para el mundo, críticamente, no solo a través de libros, sino también de los medios (televisión, cine, publicidad), pantallas, documentos y existen nuevas prácticas letradas o de cultura escrita en la vida cotidiana, más allá de los libros, que deben tenerse en cuenta”.

En el presente trabajo se ha seleccionado el tema de la alfabetización inicial (AI), con la certeza de que el mismo constituye un aspecto clave en la educación primaria y es un contenido fundamental para la formación docente. Esta investigación se desarrolló en el marco de la Convocatoria “*Conocer para incidir sobre las Prácticas Pedagógicas 2010*”, del Instituto Nacional de Formación Docente – Ministerio de Educación de la Nación.

Así, en la investigación se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las prácticas alfabetizadoras observadas en las aulas de primero y segundo grado?

¿Cuáles son las principales fuentes teóricas en las que los docentes sustentan sus prácticas de alfabetización?

¿Qué tipo de vinculaciones existe entre los marcos teóricos explicitados por los docentes y las prácticas alfabetizadoras reales?

¿Qué saberes sobre alfabetización fueron construyendo los docentes en los diferentes momentos de su formación?

¿En qué etapa del trayecto formativo construyeron su concepción sobre alfabetización y didáctica de la lengua en el primer ciclo?

¿De qué modo inciden los diferentes momentos de la formación docente en la construcción de saberes didácticos acerca de la AI?

El estudio dirigido por Martha Zamero et al. (2009), ha permitido conocer que la selección y articulación de contenidos en torno a la AI y el escaso contacto con la escuela primaria son los obstáculos más comunes que enfrentan las cátedras de Lengua y Práctica Docente a la hora de formar al futuro docente en su rol alfabetizador.

Por otra parte, se evidencia que tanto los estudiantes como los profesores del ISFD aceptan pasiva y tácitamente las propuestas alfabetizadoras que surgen de las escuelas asociadas, convalidando intervenciones sin sustento teórico y profundizando los problemas que las instituciones del Nivel Primario necesitan superar. Cabe decir que “ni la escuela de destino, ni el ISFD plantean prácticas alfabetizadoras teóricamente fundamentadas” (Zamero, 2009: 217).

En otras publicaciones, como por ejemplo: Spanarelli, S. Wojtiuk, M., Colombo, M. y Cáceres, H. (2007), se indaga sobre la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura, sobre los enfoques y métodos usados y sobre la incidencia de nuevas propuestas (de corte cognitivo o socio-histórico). Por su parte Neme, et al (2007) centran su investigación en la revisión, reflexión y resignificación de las prácticas pedagógicas. El eje de este estudio fue “averiguar qué y cómo deciden,

implementan, evalúan las docentes las estrategias utilizadas para las prácticas pedagógicas de alfabetización inicial en tres escuelas urbanas” (Neme, 2007: 5). Dicho trabajo distingue cuatro tensiones relevantes que enriquecerán el desarrollo de la presente investigación: a) tensión entre las relaciones de los marcos teóricos y la práctica, mostrando diferentes marcos interpretativos que subyacen en la alternancia en las prácticas; b) tensión entre las prescripciones curriculares y la práctica concreta, ya que las docentes parecen transgredir el diseño para obtener resultados satisfactorios; c) tensión entre ser ‘el que sabe’ y el aprender con los niños y sus diferencias, a partir de la cual los docentes muestran una gran preocupación y explicitan la necesidad de producir cambios significativos en su práctica cotidiana para hacer frente a los problemas que se les presentan y d) tensión en el vínculo entre la institución formadora y las escuelas asociadas, determinada por la escasa circulación y difusión de materiales documentales como así también la dificultad para acceder a espacios compartidos para el análisis de las prácticas.

En este contexto, la inclusión de un seminario de AI en la formación docente²⁶ propone nuevos desafíos que alientan el planteo del siguiente problema de investigación: *¿De qué modo los docentes de primero y segundo grado construyen su saber didáctico sobre la alfabetización inicial?*

Momentos en la trayectoria docente

Para confeccionar el marco teórico se recuperan los aportes de Davini y Sanjurjo (1995) quienes identifican cuatro momentos en la trayectoria de la formación docente: la biografía escolar, la formación de grado, la socialización profesional²⁷ y el perfeccionamiento. Y aclaran que tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen bajo impacto en las prácticas en comparación con las huellas que marcan la biografía escolar y la socialización profesional. Afirman que a partir de estos dos momentos destacados se va conformando un habitus profesional²⁸.

La escuela es concebida también como ámbito de formación, en tanto es allí donde el docente adquiere las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de la práctica. En este sentido, es necesario abordar las trayectorias no solo como recorridos subjetivos sino también institucionales, una trama en que ambos aspectos se construyen mutuamente. En esa trayectoria formativa y, desde la propia experiencia, el docente tiene diferentes aproximaciones al concepto de alfabetización y a

²⁶ En el año 2008, la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba publicó el nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, que se implementó a partir del año 2009 y que por primera vez incluye un espacio curricular destinado a la A.I.

²⁷ Los docentes no sólo se forman profesionalmente en la institución que les otorga el título, sino que lo siguen haciendo en el lugar donde se insertan a trabajar; por ello también se hace necesaria la revisión crítica de las prácticas y los modos de transición en estos contextos de inserción laboral.

²⁸ Se concibe como esquemas adquiridos que se ponen en acto en las prácticas cotidianas; son organizadores de la acción pedagógica y a su vez la condicionan a través de diversos mecanismos; es lo menos conciente del oficio y movilizan débilmente el pensamiento racional; no son fácilmente verbalizables; se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones; son económicos, poco complejos y resistentes a los cambios.

partir de la noción que elabore, articula un saber didáctico sobre la AI que se pondrá en juego cuando diseñe, ejecute y evalúe sus prácticas alfabetizadoras²⁹.

Enfoque alfabetizador

En los Cuadernos para el Aula destinados a Primer Ciclo de Educación Primaria, el concepto de alfabetización trasciende aquella concepción que la considera como el aprendizaje del código alfabético para la traducción escrita de la producción oral, y la concibe como

"(el proceso en el cual se adquieren)... las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido en el transcurso de su historia" (Cuadernos para el Aula, 2008: 24)

Otro cambio en su concepción está dado por considerar la alfabetización como un continuum que tiene sus inicios en la primera infancia, antes del ingreso a la institución escolar y se desarrolla a lo largo de toda la vida. La noción de alfabetización como proceso implica que hay un desarrollo cognitivo y verbal que es continuado, mediado por relaciones intersubjetivas en un espacio socio-histórico-cultural.

El saber didáctico

Diker y Terigi (2005), afirman que hay mucha evidencia que describe la gran complejidad y multideterminación de los saberes didácticos, en los que se articulan los disciplinares y pedagógicos. Terigi explica (2007: 28):

"... caracterizaremos a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un campo cultural y como expertos en la intervenciones que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de ese campo. Esta doble especificidad del docente implica una relación particular con el conocimiento..."

Por su parte, Alicia Camillioni (2007), desarrolla el concepto de saber didáctico, entendido como un saber acerca de la enseñanza que el educador construye a partir de su biografía escolar, su formación de grado, la socialización profesional y el perfeccionamiento. Los saberes que los maestros adquieren a lo largo de su trayectoria formativa les permiten pensar sus prácticas, es decir, dar significado a la situación de enseñanza y al mismo tiempo actuar sobre ella transmitiendo a un grupo de estudiantes un saber.

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido uno de los propósitos específicos de la escuela primaria desde su fundación y por lo tanto, parecería lógico pensar que el Nivel Superior, encargado de la formación de docentes para ese nivel, debió haber garantizado la preparación profesional del docente alfabetizador. Sin embargo, hasta el año 2008, no existían acuerdos explícitos en ningún documento curricular de la provincia de Córdoba sobre qué asignatura era la responsable de dicha formación. Esta vacancia en la formación inicial nos indujo a desarrollar el presente estudio.

²⁹ En esta investigación entendemos por prácticas alfabetizadoras a las situaciones didácticas en las que el docente se propone la enseñanza de la lectura y la escritura.

2. DESARROLLO

2.1 Caracterizaciones sobre los docentes y las instituciones en las que se desempeñan

El universo quedó constituido por todos los docentes de primero y segundo grado de nivel primario. La muestra estuvo compuesta por los docentes de primero y segundo grado que están en servicio durante el año 2011 en las escuelas públicas de Corral de Bustos (n=12). Los instrumentos de recolección de información fueron administrados a todos los docentes de la muestra en los lugares donde se desempeñaron laboralmente durante el año 2011 (encuestas y entrevistas).

Se inicia el trabajo de campo con la aplicación de encuestas autoadministradas, organizadas en tres de las dimensiones que componen la trayectoria formativa: formación de grado, perfeccionamiento e itinerario laboral. Los docentes de la muestra se eligen por estar a cargo de 1° y 2° grado en escuelas locales de educación primaria de gestión estatal, durante el año 2011, sin considerar otros aspectos como criterio de selección. Todos los docentes son mujeres y con título de formación docente de 2 o 3 años de duración. En cuanto a la titulación, se determina que cinco de ellas poseen títulos habilitante para la enseñanza inicial y primaria, siete son sólo profesoras de Nivel Primario, pero cuatro de ellas, han cursado carreras de dos años, y tres de ellas, de tres años de duración. Por otra parte, dos docentes tienen el título de Profesora para la Educación Especial, una docente tiene una licenciatura y cuatro poseen postítulos. En el siguiente cuadro se puede observar la distribución de docentes por categorías:

Cuadro N° 1: Cantidad de docentes encuestados según la titulación

Categorías de titulaciones	Cantidad de docentes	Porcentaje (%)
Profesor para la Enseñanza Primaria (dos años de cursado)	4	33
Profesor para 1° y 2° de la EGB (tres años de cursado)	3	25
Profesor para la Enseñanza Primaria y para la Enseñanza Preescolar	5	42
TOTAL	12	100

Fuente: información elaborada en base al estudio “Alfabetización Inicial en la educación primaria. Estudio sobre los modos de construcción del saber didáctico específico de los docentes de primero y segundo grado de las escuelas primarias públicas de Corral de Bustos” (INFD, 2010. ME).

Estos docentes cursaron sus estudios en diferentes institutos de formación, cuya distribución se observa en el cuadro N° 2 que figura más abajo. A través del mismo se concluye que las tres cuartas partes realizaron su carrera en el mismo instituto formador de gestión estatal, y ubicado en la misma localidad en que se realiza la presente investigación.

Cuadro N° 2: Cantidad de docentes encuestados según la institución formadora

Institución formadora		Cantidad de Docentes	Porcentaje (%)
Nombre	Tipo de gestión		
Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos” Corral de Bustos	Estatal	9	75
Instituto Superior del Profesorado de Monte Maíz	Privada	1	8
Instituto Privado la Virgen Niña Justiniano Posse	Privada	1	8
Instituto Superior de Formación Docente N° 6 – Monte Quemado – Santiago del Estero	Privada	1	8

Fuente: información elaborada en base al estudio “Alfabetización Inicial en la educación primaria. Estudio sobre los modos de construcción del saber didáctico específico de los docentes de primero y segundo grado de las escuelas primarias públicas de Corral de Bustos” (INFD, 2010. ME).

De las tres instituciones en las que se lleva a cabo este estudio, dos son escuelas de Nivel Primario, provinciales históricas; y una es una escuela Normal transferida a la provincia en el año 1995, que tiene los cuatro niveles de la enseñanza. Las primeras se caracterizan por haber atravesado cambios recientes en la gestión y por una alta movilidad del personal que se desempeña en los primeros grados. Durante una entrevista una docente expresa:

- “Veremos dónde estamos el año que viene y quién viene, porque acá no hay titularidad, la escuela se desarma a fin de año. Veremos qué pasa con la vicedirectora” (R32A)³⁰.

Esta movilidad influye negativamente dado que la incertidumbre condiciona el desempeño profesional, la conformación de equipos de trabajo, los acuerdos curriculares que en mayor o menor medida impactan en las propuestas de enseñanza:

- “Yo acá estoy de paso... me adecué a lo que había... doy mi punto de vista pero...” (R64B).

A modo explicativo, se describe en el cuadro N° 3 la organización curricular institucional de cada escuela, sin incluir los maestros especiales.

Cuadro N° 3: Cantidad de docentes por escuela a cargo de las áreas básicas

INSTITUCIÓN	Primer grado	Segundo Grado
1	2 maestras: 1 a cargo de Lengua y Ciencias Sociales 1 a cargo de Matemática y Ciencias Naturales	
2	1 maestra a cargo de las cuatro áreas	
3	1 maestra a cargo de las cuatro áreas	

³⁰ A efectos de situar la voz de los docentes en el contexto de las indagaciones realizadas, hemos decidido codificar los fragmentos transcritos del siguiente modo: la primera letra identifica a la escuela en la que se desempeña el entrevistado, el número y la segunda letra al docente y la sección del grado a cargo.

Fuente: información elaborada en base al estudio “Alfabetización Inicial en la educación primaria. Estudio sobre los modos de construcción del saber didáctico específico de los docentes de primero y segundo grado de las escuelas primarias públicas de Corral de Bustos” (INFD, 2010. ME).

La lectura del cuadro N° 4 permite establecer que no hay homogeneidad en la antigüedad docente en esta muestra. La mayoría son docentes noveles en la escuela en la que se desempeñan actualmente y realizan sus primeras experiencias laborales en el Primer Ciclo.

Cuadro N° 4: Cantidad de docentes encuestados según la antigüedad en tres dimensiones: en la formación docente, en la institución en la que trabaja en el momento de recolección de datos y como docente en el primer ciclo.

	Antigüedad en la docencia	Antigüedad docente en la institución de referencia	Antigüedad docente en el primer ciclo
3 años o menos	1	7	4
Hasta 6	2	1	0
Hasta 9	3	1	3
Hasta 12	1	1	2
Hasta 15	0	0	0
Hasta 18	2	1	1
Hasta 21	2	0	1
Hasta 24	1	1	1

Fuente: información elaborada en base al estudio “Alfabetización Inicial en la educación primaria. Estudio sobre los modos de construcción del saber didáctico específico de los docentes de primero y segundo grado de las escuelas primarias públicas de Corral de Bustos” (INFD, 2010. ME).

Para profundizar la interpretación de los resultados, se organiza la información en dimensiones: formación de grado, perfeccionamiento e itinerario laboral. Cabe aclarar que en esta investigación no se incluye como dimensión de análisis la biografía escolar.

2.2 Dimensiones de análisis

Formación de grado

Abordaje de la Alfabetización Inicial

En las encuestas realizadas, el 44% manifiesta que tuvo la oportunidad de abordar el tema de AI en alguno de los espacios curriculares cursados, el 6% no recuerda y el 50 % restante, expresa no haber tenido esa posibilidad. Cuando en las entrevistas se interroga a quienes declararon haber trabajado el tema en su formación, en qué asignatura fue propuesto, se observan dos grupos. Uno conformado por docentes que cursaron e hicieron sus prácticas antes de la década del 90 y otro, que transitó su formación a partir de los años 90 en adelante.

El primer grupo manifiesta que durante su formación de grado, no se hablaba de AI, sino de enseñanza de la lectura y la escritura o adquisición de la lectoescritura. Por otra parte aseguran que era a partir de las necesidades de las prácticas en las aulas de Nivel Primario, que la profesora de

Práctica y la maestra responsable del grado, explicaban sobre cómo enseñar a leer y escribir. No era un tema sistemáticamente planificado que se desarrollaba para todo el grupo de estudiantes, sino que ocasionalmente se incluía, atendiendo a necesidades particulares, surgidas de las prácticas.

- “Lo tuve que hacer dentro de la alfabetización que estaba en ese momento, que era con el Método Gateño³¹, porque a mí como práctica me toca primer grado, entonces tuve que ponerme a estudiar. Era la oración generadora, donde se repetía la letra que se iba a enseñar, por eso yo te repetía la frase Enano Pino pinta el ananá, enseñaba la N, esa semana tenía que presentar palabras que tuvieran la mayoría de enes” (N32A).
- “Las que estaban en segundo y en tercero no tenían la más pálida idea de cómo se enseñaba” (Entrevista Focalizada).
- “Yo no vi nada de eso, (refiriéndose al método Gateño) porque en segundo, ellos ya sabían leer y escribir. Pasaban todos leyendo y escribiendo, si no, repetían. Porque cuando yo empecé habré observado dos o tres veces a la maestra de primer grado y después practiqué en tercero, cuarto, entonces escuchaba que la misma profesora de la didáctica le explicaba a la que tenía que dar en primer grado, y como yo tenía que dar lo de tercero, a mí me explicaba eso” (N32B).

Al interrogar a las docentes sobre la formación en la cátedra de Lengua, aclaran que en ese espacio se estudiaban cuestiones vinculadas a la gramática:

- “No, quien te ayudaba a hacer los planes era la de Práctica, en Lengua, en ese momento, era mucho Gramática. Eran las odiosas oraciones, analizarlas y analizarlas” (N32A).

Los años 1991 y 1992 son citados por el segundo grupo de docentes como un punto de inflexión, porque comienzan a circular nuevas ideas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Asocian los cambios con la llegada del constructivismo y los aportes de la psicogénesis y nombran como referente a Emilia Ferreiro y en años posteriores, a Kauffman.

- “En el Profesorado veíamos autores como Ana María Kauffman y Emilia Ferreiro, que son las mismas que están todavía ahora” (R32A).
- “Yo tuve como profesora a M.E. habíamos trabajado con la autora Ana María Kaufman y habíamos visto distintos tipos de escrituras. Recuerdo muy bien las distintas etapas de la lectoescritura” (H64B).

Las observaciones y prácticas pre profesionales de alfabetización inicial

En cuanto a observaciones y prácticas preprofesionales en el Primer Ciclo un alto porcentaje, el 89 %, afirma haber transitado la experiencia de enseñanza de AI en primer grado.

Un dato relevante indica que mayoritariamente las prácticas se realizaron en el Nivel Primario de la escuela donde funciona el ISFD, mientras que la residencia³² la efectuaban en las escuelas asociadas. Este dato ratifica lo expuesto en un libro de Diker y Terigi (1997), donde las autoras analizan los lugares donde se efectuaban las prácticas y residencias de los estudiantes de escuelas normales y afirman que durante el año 1994, en la Escuela Normal Superior de Corral de Bustos se

³¹ Método Gateño, método de enseñanza enmarcado dentro de los analíticos creado por Caleb Gateño y difundido por su autor en nuestro país en la década del 70.

³² Período de Práctica Docente que se realiza durante el último año de la carrera.

realizaban el 100% de observaciones y prácticas en el establecimiento que cursaban la formación de grado, mientras que solo 33% de los estudiantes que cursaban la residencia, lo hacían allí.

Métodos de enseñanza de las primeras prácticas de alfabetización inicial

Con respecto a los marcos teóricos de la didáctica de la lengua escrita, se pudo inferir que la mayoría de las docentes en sus prácticas iniciales aplicaba métodos sintéticos, partían de unidades menores de la palabra, letras y sonidos, para llegar a ella mediante adiciones y combinaciones. Un reducido grupo comenta la aplicación del método Gateño -enmarcado dentro de los analíticos- que partía de oraciones conformadas por palabras donde se repetía determinada letra. De esta manera, de la unidad significativa mayor se avanzaba hacia la menor, la letra y el nombre de esa letra. En realidad ambos métodos tenían más similitudes que diferencias, ya que privilegian la enseñanza del código e ignoran la lengua escrita.

Ante la consulta sobre las continuidades y rupturas entre el profesorado y el nivel de destino sobre enfoques y métodos de AI, las maestras explican que había una coincidencia absoluta, en tanto las profesoras de Práctica y Planeamiento eran la regente y la maestra de primer grado respectivamente, de la escuela asociada. En otros casos, donde no se daba el doble rol de los docentes formadores, las maestras también observaban coincidencia entre las propuestas alfabetizadoras de los dos niveles. Se podría decir que era un momento histórico³³ donde primaban las certezas de los métodos analíticos y/o sintéticos, enmarcados en un enfoque asociacionista. Durante las entrevistas se manifiestan las siguientes apreciaciones:

Fragmento 1:

Docente: Iniciábamos siempre con la letra. Después, avanzábamos en el texto, en la palabra.

Entrevistador: ¿Esa concepción de enseñanza era la misma que se planteaba desde el instituto de formación?

Docente: En ese momento, sí (R32B).

Fragmento 2:

Entrevistador: ¿Cómo proponías la enseñanza de la lectura y la escritura?

Docente: Yo me acuerdo que una vez que tenía que dar la letra m, y me llevé la balanza y las manzanas. Pesamos las manzanas y después armamos una oración. También escribíamos en cursiva, cada letra tenía un color, era algo medio raro pero era así. Teníamos que enseñar la letra para después pasar a la sílaba, después a la palabra y la oración y por último al texto. Era muy fragmentado pero yo no tengo nada negativo para decir de este método, daba resultado” (H32B).

Fuentes consultadas para planificar la enseñanza de la alfabetización inicial

A partir de los datos recolectados en las encuestas, la fuente más consultada para planificar la enseñanza de la lectura y la escritura durante la formación de grado fueron libros de Didáctica de 1° Ciclo sin indicar más datos. Cuando en las entrevistas personalizadas y en los grupos focalizados se solicita que se dé mayor precisión, la mayoría de los docentes que finalizaron su formación de

³³ Hasta principios del siglo XXI, como se describe en el Primer Estudio Nacional: La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación (Zamero, 2010).

grado antes de los años 90, no puede dar cuenta de las fuentes bibliográficas utilizadas en aquel momento. Las maestras coinciden en aclarar que no se disponía de textos específicos, que se trataba más de transmisión oral de la cual se tomaban apuntes o se registraba el dictado de la profesora.

Docente 1: En la carpeta vos escribías todo.

Entrevistador: ¿Pero que escribían en la carpeta?

Docente 2: Lo que la profesora nos daba.

Entrevistador: ¿No les daban bibliografía donde se les explicara en qué consistía el método?

Docentes 1 y 2: No (Entrevista focalizada).

Los docentes que inician su formación de grado entre los años 1991, 1992 recuerdan la existencia de referentes teóricos para orientar sus prácticas, entre los que citan a: Martha Vieytes, Ana María Kaufman y Emilia Ferreiro.

Referentes pedagógicos que orientaban la planificación de la enseñanza

Según las encuestas, los referentes pedagógicos que orientaban la planificación de la enseñanza de la lectura y la escritura durante la formación inicial, fueron los profesores de Práctica Docente del Nivel Superior, las docentes a cargo del grado y profesoras de Didáctica de la Lengua del instituto formador, en este orden.

Perfeccionamiento

Consideraciones generales

Los docentes que participaron del presente estudio reconocen cambios en la didáctica de la lectura y la escritura a lo largo de su trayectoria profesional y advierten la aparición del concepto AI, en distintos momentos históricos, siendo el más remoto, en los primeros años de la década del 90. Los contactos más antiguos, vinculan a la AI con el enfoque constructivista y la psicogénesis, mediados por profesores de institutos de Nivel Superior en colaboración con la gestión del Nivel Primario de la misma escuela. Mientras que los más actuales, se enmarcan en propuestas o programas nacionales y/o provinciales de capacitación desde el año 2010, que favorecieron la recuperación de los Cuadernos para el Aula. Si bien este material bibliográfico estuvo disponible en todas las instituciones desde el 2007, declaran que no había sido utilizado como fundamento teórico de las prácticas de alfabetización.

Consultadas en las encuestas por las instancias de capacitación, se recogen los siguientes datos: realizadas hace más de cinco años el 46%, en el año 2010 un 27%, y durante el año 2011, en un 18%.

Capacitaciones auto-gestionadas sobre alfabetización inicial

Finalizada la formación de grado, el 65 % de los docentes manifiesta haber realizado capacitaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, principalmente bajo la modalidad de curso o jornada.

Corresponde mencionar que a pesar de que los docentes declaran haber realizado dichas capacitaciones por interés personal, el perfeccionamiento no es entendido por las maestras como momento destacado en la construcción del saber didáctico sobre AI.

Fragmento 1:

Docente: Cursos tengo muchísimos, pero no se llaman así alfabetización inicial.

Entrevistador: ¿Y cursos vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo?

Docente: Sí, cursos de lengua, organizados por distintas editoriales, por internet, por correo.

Entrevistador: ¿Qué propuesta de enseñanza había?

Docente: La presentación de la letra, el fonema con el grafema, esto de alfabetización inicial hace más o menos tres años que lo estoy manejando (H32B).

Fragmento 2:

Entrevistador: ¿Cómo empezaste a pensar tu propuesta alfabetizadora?

Docente: La licenciatura que estoy haciendo me ayudó mucho (R64B).

Por otra parte, según datos de las encuestas, el 94% de las maestras dispone de material teórico sobre AI en su biblioteca personal.

Entrevistador: ¿Tenés libros propios relacionados con alfabetización inicial?

Docente: Tengo. Como te decía le había sacado la pelusa a algunos (ríe) porque a veces uno no los vuelve a leer y ahora estamos volviendo...

Entrevistador: ¿De qué años son esos libros?

Docente: Del 2000, del 96 debe haber alguno. (N32B)

Capacitaciones sobre alfabetización inicial gestionadas por el estado

En una de las escuelas que participó de la presente investigación, se detecta la revisión de la propuesta alfabetizadora institucional. Dicha actividad está influenciada por la presencia de una capacitadora, quien forma parte de un proyecto nacional y tiene como tarea orientar las acciones diarias de las docentes.

Se observó la presencia del agente capacitador durante el periodo en que se realizaron las observaciones de clases; en este sentido, las maestras manifiestan que se sienten acompañadas.

Entrevistador: ¿Desde la gestión se favoreció la lectura del material que llegaba nuevo? **Docente:** Yo no tuve mucha información sobre los NAP. No tanto como ahora, ya que esta escuela al pertenecer al PIIE,³⁴ nos reunimos todas las semanas con la capacitadora, proyectos que llevamos a cabo con ella, que son exclusivos del Programa. (H32B)

Las maestras de otra escuela comentan su participación, durante el año 2011, en el Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional: *Mediación Curricular en Alfabetización Inicial*, al que asisten además, docentes de los espacios curriculares de Alfabetización Inicial y Práctica III del Profesorado de Educación Primaria.

La mayoría de las docentes que han realizado el Profesorado de Educación Inicial dan cuenta de haber tenido una orientación en AI actualizada más tempranamente que las observadas en el Nivel Primario.

³⁴ Programa Integral para la Igualdad Educativa

- “Recibí capacitaciones sobre AI cuando ya estaba en el Jardín” (H32B)
- “Lo que estamos haciendo ahora en primer grado es más o menos lo que trabajábamos en el Jardín de cinco... No se enseñaba una letra, lees un cuento, aparece el nombre del personaje principal, lo escriben; las letras las relacionamos con los nombres de los chicos, como se trabaja ahora pero con una vueltita más profunda... Luego, de esa práctica en el Jardín pasé a una escuela primaria donde había una práctica diferente... En ese momento sí, nada que ver. (H32A)

Sin embargo este saber didáctico sobre AI era desestimado al ingresar como docente en el Nivel Primario donde se privilegiaban otras prácticas que debían aprenderse de la observación o el asesoramiento de un colega con mayor experiencia.

El 95% de los docentes afirma que hay disposición de material teórico referido a AI en la institución en la que se desempeña actualmente. Asimismo, dicen consultar frecuentemente dicho material (73%), nunca (18%) o en ocasiones (9%). Sin embargo, estos datos no fueron corroborados durante las entrevistas, situación que se observa en el apartado fuentes consultadas para planificar la enseñanza de la AI.

Itinerario laboral

Propuesta institucional de alfabetización inicial

En cuanto al itinerario laboral, según los datos de las encuestas, el 59% han trabajado como docente de 1º, 2º y 3º grado en más de una institución. En este grupo, el 50% de las maestras expresa que detectó coincidencias en las propuestas alfabetizadoras, mientras que el 40% restante lo niega.

- “Entre esa institución y ésta, no noto demasiados cambios”. (R32B)
- “La de aquella escuela era otra perspectiva”. (H32A).
- “Cuando me fui de acá, enseñaba letra por letra, y cuando entre allá, tuve que cambiar. (R32A)

La mayoría de los docentes expresa que los directivos actúan como orientadores acompañando sus tareas. Sin embargo, no manifiestan que dicho acompañamiento sea determinante de sus prácticas.

- “Acá tenemos mucha libertad para trabajar... pero tenemos orientación” (R32B).
- “Yo siento el apoyo de ellas, (refiriéndose al equipo directivo) no lo siento como exigente, siento que ellas están muy interesadas... hacemos reuniones y hacemos trabajos” (H32B).
- “Acá en dirección no me dicen nada” (R64A).

Asesoramiento y/o monitoreo de las prácticas de enseñanza en alfabetización inicial

En la mayoría de los casos hay una clara explicitación de haber construido su saber didáctico a partir de un enfoque práctico artesanal. En las entrevistas y grupos focalizados, las maestras explican que en los inicios de sus itinerarios laborales, tuvieron como asesores a docentes de mayor antigüedad, quienes les explicaron qué y cómo enseñar, apoyándose, como dice Gloria Edelstein (2011), en una experiencia práctica. Esas formas de hacer y pensar el aula eran reproducidas sin cuestionamiento por asentarse en el buen hacer del docente experimentado. “Se trata de una cultura

profesional no reflexiva, intuitiva y rutinizada”, según Pérez Gómez, retomado por Liliana Sanjurjo³⁵.

- “Siempre te ponían con la maestra paralela que ya estaba en el grado. Y la que entraba, aprendía”. (N32B)

Entrevistador: ¿Cómo aprendiste a enseñar a leer y escribir? ¿Quién te enseñó?

Docente: Compartiendo con la maestra del otro primero. Juntábamos los grados, ella enseñaba y yo miraba... la observé en una o dos clases y después ya está.

Entrevistador: En cuánto a la planificación y a la elaboración de la carpeta, ¿también lo hacían en conjunto, lo aprendiste con ella?

Docente: No, ella me decía: Vos lo tenés que hacer así, así y así. (H32A)

Cuando se interroga sobre quién asesora o monitorea las prácticas de alfabetización en la actualidad, se mencionan a la supervisora, la directora, la regente y/o la integrante del PIIE. Sin embargo, hay casos en que no se identifica a nadie en esa función.

- “Inspección viene a hacer los monitoreos tres veces al año. Nos basamos mucho en lo que nos pide la inspectora.” (R32B)
- “Fue la supervisora a visitarnos y nos dice que todas las nuevas prácticas docentes se basaban en esa perspectiva (refiriéndose a Cuadernos para el Aula), ahí los empecé a leer. Ahora quien nos hace retomar mucho esos libros es la maestra de apoyo que nos ayuda, y dice: Ante cualquier duda consultá, porque eso es como un diccionario.” (H32A)

Marco teórico de la propuesta alfabetizadora

Interrogados por los enfoques y métodos a los que adhieren en la actualidad, la mayoría de las respuestas de los docentes carece de precisión, ya que en sus discursos se observan ideas contradictorias, de diversas procedencias teóricas.

Se menciona con frecuencia que el propósito de la alfabetización es la formación de estudiantes competentes, es decir niños/as que entiendan lo que leen y puedan producir textos coherentes. Por ello, se puntualiza que se deben proponer variedad de textos, tanto en la lectura como en la escritura. Pero en algunas escuelas, al mismo tiempo, se manifiesta una gran preocupación por sostener prácticas reducidas a la ejercitación mecánica de reconocimiento y trazado de letras, correspondencia letra/sonido, grafismos; actividades que se registran en cuadernos de aprestamiento.

Al solicitarles una definición de AI, los docentes en su mayoría no responden. Algunos al intentarlo, tienen dificultades para poder elaborarla; se observan construcciones deficientes, complejas y contradictorias. Otra particularidad consiste en vincular la alfabetización – su desarrollo – inhibición – con variables económicas, sociales y culturales, y solo en una ocasión con decisiones pedagógicas.

Fragmento 1:

Entrevistador: ¿Cómo podrías definir hoy alfabetización y qué distancia ves con aquella otra propuesta que planteabas?

³⁵ Sanjurjo, Liliana. 2000, en *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens. Rosario.

Docente: Ahora los chicos están mejor preparados, aparte de la tecnología y de todo, para interactuar con lo que está afuera, con el entorno. Es muy amplio el tema de alfabetización. Antes con el tema de la psicogénesis, tanto registro de clases, que la etapa alfabética. Pero hoy es muy amplio el tema de la alfabetización. Me esmero para que salga lo mejor preparado posible. (R32B)

Fragmento 2:

Entrevistador: ¿Qué es leer y qué es escribir?

Docente: No es fácil.

Entrevistador: ¿Dónde sentís la dificultad?

Docente: En que el niño no tiene interés por aprender.

Entrevistador: ¿Sentís que está todo en el niño?

Docente: Y en el docente que a lo mejor no busca las estrategias para...(H64A)

Un caso particular se observa en la siguiente respuesta, donde se explicitan dos ideas vinculadas a la alfabetización históricamente instaladas. Por un lado, la docente recupera la noción de maduración como pre - requisito y por otro, identifica la alfabetización con la enseñanza de la lectoescritura, asociada únicamente a los contenidos de la lengua.

Entrevistador: ¿Pensás que la alfabetización está fuertemente condicionada por la maduración?

Docente: Sí y también el incentivo y la motivación que tengan por parte de la casa, de la familia y luego de la escuela.

Entrevistador: ¿Habría una edad para que comenzar la alfabetización?

Docente: Empieza en el Nivel Inicial, pero tenés que respetar el grado de madurez de cada chico, la incentivación.

Entrevistador: ¿La incentivación personal?

Docente: La incentivación familiar, el aprendizaje empieza en la familia, algunos lo llevan innatos, chicos con grado de madurez, chicos que escriben y que leen ya finalizando el 1º grado y tenés chicos que llegaron a 2º y todavía no, tenés que ir despacio respetando sus tiempos. (H64B)

Tal como plantea Zamero (2009) la docente adhiere a la idea de que aprender a leer a una determinada edad es parte del desarrollo biológico. Esta certeza se convierte, tal como lo explica la investigadora, en un obstáculo importante para muchos educadores que conciben la alfabetización a partir de la idea de madurez. Y agrega

“... esta concepción suele ser doblemente nociva: si el niño es pequeño no se adelanta la enseñanza porque "todavía no está maduro", pero si tiene la edad indicada y no ha aprendido a leer, se considera que por sí sola la maduración física y neurológica correspondiente a la edad debería haberlo preparado independientemente de la enseñanza que se le haya brindado” (Zamero 2009:5).

Existe un solo caso en donde la maestra define a la AI como un proceso que comienza antes de que el niño empiece a leer y a escribir convencionalmente, prolongándose a lo largo de toda la vida.

- “Para mí la alfabetización empieza con el contacto que tienen los chicos con materiales escritos y que no es necesario que sepan leer y escribir para que empiecen a escribir, sino que hay que estimularlos...La alfabetización tiene que continuar toda la vida, es un proceso”. (H32A).

Fuentes consultadas para planificar la enseñanza de la alfabetización inicial

La alfabetización inicial y el Diseño Curricular Jurisdiccional

Los docentes manifiestan haber realizado lecturas grupales y/o individuales del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Córdoba. Sin embargo, no se puede afirmar que dichas acciones dieran lugar a una profunda interpretación global de la propuesta, debido a que en sus discursos dan cuenta de contactos parciales y fragmentados, siendo el único criterio de selección de sus lecturas, las áreas en las que se desempeñan.

Fragmento 1:

Entrevistador: ¿Intentaron trabajar con el Diseño Curricular? ¿Qué elementos te parecieron significativos para tu planificación?

Docente: De Lengua muchos, sobre todo para trabajar los propósitos. Antes eran importantes pero ahora lo hacemos más asiduo. (N32A)

Fragmento 2:

Entrevistador: ¿Tuviste posibilidad de ver el nuevo Diseño Curricular?

Docente: Sí, especialmente lo referente a primer grado.

Entrevistador: ¿Alguna área particular?

Docente: Sí, en Matemática y en Ciencias pero no lo leí a fondo. Fui buscando los contenidos para preparar la clase.(H64A)

Fragmento 3:

Entrevistador: ¿La lectura del Diseño fue lectura individual?

Docente: Yo lo hice individual. Iba leyendo y de allí saqué estrategias metodológicas. Lo hice a mi manera, (se ríe) no sé si está bien. (R64A)

Otras fuentes de consulta bibliográficas

En las encuestas y en las entrevistas, además de los lineamientos curriculares se hace referencia a diversas fuentes consultadas actualmente para planificar la enseñanza de la lectura y la escritura. Se mencionan libros de didáctica de la lengua para el primer ciclo, sin embargo, muy pocas docentes pueden dar especificación de autoría y/o titulación; además, revistas para docentes del Primer Ciclo, recursos multimedia y carpetas de trabajo de colegas. En ocasiones se plantean como fuentes, los manuales escolares de diferentes editoriales y el libro de apoyo al maestro o textos de gramática de la lengua.

- “El que más uso es Loprete un libro de lengua y literatura, de teoría. Y diferentes editoriales: Kapeluz, Santillana”(H64B)
- “Uso mucho lo que vi en la licenciatura, y Cuadernos para el Aula.” (R32A)
- “Yo escuchaba en el profesorado sobre las revistas para primer ciclo, eran tan criticadas... para mí tienen cosas buenísimas. No tengo libros.” (R64A).

Prácticas de Alfabetización Inicial

Como dice Sofía Vernon³⁶ para los maestros de los primeros años de escolarización decidir qué método o qué filosofía educativa utilizar para lograr la alfabetización de sus alumnos, puede ser un problema. Porque los maestros están sujetos a informaciones a veces contradictorias y mezcladas. Como se dijo en apartados anteriores la mayoría aprendió su rol alfabetizador a partir de observaciones o explicaciones de sus pares con escaso o nulo fundamento teórico.

³⁶ Pellicer A y Vernon S. (1999). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. Edit SM. México.

Cuando se interroga sobre la propuesta alfabetizadora la mayoría no puede encuadrarla con precisión; por ello las docentes, recurren a la descripción de algunas actividades que proponen:

- “Hago fotocopias de letras, las miran, las decoran. También practican todo lo que es motricidad, para que sepan que esa letra se traza de esa manera. Tomo un poquito de esto y un poquito de esto.”(H32A)

Por sus dichos se infiere que esta maestra trabaja con un método sintético de enseñanza letra por letra, con un fuerte compromiso con la lectura y la escritura entendidas como técnicas. Sin embargo la misma docente, en otra respuesta afirma:

- “Lo que pasa que este año cambió mucho, (refiriéndose al 2011) antes enseñábamos letra por letra, pero ahora no. El año pasado se empezó con un cambio buscan la letra dentro de un texto. No la letra sola o ma, me, mi, mo, mu en una palabra o dos. Creo que lo que se hacía antes era valorable para ese momento. Y ahora seguimos los lineamientos que bajan de la provincia” (H32A)

Claramente la maestra reconoce cambios, ha incorporado algunas modificaciones como por ejemplo trabajar con textos completos pero su preocupación sigue siendo encontrar la letra. En realidad, no ha modificado su posición respecto a la alfabetización. A pesar de declarar que, este año están haciendo lo que indican los lineamientos provinciales no ha comprendido el enfoque teórico de la propuesta, solo ha tomado una idea, trabajar con textos.

Otros docentes confunden una teoría con un método y advierten que en muchos casos, la salida es “la mezcla”, refiriéndose a la práctica habitual de tomar algo de cada método o enfoque sin advertir que esa multiplicidad sin reflexión genera contradicciones en sus prácticas.

- “Es un método que existe (refiriéndose a la psicogénesis) y algunos lo aplicarán y otros no. O serán mezclas de una parte de ése con una parte de otros”(N64A)

También hay maestros que hacen referencia al constructivismo, o se puede inferir, de su discurso o de las prácticas observadas, que su concepción de alfabetización dista mucho del testimonio citado anteriormente. La escritura como proceso, el dictado al maestro y el abordaje del sistema de la lengua y el lenguaje escrito en situaciones concretas, son ideas claves de la propuesta alfabetizadora actual.

- “Mientras ellos dictan el cuento, yo lo escribo, ésa es la primera versión. Trabajamos diferentes aspectos, la segmentación de la palabra, la gramática o los signos de puntuación.” (R32A)

Prácticas de Lectura

Actualmente se acuerda que la AI es un momento de un proceso cultural y social de apropiación de saberes sobre el sistema de la lengua escrita y las habilidades de lecturas y escrituras que favorecen el ingreso a la cultura letrada. Momento sistemáticamente incluido en la trayectoria escolar con objetivos, contenidos y estrategias propios que deberían habilitar prácticas de lecturas y escrituras diversas, continuas y progresivas.

Cuando en las entrevistas se interroga sobre las propuestas de lecturas, los textos que circulan en el aula, los criterios de selección y las maneras de leer, las docentes coinciden en la valoración del manual como texto privilegiado y la inclusión de variedad, de formatos y soportes textuales, aunque no distinguen estos dos conceptos.

- “Trabajamos todas las lecturas del libro (manual). Tiene todas las áreas y al final, algunos cuentitos.” (H32B)
- “Planifico con distintas tipologías textuales, los niños leen enciclopedias, cuentos, noticias de diarios” (H64B)
- “La lectura es con los carteles que tengo (refiriéndose a los que se exhiben en el aula), el nombre de los chicos, la lectura en la biblioteca del aula” (R32A)
- “Variedad total de textos (se ríe), diario, libro de cuento, todo lo que pueda haber... tenemos un libro de ejercitación, donde hay distintos tipos de textos, están muy adaptados. (N32A)

Los textos de los manuales son completos pero adaptados en cuanto a extensión y complejidad. En algunas ocasiones se leen materiales suministrados por las maestras, fotocopias que después de leídas se pegan en el cuaderno o libros.

Consultadas sobre el uso de la biblioteca -cabe destacar que de las tres escuelas solo una cuenta con el cargo de bibliotecaria durante la jornada escolar, docentes de dos instituciones manifiestan que existe una biblioteca escolar y otra, en el aula; siendo las maestras de primer grado quienes testimonian más sobre el uso de esta última.

- “La biblioteca del aula está desde el primer momento y ahora se hizo el fichero. Es un rincón más del aula que se usa permanentemente, lo pueden consultar en el momento que quieran. Terminan de escribir y en vez de darles otra cosa, vamos a la biblioteca. También tenemos la hora del cuento por placer, libremente eligen un cuento. Yo hago mis lecturas para que me vean leer. También los llevo a la biblioteca de la escuela.” (N32A)
- “Trabajo mucho con la biblioteca del aula, aunque no sepan leer y escribir con ellos hacemos la clasificación de los cuentos, de las revistas, de los diarios... escribimos los carteles, los ponemos en la biblioteca y ellos hacen el registro (en la agenda de lectura)”(R32A)

A pesar de los dichos en ninguna de las clases observadas se registra la utilización de un libro diferente al manual, ni otro espacio de lectura, aunque en una situación de escritura observada, se hace referencia a información leída en textos virtuales, no disponible en esa instancia.

- Se observó que cada alumno redactó un texto para describir a la jirafa. La docente comenta que el texto es producido a partir de la búsqueda de información en internet y en libros. La escritura se realizó sin copia ni consulta de los materiales leídos en clases anteriores, solo se apoyó en la memoria. (Registro de observación N64B)

En las entrevistas se comentan prácticas de lecturas literarias, que si bien no fueron observadas en algunas aulas aparecen registradas en agendas de lectura expuestas.

- “En el mes leemos cuatro libros (literatura). Eligen un libro por grupo, esos libros están tanto en la biblioteca fija, como en la ambulante”.(H32B)

En una tercera escuela se habla de la existencia de libros pero no de un espacio destinado a la biblioteca institucional.

- “Lo que pasa es que acá no hay biblioteca. (R64A)
- “Creo que no hay biblioteca (duda)... mirá no, creo que no”(R64B)
- “Tenemos libros que nos llegan a las escuelas, uno para cada uno (refiriéndose al manual)... El Garrapiñadas que está muy lindo, el Luna lunera” (R32B)

En cuanto a la modalidad de lectura las observaciones de clase permiten registrar que en todos los grados y en todas las áreas, los niños participan en situaciones de lectura en voz alta y silenciosa. No siempre se explicita el propósito de esas prácticas; responden en general, a actividades aisladas, planificadas para ese día que de no terminarse se deja como tarea para el hogar. Se infiere que los propósitos más comunes son: promover el intercambio oral a partir del contenido leído, resolver interrogatorios didácticos, comprender la información, corregir tareas o favorecer la fluidez.

Prácticas de escritura

En las observaciones se registra el uso cotidiano y predominante del pizarrón para las escrituras variadas; en todos los casos se procede de manera rutinaria la escritura de la fecha, área y consignas de trabajo por parte de la maestra. Los registros a esta altura del año - agosto y septiembre - se confeccionan en letra imprenta y cursiva.

Si bien en las entrevistas se mencionan escrituras colectivas, realizadas por el maestro siguiendo el dictado de los alumnos, no se han observado tales prácticas en el aula. La escritura en el pizarrón generalmente la realiza el maestro aunque hubo algunas ocasiones de escrituras de palabras producidas por los niños. En los cuadernos se copia lo escrito en el pizarrón con el propósito de dejar testimonio de lo realizado durante el día y en escasas clases se observa la producción personal de textos breves a partir de la imagen de preguntas orientadoras para recuperar información leída y/o escuchada con anterioridad. En general no se mencionan los propósitos de la escritura porque prevalecen las prácticas descontextualizadas con un único destinatario, la maestra. Otro soporte utilizado es el afiche que como se ha manifestado en el punto anterior en algunas escuelas se registra la agenda de lecturas literarias: práctica escrituraria que tiene un propósito definido y es realizada por los niños y está contextualizada en un proyecto anual.

Fragmento 1:

Docente: Escriben la rutina de la clase, la fecha, y pasamos al calendario...

Entrevistador: ¿La que escribe en el pizarrón siempre sos vos?

Docente: A veces los chicos, pero menos. Por allí les gusta pasar y por ahí te dicen que no, que no saben. Pero con ayuda y al dictado o haciéndole el sonido de la letras ellos lo hacen.

Entrevistador: ¿Se dejan en el pizarrón escrituras que no cumplan con toda la convencionalidad?

Docente: No, trato de corregirlas. Entre todos, porque siempre hay algún nene que ya está alfabetizado y se da cuenta. Entonces dice: Señor, le falta una letra. Releemos hasta que aparece.

Entrevistador: ¿En el cuadernito todo lo que escriben es lo que copian? ¿O tienen algún momento de escritura espontánea?

Docente: Sí, por ahí hay escrituras, pero todavía les cuesta mucho. (H32A)

Fragmento 2:

Entrevistador: ¿Quién escribe en el pizarrón y qué se escribe en el cuaderno?

Docente: Escribo yo, y generalmente copian lo del pizarrón. (R32A)

2.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar, compartimos con Liliana Sanjurjo el supuesto de que “los docentes no sólo se forman profesionalmente en la institución que les otorga el título, sino que lo siguen haciendo en el lugar donde se insertan a trabajar, pues allí se produce un fuerte proceso de socialización profesional.” (Sanjurjo, 2000: 125). En nuestra investigación, la mayoría de los docentes reconoce que su lugar de trabajo ha sido o es un lugar donde se comparten saberes sobre la enseñanza que relacionan con materiales y actividades y que esta práctica tiene alto impacto en sus decisiones didácticas. Manifiestan un gran interés por mejorar sus propuestas poniendo el énfasis en la experiencia sin recurrir al sustento de la teoría. Mencionan con frecuencia que comparten actividades de distinta procedencia, que en algunos casos pertenecen a marcos teóricos diferentes. En sus discursos se alude a la recuperación e intercambio de “un poquito de cada cosa”, sin advertir las contradicciones en las que incurren. Como dice José Gimeno Sacristán (1994) “sin comprender lo que se hace, la práctica pedagógica es mera reproducción de hábitos existentes o respuestas a demandas externas”.

Vinculado también a la socialización, detectamos que la totalidad de las docentes de Nivel Primario que a su vez cursaron el Profesorado para la Educación Pre-escolar durante los años 90, relatan haber tenido contacto con bibliografía referida a AI –mencionan a Kaufman, Ferreiro, Teberosky y Tolchinski- y asocian aquellos saberes con las actuales propuestas. Al mismo tiempo manifiestan que esos saberes didáctico-disciplinares eran desestimados cuando se desempeñaban en el Nivel Primario. En este caso, la fuerza de lo instituido obstaculizaba la interpelación a lo que se hacía, de tal modo que se producía una ruptura entre las prácticas del Nivel Inicial y Primario porque el primer grado tenía como mandato social asegurar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como asegura Davini (1997), las instituciones escolares, como instituciones de desempeño laboral, son también formadoras de docentes; modelan los modos de pensar, percibir y actuar, que conforman el habitus profesional en la conceptualización de Bourdieu. Ese rol inestimable de formación en los ámbitos laborales tiene como contrapartida la reproducción naturalizada de las prácticas si no se las confronta permanentemente con otras fuentes de saber didáctico.

En segundo lugar, otro aspecto a discutir es la valoración que los propios docentes alfabetizadores tienen sobre su rol y su incidencia en la trayectoria escolar de los niños. El proceso de alfabetización durante los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el sistema educativo, ya que determina su permanencia dentro del mismo y la calidad de sus aprendizajes.

El ingreso de nuevos sectores de la población al Nivel Inicial y Primario ha interpelado los procesos alfabetizadores que no pudieron dar respuestas ante el fenómeno de la exclusión.

La mayoría de los docentes consideran que la heterogeneidad del aula es un problema y que los fracasos de los niños en la alfabetización están ligados a cuestiones individuales, familiares o sociales, no se registra un análisis de la incidencia que puedan tener sus prácticas de enseñanza en ese fracaso. Al mismo tiempo, no reconocen su rol protagónico como mediadores en el proceso de ingreso de las nuevas generaciones a la cultura letrada, ni la incidencia que esto tendrá en los aprendizajes posteriores, la calidad y continuidad de su trayectoria educativa y su desarrollo individual y social.

Consideramos que si bien cabe analizar la dimensión del alumno/a que (no) aprende, no hay que perder de vista que este abordaje debe realizarse en el marco de la trama de producción del fenómeno del que forma parte. Por ello, tal como lo plantea Boggino (2010), las causas tienen que buscarse tanto en la estructura y la coyuntura política y económica, en el sistema educativo y la escuela, en la práctica cotidiana del docente y en los supuestos que la sostienen, en la subjetividad del alumno, en la familia y en el contexto.

Retomando las palabras de Zamero se puede decir que:

“... el reconocimiento de la gravitación de la alfabetización inicial en los aprendizajes ulteriores, o sea su importancia en el tránsito regular de los alumnos por los diferentes niveles del sistema, requiere que pensemos la alfabetización como uno de los ejes de la formación docente en los umbrales del siglo XXI.”(2009; 12).

En este sentido, no podemos negar que si bien en determinados casos es necesaria la intervención de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y otros profesionales; es el docente, el especialista que en virtud de su formación profesional, de sus funciones y de su propia práctica, tendría mayor especificidad en el ámbito de intervención ante el (no) aprendizaje.

Por último, retomamos el planteo de Neme, C. y otros (2007) quienes observan la existencia de una *Tensión en el vínculo entre la institución formadora y las escuelas*, determinada (entre otros factores) por la ausencia de espacios compartidos por los niveles para favorecer la distribución e intercambio de saberes. Dicha situación también es examinada en el estudio de Martha Zamero (2009) cuando plantea que uno de los problemas de la formación es la falta de contacto y/o el desconocimiento, por parte de los formadores, del nivel para el que forman. Esta distancia no se reconoce en los inicios de la creación de los profesorados, ya que el espacio curricular Práctica Docente solía ser asumido por maestros. Ese contacto directo que aparentaba ser altamente beneficioso en algún sentido, ocultaba los riesgos de la endogamia e instalaba la construcción artesanal del saber didáctico, restringiendo una de las funciones primordiales del Nivel Superior, la actualización continua. No se debe reducir el saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión. Es necesario centrarse en producir cambios conceptuales en los docentes, de modo que puedan traducir esos principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y en una práctica pedagógica.

El planteo de los tres tópicos de discusión tiene un cierre provisorio. Recurrentes lecturas de este material, de otros y de la realidad misma abrirán nuevas oportunidades de diálogo.

3. CONCLUSIONES

De las preguntas que nos planteáramos inicialmente, algunas han sido abordadas en el análisis descriptivo-interpretativo y otras serán recuperadas como ejes organizadores de estas reflexiones finales.

La construcción del saber didáctico sobre AI de las maestras de primero y segundo grado de las escuelas públicas de Corral de Bustos tiene una matriz práctico artesanal (Sanjurjo 2000), que se perpetuó a partir de la ausencia de un instituto formador que incluyera un espacio académico específico y propusiera un modelo crítico reflexivo sobre las prácticas alfabetizadoras. Un grupo de maestras sostiene que aprendieron a enseñar a leer y a escribir observando clases durante sus prácticas; entre ellas, algunas recibieron la transmisión del método de parte de maestras que eran también profesoras del Nivel Superior. Otro grupo aprendió cuando se inició laboralmente, a partir del compromiso de sus compañeras de mayor antigüedad, quienes asumían el rol de docentes formadores de maestros noveles. Entendida la didáctica como técnica, la transmisión entre pares era medianamente sencilla porque cualquiera fuera el método que la escuela adoptara, el maestro disponía de una secuencia de actividades que conducía a la obtención de resultados rápidamente observables. En cambio, esta práctica de formación entre pares en el ámbito de trabajo, no pudo comprobarse como modalidad generalizada en la actualidad. Es probable que la falta de conocimiento del enfoque vigente sobre AI y como dice Zamero, la negación de toda propuesta metodológica, provocó una multiplicidad de interpretaciones y decisiones didácticas difíciles de socializar. La mayoría de los maestros se sienten inseguros porque advierten que sus prácticas no responden a los discursos actuales sobre la AI, instalados por el nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Córdoba para el nivel, vigente desde el año 2011. Estas preocupaciones se manifiestan desde la gestión, a nivel individual o de pequeños grupos, pero aún no se observa un proyecto institucional alfabetizador que afronte la complejidad del proceso con objetivos, contenidos y acuerdos metodológicos para dar coherencia a todo el Primer Ciclo. Muy pocas maestras defienden sus prácticas tradicionales y las que lo hacen, aluden a la seguridad que les otorga y a la eficiencia, en cuanto afirman que los niños aprenden igual. Otro argumento que puede inferirse es la presión de la familia a un grado y a un nivel que deben garantizar lo antes posible, la alfabetización.

En la mayoría de las escuelas se da cuenta de una amplia disponibilidad de materiales bibliográficos vinculados a AI, que se enmarcan en políticas educativas de distribución gratuita y masiva de recursos teóricos en distintos portadores. Sin embargo, se observa un lento proceso de

apropiación de esas fuentes, librado en ocasiones al interés personal sin que exista una exigencia o un dispositivo institucional que lo garantice.

Otro factor que ha influido en el desaprovechamiento de la bibliografía, ha sido la falta de líneas de acción estatales que acompañaran los procesos de lectura crítico-reflexiva de documentos que plantean giros epistemológicos en las propuestas alfabetizadoras. Si bien hay programas nacionales y jurisdiccionales de fortalecimiento institucional y de desarrollo profesional, no son implementados de manera universal, por lo que su incidencia es acotada y fragmentada. La posibilidad de que un docente reciba asesoramiento o capacitación está supeditada a su lugar de trabajo.

Entre las docentes, se encuentran en ostensible ventaja quienes por decisión particular han transitado estudios posteriores o trayectos formativos de larga duración en los cuales se apropiaron de teorías y prácticas vinculadas al campo –aún en construcción- de la AI. Las lecturas extensivas e intensivas de esta problemática les han permitido construir un sustento teórico a partir del cual pueden iniciar procesos metacognitivos sobre sus actuaciones y decisiones pedagógicas. Este grupo reducido de maestras son las únicas con posibilidades de interpelar el saber didáctico sobre AI, adquirido por la socialización profesional, momento de la trayectoria formativa que mayor incidencia tiene en el desempeño de los maestros (Sanjurjo 2000).

La falta de políticas nacionales y/o provinciales de mediación curricular y acompañamiento pedagógico³⁷ destinadas a todas las instituciones de gestión estatal y privada, las dificultades de los institutos de formación de contar con especialistas en AI, problemática postergada históricamente, la desvinculación entre niveles, la carencia de decisiones curriculares en el Nivel Primario para diseñar un proyecto de alfabetización institucional y la soledad de los maestros en la interpretación de los cambios de paradigma, anticipan riesgos que ya han sido observados en otros momentos históricos en los que se intentaron cambios en la didáctica de la alfabetización. Entre los más previsibles, mencionamos:

- el desconocimiento de los fundamentos teóricos inhibe la posibilidad de conceptualizaciones que permitan nuevas maneras de entender la didáctica de la alfabetización y restringe los cambios a la incorporación de un mero repertorio de actividades desvinculadas que no implican una mejora en la enseñanza,
- la no obtención de resultados observables en el aprendizaje de la lectura y la escritura a corto plazo, provoca el abandono de la noción de la AI como proceso y por tanto, la adopción de técnicas mecanicistas, que aseguran rápidamente el aprendizaje de la técnica de descifrado y cifrado,

³⁷ Cabe aclarar que desde el año 2010 hasta el presente, la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba diseña y coordina Trayectos Formativos de Mediación Curricular en Alfabetización Inicial. Las propuestas están destinadas a docentes de Nivel Superior vinculados con AI y Práctica Docente y profesores de los niveles primario y/o inicial de escuelas asociadas, a fin de favorecer la construcción de equipos de estudio y trabajo colaborativo interniveles e interinstitucionales.

- la necesidad y/o exigencia de desprejarse de modelos tradicionales, ocasiona el abandono de la enseñanza del sistema de la lengua, ante la imposibilidad de sistematizar su abordaje en función de las necesidades de lectura y/o escritura.
- la negación de todo lo referido al método asociado a la rigidez mecanicista, inhibe la reflexión sobre la propuesta metodológica, componente básico de toda didáctica.

Ante el reconocimiento de la AI como contenido curricular de los diseños de formación docente³⁸ y de la complejidad de las múltiples dimensiones y factores contextuales que la atraviesan, cabe el insoslayable reto de instalar en los espacios académicos el permanente análisis y debate sobre los marcos teóricos y las propuestas metodológicas, profundizar la comprensión del proceso de alfabetización y su incidencia en el fracaso escolar, proponer instancias de capacitación y publicación de experiencias, acompañar y asesorar a docentes o instituciones para mediar en el proceso de construcción de un saber didáctico coherente con los nuevos paradigmas.

Como dice Jorge Larrosa (2000), las preguntas están al principio y al final del estudio. Iniciamos esta investigación preguntándonos, la concluimos con el esbozo de algunas respuestas, que deseamos abonar un territorio de acuerdos y nuevos interrogantes para entender la AI como un derecho, a la escuela como espacio social privilegiado y a sus docentes como agentes especializados.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A (2000) *La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje*. Vol 10 Nro. 23 Propuesta Educativa.
- Boggino, Norberto (2010) *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. México: Taurus.
- Braslavsky, Berta. (2008) *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: ECE.
- Camillioni, A y otras. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Coria A, Gaspar, M P; González, S. (2006) *Serie cuadernos para el aula Lengua 1, 2 y 3*. Buenos Aires: M E C T de la Nación y C F C E.
- Davini, MC (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010, Junio) Ponencia presentada en el Seminario La formación Docente en Alfabetización Inicial. INFOD. Buenos Aires.

³⁸ En el año 2009, la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba implementa el nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, y que por primera vez incluye un espacio curricular destinado a la A.I.

- Diker, G. y Terigi, F. (2005) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, R., Baquero (comp.) (2007) *La forma de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. (2005) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- (1997) *Alfabetización teórica y práctica*. México: Siglo XXI.
- (2008, abril) Conferencia organizada por la Dirección General de Capacitación, DGCYE, Pcia de Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Jabonero M. y Rivero J. Coordinadores (2009) *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. (Metas Educativas 2021) Madrid: Fundación Santillana.
- Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Melgar, S y Botte, E. (2010) *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD*. Buenos Aires: INFD.
- Neme, C., Juan, M., Pérez Pesce, R., Cerutti, M. y Ciardullo, M. (2007) “*Indagación colaborativa sobre las prácticas en alfabetización inicial*” Programa “Conocer para incidir en los aprendizajes escolares”. Ministerio de Educación: INFOD.
- Nicastro, S y Greco, MB. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pellicer A y Vernon S. (1999) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Edit SM.
- Spanarelli, Ss, Wojtiuk, M., Colombo, M. y Cáceres, H. (2007) *La prácticas docentes en la alfabetización inicial* HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7.
- Terigi, F. *Exploración de una idea. Entorno a los saberes sobre lo escolar* en Frigerio; G., Zamero, M. (2010) *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Sobre los autores

Silvia Fabiana Luchessi

Máximo grado académico: Licenciada en Enseñanza de las Ciencias
Institución y dependencia donde trabaja: Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos”
– DGES – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
País: Argentina
Líneas de investigación: Alfabetización académica - Evaluación
Correo electrónico: sluchessi@gmail.com
Dirección postal: 25 de Mayo 747 – Corral de Bustos
Teléfono: 03468-422581

Norma Alejandra Fenoglio

Máximo grado académico: Profesora en Castellano, Literatura y Latín

Institución y dependencia donde trabaja: Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos”
– DGES – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

País: Argentina

Líneas de investigación: Alfabetización inicial y académica

Correo electrónico: alejandrafenoglio@gmail.com

Dirección postal: 25 de Mayo 747 – Corral de Bustos

Teléfono: 03468-409746

Mónica Alejandra Silva

Máximo grado académico: Profesora en Ciencias de la Educación

Institución y dependencia donde trabaja: Escuela Normal Superior “Maestros Argentinos”
– DGES – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

País: Argentina

Líneas de investigación: Alfabetización inicial

Correo electrónico: monicasilva74@gmail.com

33

Dirección postal: 25 de Mayo 747 – Corral de Bustos

Teléfono: 03468-15517916

María Agustina Poli

Máximo grado académico: Profesora en Ciencias de la Educación

Institución y dependencia donde trabaja: -

País: Argentina

Líneas de investigación: Alfabetización inicial - Evaluación

Correo electrónico: maruagus_05@hotmail.com

Dirección postal: Balcarce 30 bis, PB, dpto. A - Rosario

Teléfono: 0341-155157764.

Informes de investigaciones en curso

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y SENTIDOS

Paula Mariana Palmero³⁹

Resumen

En este trabajo se desarrollan algunos avances de una investigación orientada a comprender los procesos de apropiación docente de las políticas educativas de incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente inicial.

En la primera parte se presenta una descripción de las políticas de incorporación de TIC en el sistema educativo, poniendo el foco en las que se orientan a la formación docente. Se revisan aquí los programas de capacitación y dotación de equipamiento y se consideran las regulaciones curriculares nacionales y provinciales y otros cuerpos normativos producidos en el período. Se desarrollan algunas conclusiones respecto los sentidos propuestos respecto de la tecnología y su incorporación en las prácticas educativas.

En la segunda parte se trabaja a partir de los registros de entrevistas a docentes y observación de prácticas educativas con el propósito reconocer las experiencias de trabajo con TIC en el marco de sus prácticas docentes. El trabajo de análisis se orienta aquí a reconstruir las interpretaciones y marcos de referencia construidos por los docentes en relación con la tecnología, la comunicación y la educación.

En las conclusiones se ponen en diálogo estos registros de análisis con el objetivo de reflexionar sobre los procesos interpretativos que ponen en juego los sujetos en el espacio del aula, cómo se apropian de las prescripciones y regulaciones curriculares, como se producen nuevas significaciones respecto de las regulaciones.

Palabras clave: Tecnologías – Comunicación – Educación - Formación Docente - Prácticas

³⁹ Docente del Profesorado en Comunicación Social. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora del Programa “Cultura (s) y Tecnología (s): estudios sobre la mediatización en escenarios educativos”. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY IN TEACHER EDUCATION: POLICIES, PRACTICES AND SENSES

Abstract

In this paper some advances of a strategy to understand the processes of appropriation of teacher education policies incorporating information and communications technology (ICT) in initial teacher education research are developed.

In the first part a description of the incorporation of ICT policies is presented in the educational system, with a focus on those oriented to teacher training. We review here the training and provision of equipment and are considered national and provincial curriculum regulations and other regulatory bodies produced in the period. They develop some conclusions regarding the proposed ways about technology and its incorporation into educational practices.

In another section working from records of interviews with teachers and observation of educational practices in order to recognize the experiences of working with ICT as part of their teaching practices. Analytical work is oriented here to reconstruct the interpretations and frameworks built by teachers in relation to technology, communication and education.

The conclusions these test records are put into dialogue with the aim of reflecting on the interpretative processes are at stake subjects in the classroom space, how appropriate the curricular requirements and regulations, such as the senses are reshaped, occur new meanings regarding the regulations.

Keywords: Technologies – Communication - Education – Teacher training - practices

Introducción

La investigación que desarrollamos indagó en procesos de apropiación docente de políticas *curriculares* orientadas a la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en formación docente. El trabajo se realizó durante el período comprendido entre el inicio de la transformación curricular en la formación docente (2008) y la actualidad. El problema de investigación se construyó a partir de la vinculación de tres dimensiones de análisis: 1) **políticas educativas nacionales y jurisdiccionales** sobre la incorporación de TIC en procesos de formación docente y los sentidos identificables, 2)

trayectorias y experiencias formativas de los docentes, incluyendo las vinculadas con uso y apropiación de TIC. 3) **Prácticas y procesos de construcción de significaciones** sobre las TIC de los docentes formadores en las experiencias formativas, personales y en su práctica profesional.

A partir de estas dimensiones de análisis organizó un trabajo de indagación que incluyó en simultáneo la realización de búsquedas bibliográficas, documentales y el trabajo de campo⁴⁰.

Como antecedentes podemos mencionar el proyecto de investigación desarrollado en el marco del Seminario de Comunicación y Educación de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho proyecto se desarrolló durante el período 2008-2009 y buscaba comprender el lugar *imaginario* de las TIC en el discurso educativo de la provincia de Córdoba⁴¹. Este trabajo abrió otras líneas de investigación cuyos propósitos se orientaron a la comprensión de procesos a nivel microsocial, concretamente aquellos procesos de subjetivación que se generan a partir de experiencias con TIC en el ámbito de las prácticas escolares.

También recuperamos las discusiones desarrolladas por un conjunto de investigadores y docentes de distintas Universidades públicas del país pertenecientes a cátedras que abordan la articulación entre Comunicación y Educación. En estos espacios se debatió respecto del lugar estratégico del campo comunicación- educación en las condiciones sociopolíticas actuales de nuestro país y la región⁴².

⁴⁰ Esta transformación se produce a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206. En el ámbito de la formación docente la ley crea el ámbito del Ministerio de Educación el Instituto Nacional de Formación Docente. Este organismo será el responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, entre otras funciones. Este cambio apunta a fortalecer el sistema formador y a garantizar criterios comunes en la elaboración de planes de enseñanza.

⁴¹ El proyecto se denominó “*El lugar imaginario de las tic’s en el discurso educativo de nivel medio en la provincia de Córdoba: estrategias y problemáticas*” fue dirigido por la Dra. Eva Da Porta y obtuvo el aval de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. RES.69/08. Las conclusiones de dicho trabajo pusieron de relieve la preeminencia de un imaginario tecno-utópico profundamente vinculado con las ideas de “*neo modernización*” introducidas en el pensamiento educativo neoliberal a partir de la reforma educativa de los 90”. Por otro lado, fue posible trazar una hipótesis interpretativa fuerte: las TIC operan para la escuela como un significante nodal que articula y condensa distintas series discursivas que se plantean en los distintos niveles como solución a distintos problemas y demandas que enfrenta el sistema educativo (Informe final. Da Porta, 2008).

⁴² La Red COM-EDU reúne a equipos de cátedras que trabajan desde la articulación de la comunicación y educación así también a becarios y doctorandos que participan en proyectos de investigación vinculados a la temática. En el año 2010 se concretaron dos encuentros. Las discusiones fueron sistematizadas y publicados en el libro “*Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*”. (Compilado por Eva Da Porta) En septiembre de este año se concretará en la ciudad de La Plata un encuentro que nace de la iniciativa de esta red y que tendrá carácter nacional. Del espacio participan docentes, investigadores, estudiantes y becarios de la UBA, UN Luján, UNLP, UNER, UN Comahue, UN Córdoba y UN Villa María.

Atendiendo a estas necesidades, situamos esta investigación en una línea de indagación sobre un caso concreto: los procesos incorporación de TIC en la formación docente en Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba para reconocer las particularidades que asume el trabajo con estas formas culturales en las prácticas educativas de los docentes formadores, en un contexto de revisión de la organización, estructura y dinámica curricular.

TIC y Formación Docente

Las transformaciones socio culturales producidas por el desarrollo de lo que algunos autores denominan *nuevos medios digitales* (Dussel 2012), tecnologías de la información y la comunicación o tecnologías de la representación (Buckingham, 2007) en las últimas tres décadas constituyen uno de los argumentos que acompañan el debate respecto de la necesidad de insertar esta tecnología digital en el trabajo cotidiano de la escuela.

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) sancionada en el año 2006 por el parlamento argentino, sitúa a la preocupación por el desarrollo de competencias necesarias para el manejo de los lenguajes digitales y audiovisuales producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional.

En este contexto, las propuestas generadas para la integración de TIC en la formación docente inicial pretenden situar la temática dentro de lo que se consideran son los conocimientos necesarios para la formación.

Pensar a la escuela como un espacio que facilite el acceso a las nuevas tecnologías de la información, como centro de ampliación de la oferta tecnológica y cultural (Batista, 2007) supone considerar también al docente como un agente con capacidad de operar cambios significativos a nivel de sus prácticas de enseñanza.

En este sentido, señala Dussel que es necesario “configurar un nuevo repertorio de prácticas docentes” (2012: 226), es decir hay que generar alternativas respecto de acciones posibles, anticipaciones sobre lo que es posible y deseable hacer con las tecnologías. El acceso es el primer escalón fundamental. Pero desde allí hay que trabajar para garantizar procesos de democratización y de usos más ricos y significativos.

Para los docentes en ejercicio este nuevo repertorio se constituye a partir de políticas de formación continua que ofrecen a los docentes un menú de cursos gratuitos en el marco del Plan Conectar Igualdad y una Especialidad Superior en Educación y TIC. En tanto que para los docentes en formación, la temática de las TIC se incluye en los nuevos planes de estudio producidos en el marco un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina impulsada desde el Instituto Nacional de Formación Docente desde el año 2006. Esta transformación implicó, entre otros procesos, la relectura y adecuación de los planes de estudio de los institutos respecto de los nuevos lineamientos nacionales.

En la provincia de Córdoba este proceso se inició en el año 2008 y movilizó una serie de acciones planificadas que derivaron en la construcción de una propuesta de Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, en un marco decisorio de extensión de la duración de las carreras a cuatro años de formación inicial⁴³.

Este proceso adquiere matices particulares en la provincia de Córdoba y, fundamentalmente, en las instituciones en las que se concretan las transformaciones curriculares. En los nuevos Diseños Curriculares para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba se propone la incorporación de las TIC a partir de dos unidades curriculares: Lenguaje Digital y Audiovisual (en el Ciclo de Formación General) y TIC en la Enseñanza (el Ciclo de Formación específica).

Con respecto a los espacios curriculares sobre TIC, su desarrollo demandó la incorporación de docentes cuyos espacios fueron disueltos o su carga horaria quedó sujeta a disponibilidad. En la mayoría de los casos los docentes nombrados para trabajar son docentes cuyo título de base es Análisis de Sistemas Informáticos, Tecnología, Artes Plásticas y en algunos casos licenciados o técnicos en Ciencias de la Comunicación.

En tal sentido, consideramos que las trayectorias formativas y las experiencias de los docentes en relación con las TIC constituyen dos hitos fundamentales a considerar puesto que en el caso analizado los docentes formadores de docentes conforman un colectivo heterogéneo de sujetos atravesados por una multiplicidad de experiencias que los constituyen en tanto tales, con biografías escolares (Alliaud, 2000) diversas.

Es por ello que orientamos nuestro interés investigativo a explorar y comprender, como dice Rockwell (2009), los avatares cotidianos de las políticas educativas. La línea de

⁴³ La transformación de los diseños curriculares alcanzó a todos los profesorados que se dictan en los Institutos de Formación Docente. La presente investigación toma como foco de análisis los profesorados de Nivel Inicial y Primaria.

trabajo que desarrollamos se inscribe dentro de lo que se denomina etnografía de la educación o estudios etnográficos en espacios escolares. Esta perspectiva permite recuperar la dimensión del cotidiano escolar, hace posible entrar en un espacio en donde se trama lo prescripto con lo efectivamente experimentado y activa el interrogante que moviliza esta investigación: la pregunta por las apropiaciones de los sentidos de la políticas que pretenden orientar la experiencia formativa de los sujetos (Terigi, 2004).

Resulta relevante indicar que entendemos al curriculum desde las perspectiva que trabaja Flavia Terigi en tanto herramienta de la política educativa que:

“comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas (...debe ser atendido como expresión de los compromisos del Estado con la sociedad y con el sistema escolar (...)) y es, finalmente, una herramienta de trabajo para los equipos docentes de las instituciones educativas” (2004:4-5).

Políticas educativas, diseños curriculares y TIC

En la primera etapa de la investigación se llevó a cabo un trabajo de relevamiento de documentos producidos por el Estado Nacional, específicamente desde el Instituto Nacional de Formación Docente y también con documentos producidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, concretamente los diseños curriculares, resoluciones y producciones realizadas por la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

En esta oportunidad, presentamos una lectura y análisis de documentos y regulaciones producidas por el Ministerio de Educación de la Nación entre los años 2007 y 2008 (“Los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. Anexo Resolución del Consejo Federal de Educación 24/07”; “Las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria” producidas por el Instituto Nacional de Formación Docente). Estos documentos y regulaciones son los que en términos discursivos han orientado y direccionado los procesos de discusión respecto de la transformación del sistema formador docente, específicamente los procesos de cambio curricular en la formación docente inicial.

También se considera como referente de análisis el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba. Este cuerpo de enunciados es el resultado del proceso de redefinición de cambios en los diseños curriculares que se mencionó con anterioridad.

Los documentos analizados tienen un carácter propositivo, se constituyen como orientaciones que operan en una primera escala de decisión curricular (Terigi, 2004) y fijan los objetivos de la incorporación de conceptos, contenidos y saberes sobre las tecnologías digitales en la formación docente.

La temática de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se considera entonces como una unidad curricular ineludible en la formación de los docentes en tanto éstas representan uno de los cambios sociales más significativos a nivel social y cultural operado después de la revolución industrial. En este sentido, las tecnologías digitales se consideran como un eje esencial de las sociedades del conocimiento.

A partir de una lectura de estos documentos, lo que interesa es rastrear y reconocer los modos en cómo se nombran a las tecnologías, cómo se las piensa y desde qué perspectiva se las vincula con las prácticas educativas y los procesos de construcción de conocimiento.

Es así que podemos reconocer en primera instancia dos tópicos que emergen a partir de la lectura realizada:

a) Las TIC como potenciadoras propuestas de enseñanza

En los documentos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación se ubica la temática de las TIC como una unidad curricular ineludible (Hisse, 2009: 21) en la formación de los docentes en tanto las TIC representan el “mayor cambio social y cultural operado después de la revolución industrial” (Hisse, 2009: 24) y son consideradas un como un eje esencial de las sociedades del conocimiento.

Los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” establecen que las TIC deben ser incorporadas en el campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia. Se propone resolverla a nivel curricular con un carácter transversal respecto de los saberes que estructuran el curriculum de las instituciones que forman a futuros docentes. Se reconoce de este modo la incidencia de las TIC en el campo de la formación general, de la formación específica y también en el área de la práctica profesional (Hisse, M., 2009).

El concepto de TIC abarca no solo a lo que aún algunos denominan “nuevas tecnologías”- principalmente aquellos bienes materiales que intervienen en los procesos de producción, circulación y acceso a la información- sino también a tecnologías más “antiguas” como son los medios audiovisuales y la telefonía.

Este argumento sostiene la propuesta de pensar en una inserción de las TIC en la formación desde una perspectiva que trascienda las visiones instrumentales ya que se las concibe como potenciadoras de la enseñanza y de la gestión institucional de las escuelas (Hisse, 2007: 24). Por ello se las ubica de modo transversal respecto del desarrollo de los contenidos de las distintas áreas de formación.

En el documento hay una insistencia a lo largo de los apartados sobre TIC respecto de la necesidad de trascender los usos habituales que se realizan en los espacios educativos y, fundamentalmente, cuestionar la centralidad que la enseñanza de la informática ha tenido en diseños curriculares anteriores, oportunidades en las que las TIC fueron consideradas como saberes relevantes pero quedaron en un segundo plano frente a otros saberes “prioritarios” para la formación docente.

Reconocen la importancia del dominio operativo de los artefactos pero consideran que el trabajo escolar no se agota en la enseñanza de usos procedimentales sino que hay que desarrollar proyectos en donde las TIC se incorporen al servicio de las actividades formativas de docentes e instituciones. Estos proyectos deberían apuntar a una “incorporación con sentido de las TIC” (Hisse, 2009:137).

Las TIC potenciarían procesos de aprendizaje a partir por ejemplo del uso de herramientas que resultan convocantes para los alumnos, “tanto por su diseño como por las posibilidades que ofrecen de acceso a la información y a sus diferentes formas de organizarla y presentarla” (Hisse, 2009:138)

Se espera entonces que las TIC puedan constituirse de este modo en herramientas que potencien las capacidades cognitivas de los individuos, permitiéndoles amplificar su capacidades cognitivas, permitir el acceso a los nuevos lenguajes que convergen con lo oral y lo escrito a la vez que favorecer procesos de comunicación y visibilidad pública.

En este punto, se hace hincapié en el potencial que las tecnologías permiten desplegar si se las concibe ligadas al desarrollo de habilidades que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de los sujetos y se piensa la incidencia que pueden tener mejorando y optimizando procesos cognitivos por cuanto ofrecen posibilidades y oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se corra el eje desde una perspectiva

centrada en el uso instrumental al uso significativo que apunta a una incorporación significativa y creativa, con una mirada crítica que permita superar los planteos de fascinación con la maravilla tecnológica. (Dussel, 2012; Da Porta, 2008)

En las prácticas formativas concretas se sugiere que la inclusión se articule al menos en tres niveles: el primero está vinculado a los procesos de alfabetización digital, centrado en el desarrollo de competencias de carácter procedimental o instrumental, el segundo se orienta al uso educativo de las TIC, con la posibilidad de poner en marcha estrategias vinculadas que optimicen la enseñanza y el aprendizaje mientras que el tercer nivel se piensa como instancias que propicien la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el contexto actual y en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones educativas.

b) Las TIC como herramientas y recursos didácticos para la enseñanza:

En el Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba, la incorporación de las TIC se propone a partir de dos unidades curriculares: Lenguaje Digital y Audiovisual, espacio ubicado en el Ciclo de Formación General y TIC en la Enseñanza, materia que forma parte del Ciclo de Formación Específica.

El espacio Lenguaje Digital y Audiovisual se piensa como un taller en donde los futuros docentes analicen las transformaciones cognitivas, políticas, económicas y culturales vinculadas con la irrupción de lenguajes digitales y audiovisuales, así como también en los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento. Mientras que el espacio denominado TIC en la Enseñanza (Inicial o Primaria), se propone como un seminario en donde se ofrezcan herramientas conceptuales y metodológicas que permitan establecer criterios para incorporar las TIC como estrategias y como recursos didácticos en diferentes áreas disciplinares.

Los propósitos del trabajo con TIC pretenden brindar a los futuros docentes saberes respecto de los usos instrumentales de las herramientas y conceptos y estrategias que les permitan reconocer el impacto que las TIC tienen sobre la constitución de subjetividades, sobre sus potencialidades pero también sobre sus riesgos en tanto medios de comunicación, recursos y estrategias en la escuela.

En este sentido, las TIC son entendidas como “un conjunto de herramientas y procesos ligados a la producción y gestión de la información y de la comunicación” y pueden

constituirse en herramientas pedagógicas y didácticas que favorecen y potencian los procesos de enseñanza en las áreas conformadas por los diferentes campos disciplinares (Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria, 2007: 57).

Esta justificación se enuncia en el desarrollo de los espacios pensados tanto para el Nivel Inicial como el Nivel Primario. Hay algunas especificaciones en cuanto a la distinción de los sujetos de aprendizaje, pero en líneas generales el criterio respecto de cómo pensar y trabajar con las TIC es idéntico.

Los contenidos propuestos se orientan a reforzar por un lado, un trabajo de alfabetización digital, entendido aquí como proceso de adquisición de destrezas y saberes respecto del manejo instrumental de una tecnología de la información y de la comunicación y por el otro, se ofrece un repertorio de estrategias didácticas y de recursos informáticos para trabajar con TIC en los procesos de enseñanza durante la infancia y de herramientas vinculadas con las posibilidades que la tecnología brinda para la gestión y comunicación de la información .

Prácticas docentes y usos de las tecnologías digitales en el aula

Para reconstruir las experiencias de los docentes respecto del uso de tecnologías digitales y las experiencias de trabajo con TIC en el marco de las prácticas educativas realizamos el registro de clases y entrevistas a docentes que dictan las materias sobre TIC (de Profesorados de Nivel Inicial y Primario). Recuperamos aquí algunas notas de campo producidas a partir del trabajo de observación realizado durante los años 2011 y 2012 en institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba.

En las observaciones realizadas los docentes⁴⁴ proponen un trabajo presencial que se articula con intervenciones en el aula virtual la cual se aloja en el sitio de la institución. Hay una tendencia en los docentes a ubicarse en un rol de tutor y consultor que pone a disposición de sus alumnas y alumnos distintas herramientas digitales y multimediales, especialmente aquellas destinadas a facilitar presentación de contenidos, actividades de búsqueda de información en internet, sistematización y presentación de la información. Las actividades evaluativas se proponen como una instancia en la que los cursantes deben resolver una secuencia didáctica a partir del uso de un recurso digital.

⁴⁴ La investigación contempla la realización de entrevistas y observaciones con un universo que comprende a los docentes titulares de los espacios curriculares definidos (Lenguaje Digital y Audiovisual y TIC en la Enseñanza) de tres (3) Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba.

Estos espacios se definen por los propios docentes como una posibilidad de brindar a los alumnos “distintas herramientas útiles para su práctica docente”, “trabajar los imprevistos que tengan al momento de trabajar con TIC” y como “una posibilidad para actualizarse y aprender con sus alumnos”. Reconocen usos previos de las tecnologías digitales, en su vida cotidiana y en un caso en su propio proceso de formación inicial.

En las situaciones observadas, no asistimos a momentos en los que se aborde un trabajo orientado a propiciar la reflexión crítica acerca de las TIC en la enseñanza, en el contexto sociocultural actual y su incidencia en la vida cotidiana de los sujetos. Este punto resulta significativo si atendemos a la mención que se hace en los documentos nacionales. Esta propuesta se disuelve en el texto del diseño curricular provincial y se refuerza la idea de un trabajo con TIC fuertemente orientado por preocupaciones didácticas.

Consideramos que es en este punto de análisis en donde se hacen evidentes los procesos de disputas no solo en la definición respecto de lo que “vale la pena enseñar” (Coria, 2006), sino fundamentalmente se hacen evidentes algunas ideas condensadas respecto de la tecnología y su vinculación con la sociedad, algunas ideas desde las que no se problematiza por ejemplo, al decir de Buckingham (2007) en la no neutralidad de estos dispositivos y los intereses que los producen y alientan.

Notas finales: interrogantes y reflexiones

Del proceso de trabajo de campo y retomando lo propuesto por Rockwell podemos plantear a modo de premisas que los docentes resuelven sus prácticas con y desde las TIC desplegando una multiplicidad de estrategias y tácticas que actualizan modos aprendidos a lo largo de su trayectoria formativa pero también traza un recorrido que podríamos situar a medio camino entre los modos de trabajar y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído (Chartier, 2001:11). Es decir, no hay reproducción literal de lo previsto en el diseño curricular, pero los marcos interpretativos desde los cuales se aborda el trabajo con TIC dialoga con los modos en cómo se las piensa y define en la letra de la regulación.

Las propuestas de incorporación de TIC a los procesos de formación docente surgen de la necesidad de establecer criterios para su uso pedagógico y profesional, entendiendo que es fundamental atender a estas instancias ya que sobre los docentes –y futuros docentes- cae la responsabilidad de propiciar la incorporación de TIC en los distintos niveles del sistema educativo, de llevar adelante el desafío que proponen las nuevas condiciones para el trabajo de enseñar y aprender.

Estos apuntes son el resultado de lecturas preliminares sobre los sucesivos acercamientos a prescripciones, regulaciones, prácticas y dichos de los docentes con el objetivo de indagar en los procesos de construcción de sentidos sobre los sentidos que se enuncian respecto de las tecnologías de la información y la comunicación, su vinculación con las prácticas de formación docente y los efectos sobre los modos de ser docente.

La relación entre regulaciones estatales y sujetos es un espacio en donde es necesario poner el foco en tanto, como lo sostiene Vittar (2006), el registro político de las políticas se resuelve en la relación misma. Entre la prescripción y lo que ésta habilitan hay un espacio en el cual como afirman Rockwell y Ezpeleta, las prescripciones y las prácticas de los sujetos se imbrican en una institución y constituyen una compleja trama en permanente construcción frente a la cual la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica (1985: 24).

Posicionándonos desde una perspectiva que piensa a las TIC como formas objetivadas de la cultura se abre un espacio de reflexión y un ámbito de intervención en donde es posible abrir una disputa a favor de otros modos de concebir a los procesos comunicacionales en el ámbito de lo educativos. Modos que posibiliten abordar los procesos de incorporación de TIC desde una visión no tecnológica, resituándolas como parte de la cultura (Da Porta, 2004) desde una perspectiva histórica que permita pensar por ejemplo la incidencia del ingreso del mercado en la educación, la preeminencia de los usos instrumentales y los usos cautivos de determinados programas entre otras cuestiones.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, Andrea. (2000) *“La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje”* en Revista *Propuesta Educativa* N°23, Año 10, Bs. As.

Buckingham, David (2007) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital* (1° impresión de la 1° ed. en español .Elena Odiozola Trad) . Buenos Aires. Manantial

Coria, Adela, Salit, Celia, Falconi, Octavio y Gabbarini, Patricia (2006) Módulo III Enfoques y tendencias en la Formación Docente. Material de consulta de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Chartier, Roger (1992) *El mundo como representación*. (Traducción al español 1992) Barcelona: Ed. Gedisa.

Da Porta, Eva (2008) *Imaginarios de la comunicación y la educación. La escuela como lugar de resistencia*. En *Memorias de XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Cs. Políticas y Relaciones Internacionales. Rosario.

Da Porta, Eva (2004). "Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación". En *Revista Tram(p)as de la Comunicación*. Año 3, N° 20. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Buenos Aires: Ediciones Periodismo y Comunicación.

Dussel, Inés (2012) "La formación docente y la cultura digital: método y saberes en una nueva época" en Birgin, Alejandra (2012) (Comp.) *Más allá de la capacitación*. Paidós. Buenos Aires.

Hisse, María (Coord) (2009) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Profesorado de Educación Primaria. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Rockwell, Elsie (1995) *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela en "La escuela cotidiana"*. México. Fondo de Cultura Económica, Quinta reimpresión, 2005.

Rockwell, Elsie (2001) *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. En *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26,

Rockwell, Elsie y Ezpeleta Justa (1985) *La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso en documentos de la Dirección de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados*. México. Publicado en 1988.

Terigi, Flavia (2004) *La enseñanza como problema político*. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires. Novedades Educativas-CEM.

Vittar, Ana (2006) "Reconstruir la acción política". En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Miño y Dávila-OEI. Buenos Aires.

Legislación, documentos y diseños curriculares

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. Publicada en el Boletín Oficial de la Nación el 28 de diciembre de 2009. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

Educación, Formación e Investigación, Vol.1, Nº2. ISSN 2422-5975 (en línea). diciembre 2015.

Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente (2007): *Plan Nacional de Formación Docente. Documentos de formación docente*. Buenos Aires. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/infed/>

Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente (2007): *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente*. Anexo Res CFE 24/07. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/infed/>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior (2008): *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba. Disponible en <http://dges.cba.infed.edu.ar>.

Sobre la autora

Grado Académico: Licenciada en Comunicación Social.

Pertenencia institucional: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba/ Escuela de Ciencias de Información. Universidad Nacional de Córdoba.

Línea de investigación: Comunicación, Educación y transformaciones socioculturales

Publicaciones

Co-autora junto a G. Llimós y P. Hamada, G. Yeremian del artículo “*TIC, políticas educativas y mercado: reflexiones desde y hacia el campo comunicación y educación*” en Eva Da Porta (Comp.) *Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico*. Gráfica del Sur. Córdoba. Septiembre de 2011. ISBN 978-987-25031-2-3.

Autora del artículo: “Ver/saber: Una reflexión sobre la construcción de conocimiento a partir del trabajo con imágenes en la formación docente” en Revista TOMA UNO.

Facultad de Filosofía y Humanidades. Número 2, año 2013. Pp 211-218. **ISSN (Versión Electrónica): 2250-4524- ISSN (Versión Impresa): 2313-9692**

Co- autora junto a G. Llimós del artículo “Inclusión digital, igualdad educativa y TIC: sentidos, promesas y desafíos” en Ammann, Beatriz, et al (Comp) *Sujetos emergentes y prácticas culturales: experiencias y debates contemporáneos*. (2014) 1 ed. Córdoba. Ferreyra Editores. ISBN 978-987-1742-64-6

Correo Electrónico: marianapalmero@gmail.com

**LAS CONCEPTUALIZACIONES DE ESTUDIANTES DEL INSTITUTO
SUPERIOR DEL PROFESORADO TECNOLÓGICO PARA NIVEL
SECUNDARIO SOBRE LA POBLACIÓN DE SECTORES POBRES
ESCOLARIZABLES**

Claudia del Huerto Romero⁴⁵

Dolores Santamarina

Jorgelina Bertaina

Erika Allende

Ramiro Herrera

El interés teórico de esta investigación parte de la necesidad de conocer las conceptualizaciones que los estudiantes del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (I.S.P.T.) de las carreras de Profesorado de Educación Tecnológica y de Formación Pedagógica de Graduados No Docentes, construyen con respecto a los jóvenes pobres escolarizables.

Se entiende por conceptualización a la actividad simbólica en tanto práctica social formada por esquemas de percepción y de acción, mandatos, ideologías, estereotipos, reglas, normas, metáforas y creencias, producto de una trayectoria social y en relación con una posición social determinada de los agentes. En este sentido se comparte con Bourdieu la idea de "concepto" construido y relacionado con un contexto dado (Gutiérrez, 2003).

Los objetivos de esta investigación están orientados a: 1) identificar cómo piensa los estudiantes del ISPT la categoría "pobre"; 2) analizar las condiciones objetivas y subjetivas desde las que se piensa dicha categoría; 3) identificar los sentidos o significados que están involucrados en sus conceptualizaciones; 4) analizar los preconceptos de nuestros alumnos respecto a las estrategias estatales de inclusión socioeducativas que,

⁴⁵Los autores pertenecen al Instituto Superior del Profesorado Tecnológico, Córdoba Capital. Sus datos personales y direcciones de correo electrónico figuran en sus Fichas Curriculares personales y las direcciones de correo electrónico figuran en sus Fichas Curriculares.

como respuesta a la problemática de la pobreza, han venido a multiplicarse en estos últimos años con posterioridad a la ampliación de la obligatoriedad escolar.

Se partió de la siguiente anticipación de sentido: una parte de la población del I.S.P.T., desde su posición estructural y de sus *habitus* incorporados, tiene una percepción desvalorizante del joven pobre escolarizable. Lo considera pasivo y receptivo. Por otro lado, anticipamos que entre nuestro estudiantado predomina un cierto desconocimiento respecto a los programas de políticas públicas de inclusión socio-educativa, y en el caso de identificarlas, se advierten opiniones poco favorables hacia ellas. Estas apreciaciones pueden incidir negativamente en la construcción de su *habitus* docente.

Este supuesto nos señaló senderos para indagar sobre las formas en que los estudiantes del I.S.P.T. interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad social, y cómo impacta en sus comportamientos y actitudes para con el otro que se encuentra en una posición distinta a la de Él o Ella, más sus condicionamientos de clase, raza o género que transversalizan sus prácticas.

La autora Alicia Gutierrez (2003) en un estudio sobre la problematización de la pobreza, advierte que las poblaciones consideradas pobres no están al margen de la sociedad, sino que forman parte de ella ocupando posiciones en función del volumen y estructura de los capitales⁴⁶ de los que los individuos disponen, que no son solamente bienes económicos, sino también culturales, simbólicos y sociales. Por lo tanto no pueden estudiarse sus

⁴⁶ Se entiende por capital al conjunto de bienes acumulados que se produce, se distribuye, se consume, se invierte o se pierde. Se extiende este concepto a cualquier bien susceptible de acumulación, en torno al cual puede constituirse un proceso de producción, distribución y consumo y, por tanto, un mercado. Así podemos hablar de un capital cultural ligado a conocimientos, ciencia, arte que puede existir bajo tres formas: un estado incorporado bajo la forma de disposiciones durables (*habitus*) relacionados con determinados tipos de conocimientos, ideas, valores, habilidades; un estado objetivado bajo la forma de bienes culturales y un estado institucionalizado que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares. También podemos hablar de un capital social ligado a un círculo de relaciones estables, que se define como el conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento y de inter-reconocimiento; o a la pertenencia a un grupo como conjunto de agentes que no solo están dotado de propiedad. Por último, el capital simbólico es una especie de capital que juega como sobreañadido de prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento los otros capitales. (Gutierrez, 2003).

estrategias de reproducción social ⁴⁷ de manera aislada; sino en relación con otros agentes del espacio social tales como el estado, las instituciones que proveen socialmente distintos tipos de bienes, las políticas sociales en marcha, redes sociales, entre otras.

Desde el punto de vista metodológico se está llevando a cabo una investigación de tipo descriptiva orientada a analizar, caracterizar, comprender e interpretar el problema estudiado. La población abordada son estudiantes del Profesorado de Educación Tecnológica y de Formación Pedagógica de Graduados No Docentes del I.S.P.T. para educación secundaria.

Se utilizó el muestreo teórico - como técnica orientada al estudio en profundidad de los casos⁴⁸ - en el marco del abordaje del método de comparación constante (De Souza Minayo, 2009). El criterio para establecer el límite de este muestreo fue la saturación teórica.

Se administraron como fuentes primarias de recolección de información entrevistas en profundidad, destinadas a la comprensión de las perspectivas que tienen los agentes investigados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras (Hernández Sampieri, *et al.*, 2006)

Para guiar las entrevistas, se realizaron preguntas descriptivas (sobre acontecimientos, experiencias, lugares o personas involucradas en la vida de los entrevistados); y de conocimiento (saberes y mandatos incorporados a lo largo de sus trayectorias formativas). Estas entrevistas fueron acompañadas por la técnica de las imágenes y notas de campo (Ibid).

Como fuentes secundarias de recolección de información se utilizaron documentos que dieron cuenta de los objetivos y estrategias de las políticas públicas a nivel nacional y jurisdiccional en materia de inclusión socio-educativa, tales como el Programa Conectar Igualdad; Programa Centros de Actividades Juveniles (CAJ); Programa de inclusión/terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (P.I.T.); Programa

⁴⁷ Conjunto de prácticas fenomenalmente diferentes por medio de las cuales las familias y los individuos tienden de manera consciente o inconsciente a conservar o aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu, 2007).

⁴⁸ Esta técnica – orientada al estudio en profundidad- consiste en recolectar casos o informantes en la medida en que cada uno de los agentes sociales que se adicione arroje nuevos elementos o nueva información. El criterio para establecer el límite de este muestreo es la saturación teórica; es decir, el proceso por el cual no se encuentra ninguna información adicional que aporte nuevos datos al estudio.

Nacional de Mejora Institucional (PNMI); Programa de Finalización de Estudios (FINES) y Programa de Maestros de Orientación Escolar (MOE).

En esta etapa de trabajo se está realizando el análisis e interpretación de datos a partir de un proceso inferencial inductivo consistente en la construcción de esquemas de codificación y de elaboración de categorías empíricas (De Souza Minayo, 2009).

Avances del trabajo de campo

A continuación se presenta una síntesis de las actividades realizadas por el equipo de investigación. Este proceso de construcción permitió objetivar nuestra práctica como investigadores para analizarla a la luz de la teoría en una suerte de vigilancia epistemológica. Se trata a decir de Achilli (2005) de un proceso consistente en des-rutinizarse las propias prácticas durante la construcción del objeto de estudio. A saber:

Se revisó y reajustó el proyecto original en función de las de observaciones realizadas por los evaluadores en torno al problema de investigación, marco teórico y diseño metodológico.

Se profundizó en la búsqueda, lectura y análisis bibliográfico.

Se realizaron seminarios quincenales a partir de las estrategias brindadas en el curso “Estrategias de producción y análisis de información en la investigación educativa” realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Se confeccionó el guión para realizar las entrevistas en profundidad en función de las preguntas de investigación.

Se seleccionaron imágenes para aplicar la “técnica de las imágenes” en torno a criterios previamente establecidos por el equipo. Ver ilustración 1.

Se elaboraron las consignas para abordar la “técnica de las imágenes”.

Se realizaron las entrevistas en profundidad acompañadas por notas de campo y “técnica de las imágenes”.

Se realizaron ensayos sobre el posicionamiento de los Graduados No Docentes sobre las políticas de inclusión socio-educativa.

En esta trama teórico-metodológica se construyeron algunas categorías analíticas en función de lo que se propuso indagar pero que, seguramente, serán profundizadas a partir de las encuestas semi-estructuradas y los focus group que se realizarán.

Estas categorías hacen referencia a: la génesis de la conceptualización pobre y pobre escolarizable; las condiciones objetivas y subjetivas desde donde se construyen estas conceptualizaciones; sus sentidos y significados; las trayectorias escolares; la proyección como docentes; las percepciones sobre las políticas públicas de inclusión socio- educativa.

A modo de reflexión

Este trabajo implica -en esta primera etapa- un proceso de desnaturalización de nuestra práctica como investigadores, en tanto práctica social condicionada por procesos históricos, económicos, políticos e ideológicos. Desnaturalización que es posible gracias al proceso de objetivación logrado en esta trama de compromiso y distanciamiento.

Sin embargo no resulta sencillo despojarse de las propias disposiciones para analizarnos, sin aferrarnos a nuestro sentido común disciplinar, opiniones, preferencias, deseos e ideas preconcebidas. Al menos hacemos el primer intento por interpelarnos.

Es así que, al inicio de la investigación convergen modelos o paradigmas productos de nuestras trayectorias académicas. Este encuentro implica una deconstrucción de nuestros propios lenguajes, pre-nociones y modos de acercarnos y entender la realidad. Ello deviene en instancias de discusiones, contradicciones y tensiones conceptuales que culminan en consensos ontológicos, epistemológicos y metodológicos necesarios para el abordaje del trabajo.

Bibliografía

Achilli, Elena Libia (2005). *Investigación y formación docente*. Rosario. Argentina. Laborde Editor.

Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

De Souza Minayo, María Cecilia (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°2. ISSN 2422-5975 (en línea). diciembre 2015.

Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Programas y planes.
<http://www.cba.gov.ar>.

Gutierrez, Alicia Beatriz (2003). *La construcción social de la pobreza. Un análisis desde la categoría de Pierre Bourdieu*. Anduli, No2. Revista Andaluza de Ciencias Sociales.

Gutierrez, Alicia Beatriz (2003) "Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu". Revista Complutense de Educación. Vol. 14. Número 2.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*. México Mc Graw Hill/Interamericana. Cuarta edición.

Ministerio de Educación de la Nación, Portal de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. [http:// www.educacion.gov.ar](http://www.educacion.gov.ar).

Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación. [http:// www.desarrollosocial.gov.ar](http://www.desarrollosocial.gov.ar)

Ilustración 1



Sobre los autores

Claudia del Huerto Romero

Doctora en Estudios Sociales Agrarios. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación.

Docente de los espacios curriculares “Práctica Docente 2” y “Trabajo Final” del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Docente, investigadora y extensionista de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba.

Argentina

Líneas de investigación: a) educación rural b) estudios agrarios de género c) educación y pobreza.

Publicaciones:

“Estudio de las prácticas socio-educativas a nivel productivo en comunidades rurales del departamento Cruz del Eje, Provincia de Córdoba, Argentina”. XI CAAS. XI Congreso Argentino de Antropología Social “Edgardo Garbulsky”. Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario. 23 al 26 de julio de 2014. Rosario. Actas del Congreso pág. 80. Autoras: Romero, C.; Pen, C.; Villar, M.

“Incidencia de los procesos migratorios en las transformaciones socio-culturales de mujeres campesinas del noroeste Cordobés”. X Bienal del Coloquio de Transformaciones territoriales AUGM. Desequilibrios regionales y políticas públicas. Una agenda pendiente. Comité académico de desarrollo regional (CADR); Asociación de Universidades de Grupo Montevideo (AUGM); Universidad Nacional de Córdoba. 5 al 7 de noviembre de 2014. Autoras: Romero, C.; Pen, C.; Villar, M.; Durando, P.

“Los Saberes Campesinos y sus Prácticas de Seguridad Alimentaria”. VI Jornadas Integradas de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. I Jornada de enseñanza en las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Córdoba. 3 y 4 de Noviembre de 2015. Autores: Romero, C.; Villar, M., Durando, C., Barioglio, C.

Dirección: Crespo y Denis 3876. Barrio San Salvador. CP 5003. Córdoba Capital

T.e. 0351-4801740 Fax institucional 0351- 4334118 claudiadelhuerto@gmail.com

María Dolores Santamarina

Magister en Ciencias Sociales. Profesora y Licenciada en Filosofía.

Docente de Filosofía del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT) ; Instituto Renée Trettel e Instituto Simón Bolívar.

Argentina

Línea de investigación: Política- socioantropológica

Publicaciones:

Santamarina, Dolores (2010). “Explorando el desarrollo local en Malvinas Argentinas”. En *Ecos de Formación*, Año 1, No 1.

Santamarina, Dolores (2012) “La inmigración boliviana y la escuela igualadora”. En ZILOCCHI: *Tan cercanos y tan ajenos, pobladores bolivianos de periferias urbanas cordobesas*. Córdoba. Edit. Universitas.

Email, santamarinadolores@gmail.com

Dirección: Fructuoso Rivera 1461 Barrio Observatorio. C.P. 5008. Córdoba Capital

Telefono: 157521235

Jorgelina del Rosario Bertaina

Especialista en la enseñanza de la lengua y la literatura. Profesora y Licenciada e Letras.

Docente de los espacios curriculares Lengua y literatura en el Ipem 341 de Laguna Larga; Lectura y escritura académica; Lenguaje digital y audiovisual en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT).

Dirección: Rioja 175. CP: 5974. Laguna Larga. C.P. 5974. Laguna Larga. Provincia de Córdoba, Argentina

Telefono: 03572-15444714 comunicarjb@hotmail.com

Erica Judith Allende

Estudiante de Tercer año del Profesorado de Educación Tecnológica.

Docente Interina del espacio curricular Educación Tecnológica en Segundo año "B" del IPETyM 133: Dr. Florencio Escardó - Córdoba Capital. Docente Suplente del Espacio curricular Educación Tecnológica en Segundo año "D" del IPETyM 133: Dr. Florencio Escardó - Córdoba Capital.

Dirección: Achával Rodríguez 985 - Barrio Observatorio. CP: 5000 - Córdoba Capital

Tel.: 0351-4220579 eriallende73@gmail.com

Ramiro Ezequiel Herrera

Técnico de nivel medio en equipos e instalaciones electromecánicas

Estudiante del Profesorado de Educación Tecnológica

Argentina

ramiroherrera1995@gmail.com

Gobernación 1665 B° Santa Isabel. CP 5017 Córdoba Capital-(0351) 153739308

Experiencias educativas o pedagógicas

LA CONSTRUCCIÓN DEL LECTOR.

Por Sergio G. Colautti (*)

Resumen

La enseñanza de la literatura trabajó durante décadas a partir de un concepto que se centraba en las obras, los autores y en la historia literaria. Desde hace algunas décadas, y de la mano de la renovación que se produce en el interior de la producción literaria y en buen aparte de los estudios sobre la naturaleza de los textos y las posibilidades de su recepción, la didáctica de la literatura en las escuelas refleja el desplazamiento de esa enseñanza obligatoria hacia la construcción de un lector literario.

Esta idea renovadora, este necesario aire fresco en la concepción de la literatura y su didáctica entre los jóvenes, implica también despegarse de la disposición cronológica de los diseños de programas y la apertura a planificaciones o proyectos temáticos, abiertos a géneros y formatos diversos, que reflejen mejor y más acabadamente la experiencia total del lector, no solamente la mirada del canon, de la autoridad escolar o de la propuesta editorial.

Para analizar el despliegue de ese nuevo paradigma, proponemos deconstruir los conceptos de autor, texto y lector y las nociones que el docente de literatura, centro gravitacional de toda propuesta, puede defender en el territorio del aula.

Palabras Clave: enseñanza – literatura – recepción- construcción- diversidad

THE BUILDING OF A READER.

THE ROLE OF SCHOOL IN TRAINING A LITERARY READER

Abstract

During decades the education of literature worked from a concept centered on works, authors and history of literature. Since last few decades, and by the hand of renovation developed by literary production itself and from studies about the nature of the texts and their reception possibilities, the didactic of literature in schools reflects the displacement from obligatory education to the building of a literary reader.

This refreshing idea, this necessary fresh air in the conception of literature and its didactic between young, implies breaking away from chronological arrangement of programs and the aperture to planifications or thematic projects, opened to diverse gender

and formats, to reflect better and fulfill the entire reader's experience, not only from the glance of canon, the scholar authority or the editorial proposal.

To analyze the deployment of the new paradigm, we propose to deconstruct the concepts of author, text, reader and notions that the teacher of literature, gravitational centre of all proposal, can support in the classroom.

Key words: education – literature – reception – building/development - diversity

La literatura acompaña al hombre desde el comienzo de su historia, dice sus sueños y sus desvelos; disemina, en la complejidad de la historia humana, sentidos y posibilidades del ser.

Cuando se planteó, en tiempos de democratización de la educación, la enseñanza de la literatura, habitualmente el paradigma elegido y desplegado reposó en la historia de la literatura, el recorrido de los grandes autores y obras canonizados por el sistema literario. Estrategias que se sostenían en la memorización o la acumulación de conocimientos, en la aceptación sin discusión de libros que recomienda el prestigio elaborado por autoridades, academias, tradiciones o selecciones del poder que se juega en el propio campo literario edificaban una manera de aceptar, entender e implementar la enseñanza de la literatura.

Desde hace algunas décadas, de la mano de la renovación que se produce desde la misma producción literaria y desde los estudios sobre la naturaleza de los textos y las posibilidades de su recepción, la didáctica de la literatura en las escuelas refleja el desplazamiento de esa enseñanza, muestra de qué manera el trabajo centrado en obras, autores e historia literaria pasa a focalizarse en la construcción de un lector literario. Como señala Ana María González, *“el cambio de orientación consiste en sustituir la aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios”* (González Ana M.; 2012)

Esta idea renovadora, este necesario aire fresco en la concepción de la literatura y su didáctica entre los jóvenes, implica también despegarse de la disposición cronológica de los diseños de programas y la apertura a planificaciones o proyectos temáticos, abiertos a géneros y formatos diversos, que reflejen mejor y más acabadamente la experiencia total

del lector, no solamente la mirada del canon, de la autoridad escolar o de la propuesta editorial.

La necesidad de este cambio de paradigma se sostiene además en la convicción de una resistencia que, durante la década del noventa, debió oponerse y contrarrestar nociones que, desde las teorías de la comunicación, proponían a la literatura como producción de signos o mensajes ligados a la lengua y al lector como decodificador competente desde propuestas editoriales o diseños educativos que parecían no comprender a la literatura como un universo autónomo que, a la vez, dice y construye el discurso sociocultural. Pasada esa década, celebramos que en los diseños curriculares de nivel superior y en las propuestas para secundario el cambio de paradigma señalado refleje y acompañe esa superación.

Es importante y decisivo entender que ese debate nace y se proyecta desde la misma literatura y se afirma en las concepciones y renovaciones propuestas por los propios escritores: si los docentes de literatura argentina hemos conocido, con Borges o con Bioy un nuevo sentido de la ficción y el lector lúcido, con Macedonio las posibilidades infinitas del texto y el lector salteado, con Cortázar las ideas de contranovela y de lector cómplice, con Saer la imposibilidad de contar, con Daniel Moyano la comprensión de la literatura como recibimiento humano, con Gelman la magia de reinventar la lengua o con Piglia las obsesiones de narrar la historia desde el artefacto literario, entonces no habrá vuelta atrás: seremos lectores literarios de esa nueva manera de entender los textos y sus expansiones, de esa perspectiva distinta y distintiva para comprender que cada libro modifica nuestra manera de mirar y entender el mundo.

A partir de esa concepción y desde esas convicciones, la invitación es para recorrer, revisitando sus sentidos, algunos conceptos o categorías claves del hecho literario.

I. Leer

Nada menos agresivo, dice Vila-Matas, “*que un hombre que agacha su cabeza para leer el libro que tiene en sus manos*”(Vila Matas Enrique; 2012). Ningún acto más creativamente silencioso, ninguno menos cruento en un mundo cada vez más cruento.

Agachar la cabeza es, desde siempre, la figura universal de la sumisión: ante el amo, remordiando en la mudez obligada la rebelión posible; ante la injusticia inmodificable; ante el libro único, cuando es razón y fuente de cualquier fundamentalismo.

Pero cuando es el lector el que decide inclinarse ante el libro plural, es otra la cuestión: el latido de una libertad, el recogimiento del mundo en el espacio que media entre los ojos y las manos sosteniendo el libro: un recibimiento, una acogida calladamente humana.

Tal vez leer no sea más que eso: reinventarnos una reconciliación con el mundo, un acercamiento a la humana libertad.

Las manos de la mujer o el hombre que lee no aprietan ni someten, no fuerzan ni maniatan: acogen, quietas, las páginas fecundadas y cierran sin cerrar el círculo que la mirada inicia.

Hay un lector moderno: nosotros. Vivimos rodeados de un mundo de signos, leemos todo el tiempo, desde diversos modos y formatos, el universo que se nos abre y cierra a cada instante, aún cuando creamos que en nuestra época se lee menos:

“La lengua es nuestro denominador común. No existe sociedad humana sin lenguaje. Las palabras nos permiten establecer un intercambio intelectual y emocional, pero también un intercambio físico y material, al identificar, describir y legislar. Las palabras definen nuestro espacio y nos otorgan un sentido del tiempo. Aquí y allá, como ahora, después y antes, son creaciones verbales, al menos en cuanto nos permiten concebirlas. Las palabras confirman nuestra existencia y nuestra relación con el mundo y con los otros. En este sentido, somos creaciones de nuestra lengua: existimos porque nos nombramos y somos nombrados, y porque damos testimonio de nuestra experiencia en palabras compartidas.

Ese proceso de identificación y reconocimiento, de creación y de crónica no acaba nunca, siempre está por ser dicho enteramente.

Ninguna sociedad tiene la última palabra.” (Manguel A.; 2010)

Claro que los lectores somos, de alguna manera, autores; completamos, recreamos, enriquecemos el texto leído. Hacemos que el texto sea, por fin, *escribible*, como quería Barthes (Barthes R.; 1982). Reescribimos el libro, expandiendo sus posibilidades y convertimos la lectura en una diseminación que desmiente su sentido cerrado o concluso.

Más allá de los lectores *adictos*, como Cervantes, que, maravillado por la expansión de la imprenta, en su tiempo, *levantaba cuanto papel roto encontraba en la calle* para leerlo con fruición, o los lectores *insomnes*, como Borges, pasando *una lupa por los lomos de los*

libros de su biblioteca, para adivinar las formas que le escamoteaba su miopía (Piglia R.; 2005) existimos los lectores comunes o cotidianos que convertimos el acto de leer en una práctica, en un modo de indagar, entender, sentir o imaginar la complejidad del mundo.

Al acto de la lectura Pierre Bourdieu invitó a comprenderlo como una experiencia social:

“Los textos, cualesquiera sean, cuando se los interroga no sólo como textos, transmiten una información sobre su modo de empleo. La distribución en párrafos extensos se dirige a un público más selecto que un texto organizado en párrafos breves. Esta oposición entre lo largo y lo corto es una indicación sobre el público al que apunta y sobre la idea que el autor tiene de sí mismo, de su relación con otros autores. El uso del tipo de letra, los títulos y subtítulos, las negritas, son intenciones de manipular la recepción. Hay, pues, una manera de leer el texto que permite saber lo que el texto quiere hacer hacer al lector.” (Bourdieu P.; 2014)

Esa mirada desangelada de la acción de escribir como dominio del *auctor* en el sentido de la *auctoritas* (del modelo medieval) que sobrevive en las prácticas de escritura, según señala Bourdieu, compite sin embargo con la evolución del concepto y la función del lector, que resiste esa *auctoritas* para jugar el rol del **lector cómplice**, ese que proponía y deseaba Cortázar.

Leer puede que sea, entonces, poner en circulación y complicidad un espacio y un tiempo inventados y compartidos cada vez que agachamos la cabeza para recorrer el texto que tenemos en las manos, para reinventarnos una reconciliación con el mundo, un acercamiento a la humana libertad.

II. La mirada del docente

En la propuesta de renovación que exponemos el centro gravitacional deberá ser, sin dudas, el trabajo docente que parte de una convicción teórica y práctica deconstructiva. Para dar cuenta de los aspectos concretos en los que reposará esa convicción, enumeramos estas consideraciones:

- Dejar atrás la concepción de la literatura como “intercambio de mensajes” ligada a las teorías de la comunicación, y abrirse a la idea de diversidad de procesos que

intercambian y construyen significados y sentidos que se manifiestan y circulan de distintos modos en distintos escenarios de lectura.

- Subrayar la noción de *apropiación del texto y la palabra* haciendo conocer “ese objeto complejo” que es el texto en su especificidad.
- Revisar la idea de “*favorecer la relación de la literatura con los jóvenes*” para repensarlo en su complejidad; preguntarse si ese acto de relación con objetos “legitimados por la cultura” ya significa “apropiación”.
- Promover el cruce de voces, de culturas, involucrar a los jóvenes lectores en ese cruce, en esa multiplicación de voces.
- Enfatizar la dimensión literaria como *arte entre otras artes* sin desconocer la materialidad del lenguaje.
- Construir, ampliar y diversificar los trayectos en tanto lectores. Salirse de las lecturas únicas, abrir las interpretaciones, dialogar con la cultura.
- Ayudar a construir una historia literaria desde el campo inestable de las lecturas plurales y no desde la homogeneización o el canon que resumen los manuales o las propuestas editoriales.
- Trabajar la lectura en aula: promover debates generales o grupales, charlas, cruces, derivaciones de sentido, producciones desde otras artes y formatos para favorecer la construcción social del lector.
- Interpelar los enfoques positivistas que transforman a la literatura en “historia de la literatura” o en inventarios de autores u obras.
- Construir un libro de aula, propio, situado, con o sin aportes de propuestas editoriales pero donde los textos literarios sean el centro y el sentido.
- Atender la diferenciación que proponía Roland Barthes entre *textos de placer* (que se vinculan con la belleza pero mantienen la comodidad del entretenimiento sin transformación del lector ni su contexto) y los *textos de goce* (que promueven rupturas, disrupciones, desacomodos y transformaciones que se vinculan con la libertad y la creatividad).

III. El texto y el lector

Las categorías literarias de **autor, texto y lector** recorren un itinerario histórico en el que alguna de ellas concentra la atención y los sentidos posibles de la producción escrita:

la tradición clásica y el romanticismo enaltecieron la figura del **autor** como genio creador, hasta que el siglo XX prefirió focalizar la importancia de los **textos**, de la obra en sí, desplazando la figura poderosa del autor. El corrimiento avanzó de la mano de las teorías de la recepción, que en la segunda mitad de ese siglo profundizaron la llamada “muerte del autor” para detener la mirada en la tarea del **lector**.

Este proceso, tan dinámico, acompañó la evolución de disciplinas y corrientes (la semiótica, el análisis del discurso, la sociolingüística, el postestructuralismo) que expandieron y reformularon las nociones sobre el **autor** (quién es ese sujeto, cuál es su sitio en la escritura, cuáles son los límites de su originalidad), el **texto** (qué es, cómo es, cómo puede ser un texto; cómo establece relaciones de intertextualidad y de interdiscursividad) y el **lector** (el rol activo del lector “cómplice”, su espacio en el texto, las formas de lo *escribible* desde la lectura).

En la relación entre autor-texto-lector, una huella teórica indeleble es aquella ya citada de Barthes distinguiendo *texto de placer* –el que contenta, sana, el que viene de la cultura y se liga a una práctica confortable de la lectura- y el *texto de goce* –el que pone en estado de pérdida, desacomoda, hace vacilar al lector, pone en crisis su relación con el lenguaje. El primero afirma la consistencia de su **yo** desde las seguras coordenadas de la cultura, el segundo se arriesga en su pérdida deconstruyendo esas coordenadas. Esta perspectiva, tan influyente en el arte en general y en las maneras de entender qué es un texto y las posibilidades de reescribirlo, de completar el despliegue de sus signos desde su lectura activa, lúcida y crítica deja ver a las claras la evolución del concepto que gobernó esas categorías, lejos ya de la idea de un autor omnipotente, un texto conclusivo y un lector obediente.

Como un aporte a esa dinámica conceptual sobre las categorías que analizamos aquí, rescatamos la perspectiva que Giorgio Agamben presenta en “*El autor como gesto*” (Agamben G.; 2013) porque implica una síntesis, un punto de confluencia y revisión del itinerario histórico en el que se inscribieron las ideas de autor/ texto/ lector. Partiendo de la distinción que propone Foucault entre autor real y función-autor y concentrándose en la idea de la función del autor, aquello que denomina “el nombre del autor”, Agamben advierte que ese rol “*caracteriza el modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de determinados discursos dentro de una sociedad*”. Por eso, la función- autor tiene que ver con el “exterior del texto”, como dice Agamben, con las relaciones que el texto

establece con otros textos y discursos. El autor real, volviendo a Foucault, no interfiere necesariamente en esa función: su biografía, en tanto no conecte con sus escritos, no juegan el juego de la función- autor.

Agamben dice: “*La huella del escritor está sólo en la singularidad de su ausencia; a él le corresponde el papel del muerto en el juego de la escritura*”. El muerto, entonces, es el que no está, el que –en términos de la estrategia literaria- es el *ilegible*:

“*El autor es lo ilegible que hace posible la lectura, el vacío legendario del cual proceden la escritura y el discurso*” (Agamben G.; 2013)

Agamben cierra el círculo de su noción sobre la presencia/ ausencia del autor, el sujeto que no está, que parece muerto por ilegible pero sin cuya presencia no sería posible el hecho de la escritura en la presencia/ ausencia del lector, que viene a inscribirse como sujeto en el otro extremo del espacio escriturario, completando el gesto que inauguró el autor, ahora desde su (otro) lugar simétrico y especular:

El lector ocupará en el texto “*el lugar vacío que el autor ha dejado allí, que repetirá el mismo gesto inexpressivo a través del cual el autor había testimoniado sobre su ausencia en la obra*” (Agamben G.; 2013)

De este modo, el **lugar del texto** no está en el autor, ni en el texto mismo ni en el lector (como en cada caso se ocupó de subrayar la historia de estas categorías en la teoría literaria) sino en el gesto mediante el cual autor y lector se ponen en juego en el espacio singular del texto y a la vez se retraen, se desplazan silenciosamente, para que el texto sea.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2013). *Profanaciones*, Bs. As., Adriana Hidalgo editora.

Barthes, Roland (1982). *El placer del texto*, México, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2014). *La lectura: una práctica cultural*, en *El sentido social del gusto*. Bs. As., Siglo XXI.

Margallo González, Ana María (2012). *La educación literaria en los proyectos de trabajo*. Revista Iberoamericana de Educación N° 59. Barcelona.

Manguel, Alberto (2010). *La ciudad de las palabras*. Buenos Aires, Del nuevo extremo.

Piglia, Ricardo (2005). *El último lector*, Buenos Aires, Anagrama.

Vila Matas, Enrique (2012). *Exploradores del abismo*. Barcelona, Anagrama.

Sobre el autor

Sergio Gustavo Colautti / DNI 13.462.223

Profesor en Castellano, Literatura y Latín/ Postítulo en Semiótica y comunicación (UNC, 2002).

sgcolautti@hotmail.com

Cristino Tapia 166 Río Tercero. Córdoba. TE 03571-412188.

55 años, cuatro hijos. Nacido en Río Tercero, Cba. Director del Nivel Superior del Inst. Privado Diocesano Dr. Alexis Carrel de Río III. Profesor de Literatura Argentina I y II en el Profesorado de Lengua y Literatura de ese Instituto. Escritor y ensayista, autor de *Apuntes sobre narrativa argentina* (1992), *La mirada insomne*, premio J L de Tejeda, 2005), *La escritura presente* (2009), entre otros. Premio Fondo Nacional. de las Artes (ensayo, 1991); Premio L. Lugones 2005 y 2011; Premio H. Conti 2006, 1er Premio Provincial de cuento 1995, Premio Municipal ensayo, Cba. 1996, entre otros.

Colaborador de *La Voz del Interior*, *Tribuna* (Río III), *Corredor mediterráneo* (Río IV), *Tramas* (Cba.), *Letralia* (Venezuela), *Cervantes virtual* (Madrid), entre otros.

EXPERIENCIAS QUE POSIBILITAN LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE ESTUDIANTES DE PROFESORADOS EN EL NIVEL SUPERIOR

Yanina M. Ferreyra *

Roxana Peralta *

Resumen

El presente trabajo intenta plasmar algunas experiencias vinculadas a nuestras prácticas docentes con estudiantes en formación. Particularmente recuperamos algunas experiencias realizadas en los Profesorados de Danza y Educación Tecnológica de la Ciudad de Córdoba.

El escrito intenta mostrar que el formato descrito por E. Rockwell también se conserva en muchos de sus aspectos para las carreras en el nivel superior; dando por sentado, un modelo de sujeto / estudiante- adulto y pautando una trayectoria formativa esperada.

No obstante, en lo cotidiano, se observan algunas experiencias que irrumpen con lo esperado, generando nuevas formas de vinculación entre docentes y estudiantes, entre enseñanza y aprendizaje, otros modos de habitar los tiempos y los espacios. Estas experiencias se promueven a partir de las singularidades de cada sujeto dando cuenta de la complejidad de sus realidades y el contexto socio histórico con el cual se vinculan.

De esta manera, estas nuevas experiencias, cuando pueden ser acompañadas por docentes e instituciones, se constituyen en posibilitadoras, transformadoras (Baquero, s/f y Larrosa, 1996) de esas trayectorias esperadas, dando cuenta de trayectorias formativas reales, diversas y plurales.

Avanzamos en la necesidad de reconocer algunos cambios en la formación superior para dar cuenta de la inclusión de los sujetos y sus particularidades; con la finalidad de su ingreso, permanencia y finalización de un trayecto formativo.

* Docente del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT). Docente de la Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Córdoba. Mail de contacto: yani_ferreyra83@hotmail.com

* Docente de la Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt. Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba y del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Docente de la Facultad de Psicología y Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Mail de contacto: roperalta2006@yahoo.com.ar

Palabras claves: trayectorias formativas; formato escolar; experiencias posibilitadoras; estudiante adulto; nivel superior

EXPERIENCES THAT MAKE THE TRAINING PATHS OF STUDENT PROFESSORSHIPS AT HIGHER LEVEL

Abstract

This paper tries to capture some experiences related to our teaching practices with students in training. Particularly we recover some experiences in the Professorships of Dance and Technological Education of the City of Córdoba.

The letter tries to show that the format described by E. Rockwell is also preserved in many respects for racing at the top level ; assuming a model of subject / adult and student- awaited I advertise a training course.

However, in everyday life, some experiences that burst observed as expected , generating new links between teachers and students, between teaching and learning , other ways of living time and space. These experiences are promoted from the singularities of each subject realizing the complexity of their social realities and historical context with which they are linked.

Thus, these new experiences, when they can be accompanied by teachers and institutions, constitute enablers, transformer (Baquero, s/f and Larrosa, 1996) of those expected trajectories, realizing real training paths, diverse and plural.

We go about the need to recognize some changes in higher education to account for the inclusion of the subjects and their characteristics; for the purpose of admission, retention and completion of a training course.

Keywords: training paths- school format- enablers experiences- adult student- higher level.

A modo de introducción

El presente escrito intenta describir una experiencia en el marco del Profesorado de Danza (Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt- Universidad Provincial de Córdoba) y el

Profesorado de Educación Tecnológica (Instituto Superior Profesorado Tecnológico) en la ciudad de Córdoba.

En la actualidad no se puede hablar de un modelo de sujeto estudiante, mucho menos si tenemos en cuenta que esos sujetos en el nivel superior son jóvenes y adultos con dinámicas y complejidades de vida que se ponen de manifiesto en la forma en que transitan sus carreras.

Tampoco se podría hablar de una trayectoria formativa o escolar. Por dicho motivo, si bien el plan de estudio y los diseños curriculares plantean una forma de realizar la carrera pautada en tiempos, gradualidades, y determinadas condiciones pedagógicas y administrativas; la complejidad de las realidades de los estudiantes van tensionando estos modos pautados. Los estudiantes generan nuevas experiencias lo que implica que las prácticas docentes y de enseñanza flexibilicen algunos aspectos de la gramática escolar, posibilitando o favoreciendo que los estudiantes continúen con sus trayectorias formativas.

Se entiende como gramática escolar aquellas dimensiones que hacen al núcleo duro de la propuesta escolar: a) el formato escolar (como el agrupamiento de los estudiantes, los tiempos de enseñanza, los espacios, las secuencias de trabajo) y b) las propuestas de enseñanza. En el presente trabajo, las experiencias que se recuperan, irrumpen principalmente con el formato escolar.

De esta manera, esas experiencias que se dan en la vida cotidiana de las instituciones, se constituyen en posibilitadoras (Baquero, s/f y Larrosa, 1996), en tanto son instituyentes y favorecen que el estudiante continúe con su trayectoria formativa. Los docentes se constituyen sujetos parte de esas experiencias posibilitadoras para que los estudiantes, sujetos en formación, transiten sus trayectorias educativas.

Sobre algunas perspectivas teóricas para pensar la problemática de las trayectorias formativas

Cuando se alude al concepto de trayectoria escolar se hace referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia de formación educativa, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Comprender estos recorridos implica poner en interacción las condiciones socio económicas de los estudiantes, los determinantes institucionales de la experiencia escolar, las estrategias individuales que cada estudiante pone en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen en la producción de las propias trayectorias formativas, entre otros.

Las formas en que se configuran las trayectorias educativas de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es indispensable profundizar la mirada.

El sistema educativo es portador de un conjunto de "imágenes simbólicas" que suponen itinerarios "normales" configurados a partir de una particular "geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides; cúspides o vértices prevalecen en este espacio simbólico". Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante (Kaplan, C. y Fainsod, P. 2001).

Estas trayectorias esperadas, responden de alguna manera, a las pautadas por el formato escolar. Refiriéndonos a formato escolar como la organización y distribución de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes; que se sostienen como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas estables, como componentes duros.

Se trata de *formas que estructuran la experiencia escolar* (Rockwell, 1995) y que se sostienen en ciertas regularidades que han estabilizado a la escuela surgida en la modernidad; componentes que son, a la vez, producto instituido y condición instituyente cada vez que se funda una escuela en un contexto concreto. Elementos que, arraigados en múltiples anclajes jurídicos, sociales y culturales, se conjugan artesanalmente por obra de los sujetos, artífices del rumbo de los establecimientos, forjadores de prácticas, espacios y sentidos en el seno de las redes flexibles que las condiciones históricas e institucionales ofrecen". (Avila, O., 2007, p. 138)

Pero existen una serie de factores que surgen en la experiencia cotidiana en los institutos de formación que hacen que estas trayectorias tomen otros caminos distintos a los determinados por el sistema escolar o por los diseños curriculares.

Se entiende que la experiencia, en este sentido se vuelve transformadora, instituyente, en tanto son posibilitadoras de que algo advenga distinto a lo esperado

cuando se *está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida* (Larrosa, 1996, p. 20); transformación que hace que algo devenga en otra cosa.

En la experiencia, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica (Diker, G. 2003).

Se habla de “posibilitadoras” para dar cuenta de que la pregunta por la posibilidad de la acción educativa no cobra sólo la forma de la preocupación por definir los niveles de "excelencia" a los que podemos aspirar, sino la preocupación por los niveles de subsistencia educativa a los que aspiramos llegar. Al alcance que tienen nuestras propuestas, lo que las hacen democráticas e inclusivas (Baquero, R. s/f).

Entonces se observa que las trayectorias formativas de los estudiantes del nivel superior, adquieren diferentes formas, caminos, maneras; modalidades singulares de transitar la formación- como futuros docentes- que estructuran otros formatos.

Algunos dichos de los docentes- “experiencias”- en el Profesorado de Danza y el Profesorado de Educación Tecnológica en la ciudad de Córdoba

Se procura en este momento dar cuenta de algunas situaciones que expresan los docentes que suceden en la experiencia formativa y que de alguna manera se convierten en instituyentes, rompen con lo esperado por el sistema formal, y dan cuenta de la complejidad de los sujetos en formación y la diversidad de las trayectorias formativas.

“Cuando los estudiantes ingresan tarde a clase reiteradas veces en el año, les pregunto ¿qué les ha sucedido?... , los invito a integrarse a la clase y si el estudiante tiene muchas inasistencias a clase pienso conjuntamente estrategias de clases virtuales, entrega de trabajos, presencialidad reducida favoreciendo aprendizajes y flexibilizando un requisito de regularidad en la formación que es la asistencia a clases”

“Alumnos, madres/ padres e hijos, docente, dentro del mismo espacio áulico. Los niños/hijos forman parte de la clase. Se diversifican los vínculos en un mismo espacio; el aula pierde ese carácter silencioso, homogéneo y uniforme”

“Se respetan los ritmos y modalidades de aprendizaje diversas, se contempla la diversidad de las personas, los intereses y escolarizaciones previas diferentes,

flexibilizando el currículo como una respuesta que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, y nos permite considerar a los jóvenes como sujetos de derechos”

“Se favorece el intercambio virtual entre docente y alumnos a través del uso del mail, algún grupo de trabajo en facebook, eligiendo otras vías de comunicación, de intercambio de material, de trabajos, de consulta...habilitando otros tiempos y espacios de trabajo pedagógico, otras condiciones de posibilidad.”

“Algunos estudiantes solicitan tutorías, explicaciones individuales, ya que debido a diferentes problemáticas sociales, laborales; se les dificulta el acercamiento y la comprensión a los objetos de conocimiento. Esto de alguna manera, fomenta otros modos de vinculación entre docentes y estudiante y otros modos de enseñar y aprender”

Los estudiantes, como sujetos en formación de esas experiencias, también se expresan en torno a lo que significan o posibilitan las mismas en sus trayectorias formativas⁴⁹:

“Muchas veces salgo de trabajar después que comienza el horario de clases en el turno noche y llego al terciario, me integro a la clase y escucho que la profe me dice “José buenas noches, cuando hagamos un corte pongo tu presente en la libreta” y siento que valió la pena ir a clase aunque sea una hora más tarde....después participo de la clase como si hubiera llegado a horario”

“Cuando no puedo ir a clase le escribo un mail a la profe, por ejemplo, me responde enseguida me explica lo que van a trabajar en la clase y me sugiere material de lectura para que no me retrase”

“Cuando se me complica dejar a mi hija de 4 años con mi pareja o mi mamá voy a clase lo mismo, los profes nos permiten su ingreso al aula...mi hija dibuja o juega con mi celular... y por ejemplo una vez la lleve cuando la profe de Psicología nos estaba

⁴⁹ Fragmentos de entrevistas a estudiantes del turno tarde y noche del Profesorado de Danza (Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt- Universidad Provincial de Córdoba) y el Profesorado de Educación Tecnológica (Instituto Superior Profesorado Tecnológico).

enseñando la Teoría de Piaget y entonces invitó a mi hija a participar de unas experiencias, juegos que ella nos mostraba para explicar algunos conceptos y fue muy divertido...muy importante para a mí porque si no me dieran esa posibilidad perdería la regularidad de varias materias por las inasistencias a clase”

“A mí me resulta el Instituto un lugar donde además de formarnos nos cuidan, ya que cuando yo estaba con la pierna fracturada durante dos meses y nuestra aula estaba en el 2º piso los profes decidieron darnos clase en la Biblioteca que estaba en planta baja para que pudiera asistir a clase y no perdiera, y en algunos momentos me permitían realizar trabajos virtuales para recuperar, por ejemplo evaluaciones”

Estas experiencias llevan a algunos interrogantes que son necesarios plasmar y que no resulta el objetivo de este trabajo responder de manera conclusiva a ellos:

¿De qué manera los factores (sociales, culturales, económicos, psicológicos) influyen en sus trayectorias formativas?

¿Cómo acompañar las trayectorias de los estudiantes y a la vez fomentar la responsabilidad y autonomía en sus procesos de aprendizaje?

¿Cuáles son las posibilidades de flexibilizar las condiciones en los modos de transitar las carreras en el nivel superior que consideren la diversidad y complejidad de vida de los estudiantes?

Entonces se avanzará en el análisis de este artículo sosteniendo la necesidad de flexibilizar algunas propuestas formativas (en lo que respecta al formato escolar que sostienen dichas propuestas) en función de la particularidad de los sujetos (jóvenes y adultos) que transitan las carreras y considerar la complejidad del contexto social e histórico.

Repensando los sujetos y los núcleos duros de la gramática escolar para lograr algunas innovaciones en las trayectos de formación en el nivel superior

El estudiante en su condición de joven/ adulto

Existen diferentes representaciones que los docentes tienen en torno al estudiante como sujeto del aprendizaje en su condición de adulto. La categoría de estudiante adulto

no tiene un significado unívoco sino que remite a una semántica polisémica. En función de ello, se sostienen implícitamente concepciones del estudiante adulto variadas que tienen implicancias diversas en la tarea pedagógica.

Para algunos docentes el estudiante es concebido como “persona necesitada de...”, acentuando una condición de vulnerabilidad y debilidad en el mismo; mientras que para otros es valorado como “sujeto capaz de...”, enfatizando mayormente en las posibilidades y/o potencialidades que en las carencias a suplir (Rojas, A. 2012).

La definición quizás más adecuada para entender la adultez es aquella que combine factores biológicos, psicológicos, sociales- culturales, principalmente aquella que tome en cuenta el sentimiento subjetivo y el reconocimiento social (Undurraga Infante, C. 2004).

Desde el punto de vista del desarrollo personal y social, la adultez surge con una entidad propia, como una etapa diferente a la adolescencia y a la vejez. Sin embargo, muchos de los acontecimientos que se viven en la época adulta guardan relación con lo vivido anteriormente; tienen lugar procesos de reactualización y resignificación de situaciones pasadas, posibilitando, de esta manera, nuevas producciones subjetivas que se traducen en diferentes modos de vinculación, nuevas prácticas sociales, laborales, psicofísicas y emocionales. A su vez, lo vivenciado en la etapa adulta va a repercutir de un modo singular en el período posterior de su vida.

La mayoría de los *estudiantes adultos* con los cuales trabajamos cursan su formación docente atravesados por el desarrollo de diversas crisis, conflictos que no pueden generalizarse, ya que es diferente según el contexto socio histórico en el cual los sujetos están insertos. Las maneras que cada adulto encuentra para “hacer algo con eso” tampoco pueden generalizarse ya que son diversos los modos subjetivos de construir, responder y adaptarse a las contingencias y avatares de la etapa adulta.

Los jóvenes adultos han crecido con la música, la televisión, y la rápida explosión de la informática y la tecnología. El imperativo del rendimiento constante supone la supuesta necesidad de “tener que estar aprendiendo todo el tiempo algo nuevo”... los sujetos de esta sociedad sufren de “excesos” (de objetos, de información, de estímulos, de imágenes, etc.) modificando radicalmente la estructura y economía de la atención, la percepción queda fragmentada y dispersa. Esta generación vive en una sociedad en donde el potencial individual para el éxito depende del acceso a las tecnologías (redes sociales, correo electrónico, telefonía móvil, etc.)

Los jóvenes adultos emprenden muchas tareas en su continuo desarrollo, crecimiento y madurez. Muchos empiezan a sentir su autonomía y descubren nuevas funciones dentro de la familia, el trabajo, la sociedad, cuando empiezan sus estudios superiores o su primer trabajo, o cuando forman pareja o son padres. Actualmente, muchos jóvenes adultos alargan las etapas de transición. Se demoran más en casarse o tener pareja; esperan más tiempo para tener sus hijos; las distancias geográficas son más grandes; y es común tener una segunda o tercera carrera.

Algunas situaciones y realidades particulares que viven los *estudiantes adultos*: laborales y económicas (como por ejemplo múltiples trabajos- sobre empleo, exigencias y presiones en el trabajo); familiares (nacimiento y crianza de los hijos, progenitores a cargo, enfermedades propias o de parientes directos, fallecimiento de algún familiar); entre otras, son estas situaciones, vivencias, experiencias contextuales y personales, en las cuales hace anclaje su proceso de subjetivación y en las que podrían encontrarse los aspectos diferenciadores de sus procesos de aprendizaje.

Las características propias del joven adulto: la responsabilidad, la experiencia de vida, la coherencia, la adaptación, el carácter voluntario de su decisión de aprender, entre otras, son condiciones que inciden de un modo favorable en el interés, la motivación y, consecuentemente, en la capacidad de aprender del sujeto.

Como formadores no podemos desconocer, ignorar las problemáticas actuales por las que atraviesan los *estudiantes adultos*, ya que de lo contrario estaríamos obturando, obstaculizando el proceso de enseñanza y aprendizaje, como así también generando condiciones de des-subjetivación, es decir, imposibilitando la gestión de lugares de enunciación desde los cuales los adultos puedan habitar las transformaciones (sociales, culturales, educativas, etc.)

Si se tiene en cuenta la gran dificultad que atraviesan los adultos para investir subjetivamente los cambios de roles, los avances tecnológicos, las transformaciones en las condiciones laborales y profesionales, enmarcados por las lógicas de la hipermodernidad; las intervenciones institucionales (y como docentes) que podemos hacer podrán o no tener una función de potenciación/ posibilitadora y habilitadora de sus trayectorias formativas, dando lugar también a una apertura de los posibles (Duschatzky, S., Corea, C. 2002) desde el lugar del *estudiante adulto*.

Trabajar en la formación de adultos en los profesorados exige no sólo una planificación puntillosa en cuanto a las intervenciones que se realicen, sino también

conocimientos sobre la psicología de los adultos. Depover y Marchand (2002) plantean al respecto: la enseñanza de los adultos es también un arte que se apoya sobre una visión impregnada de humanismo donde el clima relacional que se crea entre el estudiante, el docente y el grupo de compañeros juega un rol determinante.

Repensando algunos aspectos del formato escolar en la formación superior: sentidos de la inclusión y la democracia

En este apartado nos proponemos hacer un breve análisis del formato escolar definido con anterioridad, para tensionarlo con la experiencia en la formación en el nivel superior.

Gabriela Diker (2005) sostiene que la configuración de las aulas escolares y el formato escolar se mantiene igual desde finales del siglo XIX: espacios cerrados, disposición misal, conformación de grupos según la edad de los estudiantes, instrucción simultánea, monopolio del saber escolar, método de la enseñanza único para todos los alumnos, organización del tiempo de trabajo y recreos, seguimiento y evaluación, por nombrar sólo algunos aspectos de esta configuración escolar.

Plantea a la vez que se ha tornado en una dificultad introducir innovaciones en las aulas:

(...) hasta el punto que la cuestión de las estrategias de reforma se ha constituido en un objeto de análisis y la innovación, en un bien en sí mismo, con independencia de sus contenidos, tal como lo expresan las políticas basadas en la competencia entre escuelas o las líneas de financiamiento internacional (...). (Diker, G. 2005, p. 136)

Si bien desde afuera nos parece que las escuelas son iguales, dentro de ellas todo está cambiando. Puntualmente: el escenario, los actores, son otros. En este punto, los institutos de formación superior no universitarios (terciarios), también sostienen formatos de tiempos, agrupamientos, espacios, segmentos y procesos particulares.

En las experiencias cotidianas se observa que la clase con su formato tradicional se modifica; que entran en juego los derechos de los sujetos de cursar con sus hijos (lo cual diversifica las modalidades vinculares en tanto que un sujeto es madre y estudiante y eso tiene sus implicancias). El formato de presencialidad o de vinculación docente- alumnos a través del aula virtual, o la enseñanza y el aprendizaje a través de tutorías o un foro son

nuevos formatos que adquieren las experiencias en los trayectos de formación en el nivel superior.

No obstante, esto no está contemplado en la currícula, ni en lo metodológico. Son decisiones que se flexibilizan debido a la realidad que los sujetos atraviesan.

En este punto cabe preguntarse, ¿cuántos sujetos pueden tener una experiencia de formación en una sociedad tan cambiante con formatos (planes de estudio, carreras) que aparentemente por fuera se sostienen igual? Lógicamente que los cambios se dan al interior porque los sujetos, los actores son distintos a los del siglo XIX.

¿Hasta qué punto pueden garantizarse derechos, la igualdad educativa, la democracia? ¿Cuántos y “cuáles” sujetos pueden estar contenidos con las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes? Componentes que son, a la vez, producto instituido y condición instituyente cuando se funda una escuela en un contexto concreto (Rockwell en Ávila, 2007).

El ideal igualitarista de enseñar “todo a todos” ha estado presente históricamente en los discursos y la pretendida igualdad de oportunidades que produjo la universalización del acceso a la educación. Pero si decimos que la educación implica un acto político, más que las palabras que usamos, es necesario avanzar en la necesidad de pensar las políticas de igualdad educativa en el marco de una sociedad democrática, entendiendo que *democracia es una forma de sociedad que activa declaraciones de igualdad, y un régimen político que concreta esas declaraciones en instituciones sensibles a la novedad humana – que de otro modo permanecería clandestina, despolitizada o violenta.* (Tatian, D. 2013, p. 1)

Entonces valoramos estas experiencias que irrumpen con lo establecido, que de alguna manera comienzan a naturalizarse y que requieren de sujetos (estudiantes y docentes) e instituciones, dispuestos a acompañar y sostener. Pero avanzamos en afirmar que estas experiencias requieren de políticas públicas que flexibilicen cada vez más las condiciones en las que los sujetos tienen que ingresar, permanecer y acreditar sus trayectos formativos. Tendiendo así a la autonomía, autogestión y responsabilidad por parte de los estudiantes.

A modo de reflexiones finales

Entender a los *estudiantes* en su condición de *adultos*, tiene que ver con que las Instituciones de formación docente (nivel superior) ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de ejercer subjetivamente su condición de adultos.

Esto tiene implicancias en la práctica docente; de acuerdo a la concepción de sujeto alumno (adultos en este caso) que como docentes tengamos y desde el cual nos posicionemos, serán los dispositivos de formación y consecuentemente las subjetividades que generemos.

Repensar las instituciones formadoras y nuestra práctica como docentes supone poder reflexionar en torno a las condiciones que habilitan/posibilitan que los sujetos aprendan en las instituciones educativas algo de lo que se les propone como “conocimientos socialmente significativos”, y acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes de nivel superior.

La experiencia de formación de docentes permite que como sujetos de la enseñanza nos cuestionemos ciertas prácticas formadoras instituidas, que nos preguntemos sobre los dispositivos y estrategias existentes de enseñanza y aprendizaje con estudiantes jóvenes-adultos, como así también, nos interroguemos sobre la posibilidad que tenemos de construir e implementar nuevos dispositivos, nuevas estrategias de enseñanza, innovadoras propuestas educativas que interpelen los núcleos duros del formato escolar tradicional, permitiendo así acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes.

Si bien como sostiene Gabriela Diker (2005) las innovaciones en las aulas dentro de las escuelas han fracasado, también sabemos que muchos de los fracasos que se producen hoy en las trayectorias de los sujetos (deserciones, desaprueban espacios curriculares, abandono, etc.), se deben a que estos dispositivos escolares entran en colisión con las nuevas demandas sociales, con las subjetividades de esta época.

Coincidimos en reflexionar sobre:

Cuánto de la inercia del viejo dispositivo escolar moderno sigue produciendo efectos sobre las posiciones subjetivas imaginables, en qué medida permite o impide, según la naturaleza de sus mutaciones, imaginar y producir una experiencia educativa emancipatoria. Abordar estos asuntos exige, nos exige, ampliar lo pensable. (Diker, G.; Frigerio, G. y Baquero, R.; 2007, p. 12)

Crear un clima pedagógico que favorezca la interacción entre los estudiantes en formación y entre los estudiantes y los docentes, crea redes interactivas entre ellos posibilitando proyectos colectivos de trabajo.

Consideramos que el entramado que se juega entre las trayectorias individuales y las propuestas institucionales y colectivas, constituye un proceso que puede favorecer u obstaculizar aprendizajes dependiendo de si las miradas están focalizadas sobre caminos prefigurados o condiciones que posibiliten la pluralidad de las trayectorias formativas.

El desafío de los docentes formadores es la mirada puesta sobre las diferentes modalidades que los estudiantes- jóvenes adultos (trayectorias formativas) eligen, transitan, para lograr aprender y formarse como futuros docentes. Docentes formadores de docentes. Habilitar posibilidades... trayectorias formativas diversas.

El aprendizaje es, entonces, un particular encuentro entre adultos, en el que uno de los actores tiene la responsabilidad de enseñar y el otro (o los otros) de aprender...No debe olvidarse que quien enseña aprende y, a la vez, el que aprende también puede enseñar. (Undurraga Infante, C. 2004, p. 89)

Referencias Bibliográficas

- Ávila, Olga. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comps.). (2010). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Del Estante
- Almirón, Graciela y Romano, Antonio. (2009). Pluralizar las trayectorias escolares. Aportes pensados desde la Aceleración. En Revista *Quehacer Educativo*. Buenos Aires.
- Baquero, Ricardo. (s/f). *La educabilidad bajo sospecha*. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Byung- Chul, Han. (2012). *Sociedad del cansancio*. Barcelona- Berlín: Herder.
- Deponer, Ch. y Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela y Baquero, Ricardo. (comp.) (2007). *Las formas de lo escolar*. 1° ed. – Buenos Aires: Del Estante Editorial.

- Diker, Gabriela. (2005). “Los sentidos del cambio en educación”. En Frigerio Graciela y Diker Gabriela. (comps.) *Educación, ese acto político*. Buenos aires: Del Estante Editorial.
- Diker, Gabriela. (2003). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. Centro de estudios multidisciplinares. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós Trama Sociales 15. Buenos Aires [2008].
- Hargreaves, Andy. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Argentina: Amorrortu editores.
- Kaplan, Carina y Fainsod, Paula. (2001). "Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas" en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año X, N° 18. Miño y Dávila /Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Ed. Leartes.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Judengloben, Arrieta, Falcone. (2003). *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). Documento de trabajo: *Trayectorias escolares: debates y perspectivas*.
- Raquimán Ortega, Patricia. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. En: *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, núm. 13, pp. 73-84. Universidad Católica de la Santísima Concepción-Chile.
- Rojas, Alejandro. (2012-2013). El alumno–adulto como categoría analítica: reflexiones para repensar las prácticas pedagógicas de los docentes de la EEMPA. En: *itinerarios educativos* 6- 6, pp. 91- 101.
- Tatian, Diego. (2013) *La igualdad como declaración*. Disponible en <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-03/diego-tatian-igualdad-como-declaracion/>
- Undurraga Infante, Consuelo. (2004). Una mirada psicoeducativa ¿Cómo aprenden los adultos? Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sobre las autoras:

Yanina Mariel Ferreyra. *Licenciada y Profesora en Psicología.* Egresada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En proceso construcción de Tesis de la Carrera de Posgrado: Maestría en Pedagogía- Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Especialista en Adolescentes con mención en Educación.

Se desempeña como asesora psicopedagógica en el Gabinete Psicopedagógico del Colegio Nacional de Monserrat. Docente de la Facultad de Psicología en la Cátedra de Deontología y Legislación Profesional. Docente de Nivel Superior en el Profesorado de Educación Tecnológica y en la Formación Pedagógica para Graduados no Docentes en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT). Miembro suplente del Comité Institucional de Ética en Investigación en Salud (CIEIS) en la Facultad de Odontología- UNC, desde el 2013.

Integrante de equipos de investigación desde el año 2006 en Proyectos avalados por SECyT (Secretaría de Ciencia y Tecnología) Facultad de Psicología (UNC). Autora junto con Irene Scangarello y Susana Leliwa del Libro “Psicología y Educación. Una relación indiscutible” (2011) editorial Brujas. Publicaciones en revistas nacionales y presentaciones a Congresos nacionales e internacionales con ponencias vinculados a la Psicología educativa y a los aspectos ético- deontológicos vinculados al ejercicio profesional del psicólogo en contextos educativos.

Mail de contacto: yani_ferreyra83@hotmail.com

Celular: 351- 155521312

Roxana Peralta. *Licenciada y Profesora en Psicología.* Egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En proceso de entrega y defensa de Tesis de las Carreras de Posgrado: *Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica* (UNC) y *Maestría en Investigación Educativa con mención Socio antropológica.* (UNC)

Se desempeña como docente en la Facultad de Artes y Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en diferentes Profesorados. Actualmente en la Escuela Integral de Teatro Roberto Arlt (Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba) y el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico.

Miembro del Equipo de Educación a Distancia para Jóvenes y Adultos de la Provincia de Córdoba.

Integrante de proyectos de Investigación en educación con subsidios. Capacitadora y extensionista (de docentes y estudiantes en diversas temáticas psicoeducativas). Autora y co autora de publicaciones y ponencias. Expositora en eventos científicos.

Técnica e Instructora en Danzas. Se desempeña como terapeuta en Psicología Clínica con un abordaje psicocorporal.

Mail de contacto: roperalta2006@yahoo.com.ar

Celular: 0351-156421019

Ensayos

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE CÓRDOBA. REFLEXIONES SOBRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

Roxana Mercado⁵⁰

Marisa Muchiut*

María Rosa Brumat*

Liliana Abrate*⁵¹

Resumen

El propósito de este ensayo es contribuir a las reflexiones sobre el lugar de la investigación en los institutos superiores de formación docente (ISFD), los sentidos que ésta asume, las estrategias desarrolladas desde la jurisdicción y las condiciones en que las acciones de investigación se desarrollan. Para ello, presentamos en primer lugar, la concepción de la investigación educativa desde los marcos políticos vigentes y las definiciones asumidas al respecto. En segundo lugar, describimos las acciones que se fueron desarrollando en el Área de Investigación Educativa de la Dirección General de Educación Superior en Córdoba y algunas estrategias desarrolladas que apuntaron a promover y fortalecer la investigación en los ISFD. En tercer lugar, describimos y analizamos las características que asumen las prácticas de investigación en institutos de formación docente en Córdoba. Para finalizar, planteamos algunas reflexiones recuperando desafíos y proyecciones.

Palabras claves: investigación - formación docente - políticas - prácticas

⁵⁰ Coordinadora Área de Investigación, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, provincia de Córdoba.

⁵¹ Área de Investigación, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, provincia de Córdoba.

EDUCATIONAL RESEARCH IN THE HIGHER TEACHER TRAINING INSTITUTES OF CORDOBA. REFLECTIONS ON POLICIES AND PRACTICES.

Abstract

The purpose of this essay is to contribute to the reflections on the role of research in teacher training colleges (ISFD), senses that it assumes, the strategies developed from the jurisdiction and the conditions under which the research activities are developed. To do this, we first present the conception of educational research from existing policy frameworks and definitions adopted on the matter. Second, we describe the actions that were developed in the area of Educational Research of the Directorate General of Higher Education in Cordoba and some developed strategies aimed at promoting and strengthening research in the ISFD Third, we describe and analyze the characteristics assuming research practices in teacher training institutes in Cordoba. Finally, we propose some reflections and projections recovering challenges.

Keys words: investigation - teacher training - policies - practices

Introducción

El propósito de este ensayo es contribuir a las reflexiones sobre el lugar de la investigación en los institutos superiores de formación docente (ISFD), los sentidos que ésta asume, las estrategias desarrolladas desde la gestión jurisdiccional y las condiciones en que las acciones de investigación se vienen desarrollando. Para ello, presentamos en primer lugar, la concepción de la investigación educativa desde los marcos políticos vigentes y las definiciones asumidas al respecto. En segundo lugar, describimos las acciones que se fueron desarrollando en el Área de Investigación Educativa de la Dirección General de Educación Superior en Córdoba y algunas estrategias desarrolladas que apuntaron a promover y fortalecer la investigación en los ISFDs. En tercer lugar, describimos y analizamos las características que asumen las prácticas de investigación en institutos de formación docente en Córdoba. Para finalizar, planteamos algunas reflexiones recuperando desafíos y proyecciones.

Para el Instituto Nacional de Formación Docente la investigación es una de las funciones de la Educación Superior, que se ha constituido en un espacio valioso para la producción de saberes pedagógicos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, con el objetivo de comprender los desafíos y complejidades de esta profesión.⁵² Ahora bien, ¿Qué sentidos adquiere esta función en el contexto de la formación docente? ¿Qué lugar asume el conocimiento en relación a la formación de futuros formadores? ¿Cómo circulan y dialogan estos saberes con otros niveles del sistema educativo? ¿Cómo se vinculan con las problemáticas del sistema formador y del sistema educativo? Estas preguntas nos permitirán ir presentando un análisis y reflexión sobre el desarrollo de la función de investigación en la provincia de Córdoba, y a partir de esta lectura esperamos proyectar lineamientos políticos a futuro.

Entendemos la docencia y la investigación como dos oficios diferentes (Achilli, 2000) Si bien ambos tienen en común el trabajo con el conocimiento; la investigación se constituye como un proceso de construcción de conocimiento, en tanto la práctica se centra en la transmisión. Ambas conforman un complejo campo de intersección donde se cruzan la práctica docente y la de investigación. En éstas se configuran diferentes maneras de relación con el conocimiento. En este sentido, hay docentes que mantienen una relación de exterioridad con los conocimientos generados en el campo de la cultura, subsumidos en cierta obligatoriedad en función de los requerimientos de su práctica pedagógica. La autora llama a este modo una *relación enajenada* con el conocimiento, que ubica al docente en una práctica alienada porque trabaja con conocimientos que no ha generado ni ha logrado resignificar para internalizar posteriormente. También analiza otra manera de relacionarse con el conocimiento, que denomina de apropiación *dialéctica*, mediante la cual el docente logra apropiarse de conceptos y significados construidos en distintos ámbitos de investigación, mediante un pasaje que supone transferir y re- trabajar estas temáticas en instancias intersubjetivas con sus alumnos. Desde esta idea de apropiación dialéctica del conocimiento entendemos el posicionamiento que toma el docente en tanto investigador, ya que no sólo recrea el conocimiento que produjeron otros actores sociales en otros contextos históricos, sino que él mismo lo genera, se constituye en su autor, situado en una problemática y en un contexto. ¿Cómo vincular ambas prácticas sin que esto se constituya

⁵² Documento del Área de investigación del INFD. Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación. *La organización de la función de investigación en la formación docente. Versión para la discusión*, (2013), CeDOC.

en una tarea titánica e imposible? ¿Qué relación guarda la construcción de conocimiento con las prácticas y experiencias formativas de nuestros estudiantes? A partir de estas preguntas pretendemos situar nuestro análisis en este complejo campo de intersección de la investigación y la formación docente.

Freire y Faúndez (2014) expresan que parece fácil realizar preguntas, pero que de ningún modo lo es. Sitúan el acto de enseñar en relación a la formulación de una buena pregunta, que requiere de todo un trabajo artesanal, de ensayo y error, de vínculo entre el docente y su estudiante. La pedagogía tradicional no aborda el conocimiento desde las preguntas, sino que se enfoca en dar respuestas. Los dos educadores latinoamericanos también sitúan la pregunta en relación a un sentido profundamente político y democrático. Porque interpela al saber que se imparte desde el poder, en un mundo de posiciones jerarquizadas. Parece que los docentes nos hubiéramos olvidado de las preguntas, cuando es precisamente desde allí que se parte hacia el conocimiento, desde un genuino acto de curiosidad. Antes que nada, antes que los contenidos y las respuestas, el profesor tendría que enseñar a preguntar. Y estar dispuesto a aprender con sus estudiantes, en este movimiento dialéctico de la pregunta. Precisamente porque acordamos en que es necesario desmontar estas prácticas educativas que han sido históricamente constituidas, nos hemos situado en acompañar el desarrollo de un posicionamiento político, epistemológico y crítico en torno a la investigación educativa en los institutos cordobeses con los que trabajamos.

1. La investigación como función del sistema formador. Una mirada desde los marcos normativos nacionales y provinciales.

La investigación educativa en el nivel superior, tanto a nivel nacional como en la provincia de Córdoba, tiene una historia intensa en las últimas décadas, atravesada por definiciones políticas e institucionales que fueron configurando diversas perspectivas y tradiciones. Sin abocarnos a la revisión exhaustiva de esta historia, pero tampoco olvidando su herencia, recuperamos en este ensayo las definiciones políticas nacionales y jurisdiccionales más relevantes que sostienen esta propuesta.

En lo referido a la formación docente, se incluye la investigación educativa como una de las funciones del nivel de Educación Superior (**Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN)**, Capítulo II, Título IV, Art. 72), conjuntamente con la formación docente inicial, la

formación docente continua y el apoyo pedagógico a escuelas. Estas funciones corresponden al nivel educativo en su conjunto y no se hace responsable a las instituciones de forma individual en su cumplimiento. En la LEN también se establece que el nivel de educación superior tiene como función *“incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza (...) y coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa ”* (Art. 73). Es importante destacar que esta ley marca una diferencia con la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, donde se establecía que esta función era responsabilidad de las instituciones formadoras.

Asimismo, a partir de la implementación del Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (PNFD) se delinearán tres áreas prioritarias de acción: desarrollo institucional, desarrollo curricular, formación continua y desarrollo profesional. En el marco del desarrollo curricular se plantean como problemáticas prioritarias, entre otras, el desarrollo de la investigación pedagógica y la sistematización y difusión de experiencias. Se plantea como *“Problema 8: débil desarrollo de la investigación en la enseñanza y necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes (...) Estrategia 8: Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras”* (**Resol CFE 23/07**).

En consonancia con la LEN, establece que la función principal del Sistema de Formación Docente se centra en la formación inicial y continua de los agentes del sistema educativo y la producción de los saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente (art. 1). En el Art. 2 se establece que el sistema de formación docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua en investigación y los requerimientos de producción de saberes específicos, incluyendo investigaciones vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación del docente. Eso no supone que cada institución formadora deba asumir todas estas funciones, en tanto constituyen funciones del sistema formador en su conjunto. Las funciones de carácter obligatorio son formación docente inicial y apoyo a escuelas; investigación y formación continua son opcionales.

En relación a la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación se señala la necesidad de definir “*condiciones de funcionamiento del sistema formador que habiliten a los formadores para el desarrollo de situaciones formalizadas de producción de saberes*” (punto 41). En segundo lugar se plantea la necesidad de generar procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones y organizar espacios de difusión y discusión de resultados de investigación realizadas por los institutos (punto 42). En tercer lugar, también se plantea la necesidad de analizar “*cómo, dónde y a través de qué procedimientos, el conocimiento producido en las instituciones formadoras se valida*” (punto 43). En este sentido, se plantea que la incorporación de la investigación a los ISFD repercute directamente en el problema de las formas instituidas de distribución de autoridad en el campo pedagógico y en los respectivos campos disciplinares. La cuestión se centra en “*cómo direccionar a los ISFD hacia formas de producción de saberes que por sus temáticas, métodos o reglas de validación puedan no sólo recuperar los tradicionales problemas de la relación investigación académica y escuelas, sino también obtener el reconocimiento en el campo*” (**Resol CFE 30/07**, punto 4).

Finalmente, se considera que la investigación constituye una de las tareas más complejas de incluir en las instituciones que no tienen tradición al respecto y en este sentido se advierte que “*su incorporación requiere de procesos largos de formación, de construcción de una cultura institucional diferente, de sostenimiento en el tiempo de vínculos interinstitucionales, en cuyo marco, la investigación se desarrolle y de generación de condiciones para que las producciones de los institutos circulen, se difundan y ´resistan´ la mirada de las reglas de producción de conocimiento vigentes en el campo*” (**Resol CFE 30/07**, punto 72).

En el capítulo IV se enumeran cuestiones a resolver en cuanto a los vínculos entre ISFD y escuelas; en este sentido se establece “*considerar a las escuelas como ámbitos de difusión y validación de resultados e investigaciones o desarrollos didácticos producidos en las instituciones formadoras*” (punto 128). Se sostiene que, si bien estas articulaciones presentan una dimensión local, no pueden quedar libradas exclusivamente a las instituciones involucradas, resulta imprescindible tanto a nivel nacional como jurisdiccional la creación de condiciones que las faciliten y promuevan (**Resol CFE 30/07**, punto 138).

En lo referido a la función de investigación se estableció profundizar el planteamiento político estratégico y de organización de los sistemas formadores jurisdiccionales. En este sentido, “cada jurisdicción garantizará la cobertura gradual de las distintas funciones del sistema formador. La resolución plantea algunas sugerencias respecto de las coordinaciones que podrían crearse dentro de la estructura básica de los ISFD se incluye el área de investigación como una de las opciones a considerar en ese sentido. Sin embargo se advierte que la asignación de una nueva función para los ISFD no necesariamente implica la creación de un nuevo puesto de trabajo y que las nuevas tareas podrían ser asumidas por áreas ya existentes; se vuelve necesario definir la dependencia, responsabilidades y funciones a cargo, así como las articulaciones internas y externas que conlleva” (**Resolución CFE 140/11**, puntos 31, 32, 33).

En la **Provincia de Córdoba**, la investigación educativa está contemplada en los marcos normativos que regulan la educación a nivel jurisdiccional.

Se establece que el Gobierno Provincial instrumentará las políticas necesarias para el mejoramiento de la educación y propiciará y/o sostendrá procesos de “*investigación e innovación educacionales planificados y sustentados científica, pedagógica y tecnológicamente*” (**Ley Provincial Educación Nº 9870/2010**, Art. 19)

En lo referido a las funciones de la Educación Superior, establece que una de ellas es “*Promover prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen, fortaleciendo capacidades y hábitos de estudio, de aprendizaje e investigación, de juicio crítico y discernimiento*” (Art. 43).

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente a nivel nacional –INFD- (2007) y la creación de la Dirección General de Educación Superior en Córdoba (2008), para promover y gestionar políticas educativas focalizadas en el nivel superior no universitario, significaron el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina y en Córdoba.

En los comienzos de las políticas de investigación, se implementó el Programa de Gestión de la Investigación Educativa, que se propuso promover y acompañar procesos de investigación sobre problemáticas socioeducativas que se desarrollaron en los ISFD de la provincia de Córdoba (capital e interior). Posteriormente, a partir del año 2014 se creó el

Área de Investigación Educativa, integrada por cuatro docentes investigadores en el ámbito de la Educación Superior de Córdoba.

Para las instituciones de educación superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba se aprueba el **Reglamento Orgánico Marco de los IES de la provincia de Córdoba** (21/12/11). En el referido a los Fines y Objetivos del sistema de educación superior, establece “*propiciar la construcción de espacios de formación continua, de investigación y extensión, que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes y técnicos superiores en servicio, desde políticas estatales que lo garanticen y promuevan*”(Capítulo II, Art. 7). Se establece que una de las funciones del sistema de educación superior de la provincia de Córdoba es el desarrollo de “*la investigación que permita la construcción de conocimiento y la difusión de lo producido, a través de proyectos concursables a término y de otras iniciativas, que enriquezcan la tarea profesional*” (Capítulo III, Art. 8, d). También se especifica como uno de los objetivos del gobierno provincial del sistema de Educación Superior “*impulsar acciones que garanticen el fortalecimiento de programas tendientes a promover la investigación, la extensión y otras funciones, como así también la profesionalización de los docentes y técnicos del Nivel Superior*” (Título 2, Capítulo 1, Artículo 9, n).

2. Promover y fortalecer la investigación en los ISFD de Córdoba. Sentidos políticos, estrategias y acciones.

En los complejos contextos laborales docentes actuales, ¿qué espacio y finalidad le damos a la investigación? La sistematización de saberes nos permite la construcción de categorías analíticas y corpus documentales que se convierten en insumos relevantes a la hora de implementar innovaciones educativas y/o curriculares, transformaciones de diverso tenor en el ámbito de los institutos: gestión de capacitaciones, de programas de intervención con los alumnos, de articulaciones con la comunidad y otras instituciones del medio local, uso de los recursos tecnológicos, entre otros aportes. Esperamos promover colaboraciones y nexos entre todos estos aspectos que nutran la calidad educativa de las instituciones públicas que forman docentes.

Desde el Área de Investigación de la DGES se han relevado las particularidades y diversas formas en las que se investigó, se está investigando y se proyecta investigar en los ISFD de la provincia de Córdoba. En el período 2008-2015, se desarrollaron 63 Proyectos de investigación con financiamiento del INFD, en el marco de las Convocatorias a proyectos concursables. En 2010 y 2011 se abrieron dos convocatorias jurisdiccionales de investigación, y se implementaron 17 proyectos de investigación con horas rentadas para llevarlos a cabo en el período de 12 meses. A cuatro de estos proyectos se les financió una continuidad del proceso durante 1 año más. La jurisdicción designó con 5 horas de investigación rentadas a cada docente participante. Disponer de este recurso fue un importante avance en la profesionalización del trabajo del docente investigador, ya que la designación mediante resoluciones de carácter institucional, permitió que estas tareas tomaran mayor formalidad dentro del ejercicio profesional docente; evitando quedar reducido a un plano de trabajo voluntario y ad honorem como se daba en muchos casos.

El ***acompañamiento y orientación*** a equipos de investigación fue una cuestión central en el desarrollo de estas políticas, para lo cual recuperamos los aportes de Nicastro (2009) cuando refiere a algunos aspectos implicados en esta tarea como la necesidad de un encuadre, el lugar de la teoría, los marcos referenciales y el objeto del acompañamiento.

Se lo suele pensar como una tarea que requiere estar unos con otros, pero lo relevante es hacer lugar a la terceridad. Este lugar implica la posibilidad de colaborar en instalar preguntas, reflexiones que contribuyan a “interrumpir los efectos de la naturalización, la endogamia, la clausura argumentativa...” (Nicastro, 2009:97). Continuando con las ideas de esta autora, otro aspecto a considerar es el lugar que ocupan los marcos referenciales y teóricos como esquemas analizadores, en el sentido de promover una apertura de lo ya sabido, a otra mirada, otro acercamiento. Por último el tema más controvertido tiene que ver con el objeto o situación de acompañamiento, ligado a un trabajo de problematización.

En el trabajo que venimos desplegando, avanzamos en acompañar procesos y proyectos de investigación en curso, para realizar un seguimiento de estas actividades y aportar en la medida que se requiera. Inicialmente comenzamos trabajando en talleres de investigación con aquellos docentes interesados en aprender el oficio de investigador a partir de la transmisión de una práctica, ya que se aprende a investigar investigando (Wainerman y Sautu, 1997). Una de las primeras cuestiones que se nos fue presentando, remite a la construcción del objeto de investigación. ¿Cuáles son los principales temas de interés de

nuestros docentes investigadores? La mayor parte de los proyectos se orientan a indagar sobre Las disciplinas y su enseñanza/aprendizaje (45,6%); Desarrollo Curricular (20,6%); Trayectorias formativas y sujetos de la educación (17,6%), Tecnologías de la comunicación y la información (5,9%)⁵³. Estas temáticas son parte de la cotidianeidad de las instituciones educativas donde desarrollan su actividad de enseñanza.

Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008) plantean que para hacer investigación en Ciencias Sociales es imprescindible generar rupturas con el sentido común, pero esta es precisamente una de las cuestiones más difíciles, porque al científico social se le impone oponer resistencia a las pretensiones supuestamente organizadas de la sociología espontánea, mediante una teoría del conocimiento que contradiga los presupuestos de una “filosofía primera de lo social”. La ilusión de transparencia de los hechos sociales, asociado al principio de la no-conciencia de los agentes cuando actúan, se conjugan para fortalecer la idea de que comprendemos estos hechos a partir de un acto de voluntad y reflexividad. Para poder establecer estas comprensiones del mundo social, el investigador debe luchar contra la ilusión de un saber inmediato, que configura a partir de su familiaridad con este mundo; debe poder volverlo “extraño”. Consideramos que el acompañamiento es una instancia clave que colabora con la posibilidad de des-familiarizar lo cotidiano para poder investigarlo, desde un mirada extraña. La mayoría de los docentes realizan sus investigaciones en los propios institutos donde dictan clases, con colegas y alumnos del establecimiento, como parte del equipo. El tiempo de permanencia, la pertenencia a una institución, les dificulta la posibilidad del “distanciamiento” con el objeto de estudio (situado en la propia institución). Elías (1990) dice que los científicos sociales estudian relaciones interpersonales. En el proceso de investigar el investigador se encuentra consigo mismo y con los demás, los “objetos” son al mismo tiempo “sujetos”. La tarea del científico social es estudiar y comprender cambiantes conjuntos de interrelaciones humanas, sus enlaces y la naturaleza de estos cambios. Los investigadores no pueden evitar experimentar estas relaciones, ya que ellos mismos participan en forma directa o indirecta, en ellas. En muchos casos, hay presiones y tensiones en estos vínculos, que a los científicos les impiden realizar la operación mental de apartarse de su papel de participantes inmediatos. El autor piensa que sin un gran distanciamiento y autonomía de

⁵³ Estos datos han sido tomados de un relevamiento que se realizó en el Área de Investigación DGES (2014-2015), sobre 68 proyectos de investigación que se implementaron en los ISFD de la provincia de Córdoba, con financiamiento del INFD, la DGES y la UNRC, durante el período 2008-2013.

pensamiento, los científicos sociales no pueden ofrecer a sus contemporáneos, herramientas de pensamiento que les permitan analizar los problemas sociales y políticos de manera más acorde con la realidad, en forma reflexiva y metódica. Para este autor, este dilema no es de fácil resolución; no basta con renunciar a las identificaciones o pertenencias a determinados grupos sociales, tarea que por otra parte sería imposible para el caso de las investigaciones que nos ocupan. Por otro lado son esas pertenencias las que le permiten construir un saber y formular preguntas de indagación. “¿Cómo es posible mantener, inequívoca y consecuentemente separadas ambas funciones, la de participante y la de observador? ¿Cómo pueden los científicos sociales, en tanto que conjunto profesional, establecer en su trabajo científico el predominio indiscutido de las funciones de observador?”, se pregunta Elías (1990:28). Nosotros pensamos que además del fuerte respaldo en la teoría, el acompañamiento se constituye en una vía conveniente que posibilita estos distanciamientos. Wainerman y Sautu (1997) analizan distintos aspectos vinculados a la transmisión del oficio de la investigación. Expresan que se aprende a investigar de la mano de un maestro, de un especialista, con cierta experiencia en la materia. Desde el Área de Investigación, compartimos esta experiencia de investigar, como una instancia de auténtico intercambio. Manteniendo un sentido dialógico, para discutir perspectivas diferentes, acordar criterios, asumir implicaciones y compromisos con el objeto estudiado, poder reorientarse dentro de este proceso complejo de investigar el objeto desde “adentro”. El acto de investigar, pone en juego las intersubjetividades de los integrantes del equipo, de los informantes, y de los demás actores que se ven involucrados directa o indirectamente en estos procesos de búsqueda de conocimiento. Por otra parte acordamos con Sverdlick (2007) cuando cuestiona la idea de objetividad como criterio de científicidad, ya que indagar sobre las prácticas educativas implica reconocer el valor de la subjetividad como constitutiva de la producción de conocimiento pedagógico. Proponemos estos acompañamientos a través de diferentes instancias: en talleres de investigación al momento de elaborar proyectos; en talleres de escritura de informes parciales y finales; en la escritura de artículos de divulgación científica; mediante reuniones de asesoramiento a equipos de investigación sobre temáticas específicas; en instancias de evaluación y selección de proyectos para su financiamiento.

Un aspecto central en el oficio de investigar es la *escritura*. Desde el Área hemos acompañado y apoyado la revisión y orientación de la escritura de informes de investigación (finales y de avance), artículos, ensayos y narrativa de experiencias, para ser

publicados en la revista. La escritura ha sido una práctica que ha presentado varias dificultades y pensamos que éstas “resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo” (Carlino, 2005), aprender a investigar y a comunicar el conocimiento construido.

Una de las cuestiones que presentó una interesante discusión fue el tema de los *enfoques teórico metodológicos* desde los cuáles se realiza la investigación educativa en los institutos, y los propósitos hacia los que se orientan estas prácticas y procesos. La mayoría de las investigaciones se orientan a investigar sobre un objeto próximo, que les interesa abordar para comprenderlo, pero también para *transformarlo*. En este sentido mencionamos que muchas investigaciones se orientan hacia el enfoque etnográfico, interpretativo, cualitativo, investigación acción e investigación participativa, paradigmas sociocríticos. Sin embargo, en las instancias de acompañamiento pudimos observar que aunque se enuncian, no siempre se sostienen. La interpretación es una práctica compleja de construir y en muchos casos, las trayectorias de investigación son diversas. Requiere del aprendizaje de un oficio que se realiza en instancias de trabajo colectivo, y de la mano de un docente investigador más formado, que pueda asumir este rol para interpelar los compromisos con el “objeto” y producir conocimiento sobre él. En relación a los enfoques, nos debemos un trabajo de diálogo entre diversos actores para dilucidar aspectos que hacen a la singularidad de la investigación en los ISFD.

Además, desde esta Área se ha promovido la *articulación interinstitucional* con otras entidades vinculadas a la investigación (universidades e institutos) a partir de la implementación de diversas actividades: capacitación, divulgación científica, participación en equipos de investigadores mixtos, publicaciones conjuntas, etc. Aquí presentamos dos líneas de articulación, que se están llevando a cabo con dos universidades públicas de la región: la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La I Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados (PROMIIE 2013-2015) fue una acción de articulación que se desarrolló entre la DGES y la Universidad Nacional de Río Cuarto; se implementaron 6 proyectos co-financiados por ambas instituciones. Se desarrollaron 6 proyectos de investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales, Sociales, Lengua y Matemática. En el marco de la II Convocatoria PROMIIE (2015-2017) se seleccionaron 6 proyectos para su ejecución durante el período mencionado. También se orientan a realizar investigación sobre la enseñanza en las 4 áreas disciplinares: Ciencias Naturales,

Sociales, Lengua y Matemática. Fue una de las estrategias que destacamos de este recorrido que realizamos para promover y desarrollar la investigación en los ISFD.

Otra de las líneas de articulación la desarrollamos con la Universidad Nacional de Córdoba, específicamente con la Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades, en este caso se avanzó en la formación de equipos de investigación y presentación de proyectos sobre problemáticas relacionadas con el eje de la Historia Reciente en Córdoba. También con la Facultad de Matemática, Astronomía y Física, en la conformación de equipos de investigación y presentación de proyectos sobre problemáticas relacionadas con la Enseñanza de la Matemática en nivel primario, secundario y el campo de la Formación Docente.

Entendemos a la *articulación* como una modalidad de gestión de la investigación en redes con otras instituciones, niveles y ámbitos de políticas jurisdiccionales y nacionales. Posibilita la discusión sobre la producción del conocimiento científico en la *escena de la educación pública*. El trabajo de articulación realizado en esta etapa con las universidades tuvo el sentido de poder compartir con otros actores que poseen trayectoria y desarrollo en investigación, el desafío de promover la investigación en los ISFD. El *trabajo colaborativo en redes*, con otros actores del sistema educativo, nos ha permitido promover la apertura de espacios de investigación y fortalecer las prácticas investigativas en los ISFD de la provincia de Córdoba. También, este trabajo con otros implicó desafíos y tensiones fruto de la puesta en juego de distintos universos institucionales, con trayectorias en investigación diferentes. Una de las cuestiones que emergió con fuerza en este proceso de articulación con son las prácticas de investigación que adscriben a perspectivas diferentes en investigación, esto requiere de un diálogo conjunto, analizar y reflexionar sobre sentidos que adquiere la investigación en los ISFD y los desafíos que los procesos teórico – metodológicos implican. De esta manera, compartimos la inquietud y la apuesta de *construir conocimiento* sobre el campo de la formación docente y la enseñanza como un aporte para *reflexionar y transformar prácticas educativas*. El trabajo colaborativo desarrollado con estos actores ha posibilitado el intercambio de experiencias, saberes y también generó desafíos nuevas ideas y posibilidades.

Otro aspecto sustancial en la definición de políticas de investigación es pensar en políticas editoriales para la *difusión y circulación de los conocimientos producidos*. En este sentido, la Revista Digital de la DGES “Educación, Formación e Investigación”,

presentada en el 2015, se constituye en una instancia de divulgación de producciones científicas, que recupera desarrollos de investigaciones en el campo educativo, principalmente los que se vienen realizando en instituciones de formación docente. Es relevante destacar también que la revista se gestiona desde la modalidad de acceso abierto, lo que abre la posibilidad de consultar sus artículos, ensayos y experiencias desde el sitio de la DGES, sin costo alguno.

La instancia de la divulgación de conocimiento no se da sólo a partir de textos escritos, sino que también la pudimos plantear a través de *encuentros y jornadas* regionales e interinstitucionales, con el propósito de habilitar espacios para la discusión y el debate acerca de los procesos de investigación que acontecen en los ISFD. Organizamos el *I Foro Abierto de Investigación Educativa: "Investigación, docencia y construcción del conocimiento. Intercambio de experiencias en el ámbito de los IES e IFD de Córdoba"*. Fue la primera oportunidad que los docentes de los institutos cordobeses tuvimos para conocernos, compartir y debatir sobre nuestras investigaciones. No había sucedido antes, y nos descubríamos investigando, desde la sorpresa y desde el entusiasmo. También sabíamos que quedaba mucho trabajo por hacer. Además de darnos a conocer nuestros trabajos comenzamos a conversar sobre la incipiente creación de una red de investigadores. Logramos crearla, pero actualmente está inactiva; es un tema pendiente para revisar. También pudimos realizar una publicación de los trabajos presentados⁵⁴.

Siguiendo en la línea de difusión de conocimientos, se llevó a cabo la *Jornada de Intercambio de Experiencias de Investigación Educativa* (mayo 2013), en colaboración con la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH - UNC). En este evento pudimos compartir perspectivas políticas de autoridades y referentes de los Ministerios de Educación de Córdoba, y del INFD, en relación a los abordajes que se estaban realizando referidos a la investigación educativa en los ISFD. Fue una jornada en la que trabajamos "codo a codo" con los colegas de la Facultad de Filosofía y Humanidades, que nos acompañaron desde la Secretaría de Extensión, para discutir los distintos trabajos que en ella se presentaron. Nos interesaba recuperar las investigaciones, considerando las contribuciones realizadas en los diversos ámbitos: disciplinares, institucionales, regionales,

⁵⁴ Mercado, R. y Baca, C. (2010) *Actas del I Foro Abierto de Investigación Educativa: investigación, docencia y construcción del conocimiento. Intercambio de experiencias en el ámbito de los IES e IFD de Córdoba*. Dirección General de Educación Superior (Ministerio de Educación de Córdoba). 1era. Edición. Córdoba. ISBN: 978-987-26108-0-7.

locales, en relación a las prácticas docentes y estudiantiles. Nos preguntábamos ¿cuáles han sido los aportes de nuestras investigaciones? Y resultaron muy interesantes estos intercambios, ya que en casi todos los proyectos estaban claras las preocupaciones de los docentes para producir conocimiento orientado a transformar las problemáticas estudiadas. También pudimos generar una publicación a partir del desarrollo de esta jornada, que se puede consultar en el repositorio virtual “Ansenuza”, del cual participa la DGES con la Facultad de Filosofía y Humanidades⁵⁵.

3. Hacer investigación en institutos de formación docente en Córdoba.

La práctica de la investigación permitió documentar procesos que suceden en el cotidiano de los institutos, y que al no ser registrados ni analizados, pasan a formar parte del sentido común institucional o individual. Se consideró importante sistematizar estas cuestiones, como una forma de renovar la relación ritualizada que se suele sostener con la práctica profesional. Las prisas de la gestión e intervención educativa muchas veces nos suelen alejar de este lugar, sin embargo nuestras instituciones existen porque tienen la especificidad de tratar con el conocimiento y los sujetos que lo construimos.

A partir del relevamiento realizado desde el Área de Investigación sobre proyectos y prácticas de investigación que se implementaron durante el período 2008-2013, se relevaron 68 proyectos y pudimos sistematizar algunos datos que resultan interesantes para problematizar acerca de los sentidos de hacer investigación en los ISFD de la provincia de Córdoba. Los integrantes de los equipos de estos proyectos se plantearon el sentido que tenía investigar lo que estaban investigando y lo que ellos mismos entendían por investigación, si ese conocimiento que se produce a partir de la investigación se puede convertir en insumo para pensar las prácticas docentes y la enseñanza, al mismo tiempo que interpelarse sobre el quehacer investigativo en el marco de las condiciones institucionales de los Institutos de Formación Docente.

⁵⁵ Mercado, R y Abrate, L (Comps.) (2014) *Actas de la Jornada de Intercambio de Experiencias de Investigación Educativa 2013*. 1a ed. - Córdoba: Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación - E-Book. ISBN 978-987-26108-6-9

<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/798>

En relación a las **condiciones institucionales** los equipos destacaron la posibilidad de disponer de recursos, espacio físico para reunirse y trabajar y materiales de trabajo (computadoras e insumos). Con respecto a los tiempos para realizar investigación, se resaltó que existe una diferencia entre la manera de organizar el tiempo para realizar investigación con la forma en que se organiza el tiempo académico y de la enseñanza. Estos datos nos dan pistas para pensar que las prácticas instituidas en los ISFD son las referidas a la enseñanza, y que en este escenario, instalar prácticas de investigación significa gestionar recursos, equipamientos, espacios como así también disponer de otros tiempos que trascienden a las actividades de enseñanza. Podríamos decir que las instituciones cuentan con una escasa trayectoria en el desarrollo de la investigación, las experiencias se realizan en algunos casos sin demasiada visibilización institucional y/o reconocimiento de esta tarea.

En esta línea de sentido, los equipos de investigación plantean la necesidad de acompañamiento y formación en investigación. En general, los ISFD demandan una figura que gestione la función de investigación a nivel institucional y que se puedan generar procesos formativos desde allí. Esta demanda reconoce la especificidad que supone la tarea de investigar, una manera diferente de gestionar tiempos y espacios institucionales, otra forma de relacionarse con el conocimiento y otra lógica de relación con el conocimiento diferente a la práctica y a las urgencias de la gestión institucional.

En relación a la **conformación de los equipos de investigación**, se destaca la trayectoria de los sujetos integrantes de estos equipos; profesores con trayectoria en investigación (aunque también se identificaron casos donde esta ha sido una primera experiencia) y en los temas que se decide investigar. También en algunos casos, se señala la historia institucional como un dato, ya que hay experiencias previas de investigación que se habían venido desarrollando en algunas de las instituciones.

En los equipos de investigación, se señalan distintas formas de participación de los estudiantes. Su incorporación a los proyectos de investigación depende de las maneras de resolver su condición de estudiantes; habiendo encontrado algunas situaciones en las que parecería que la misma relación asimétrica de la enseñanza, se traslada al espacio del equipo de investigación. Además, sus tiempos disponibles para cursar materias y participar de la investigación y todo lo que ello implica (participar en reuniones, realizar trabajo de

campo, asistir a eventos científicos, entre otros) condiciona su integración al equipo de investigación.

Los profesores entrevistados señalan que en algunos casos, los equipos de investigación han tenido dificultades para sostenerse en el tiempo debido a condiciones objetivas de sus integrantes: docentes que cambian de institución o de condición laboral, estudiantes que egresan y cambian su relación con la institución.

La reflexión sobre estas condiciones institucionales y la conformación de los equipos, es necesaria para comprender las condiciones objetivas en que se desarrollan las prácticas de investigación y los sentidos que asumen dichas prácticas en los contextos singulares.

4. Reflexiones finales. Desafíos y proyecciones.

Las políticas promovidas por el INFD han impulsado cambios relevantes en la Educación Superior en estos últimos años; en relación a la función de investigación desplazan el desarrollo de esta función de los sujetos y las instituciones y la instalan como una “responsabilidad del sistema formador”.

Desde este sentido político, promover la investigación en los institutos de formación docente, genera una oportunidad para los profesores de establecer otro modo de relación con el saber que trasciende la función de la enseñanza.

Con la intención de fortalecer dicha tarea, una de las estrategias que desarrollamos en la provincia de Córdoba fue establecer relaciones con universidades para promover la investigación. Este intercambio, generó algunos desafíos relacionados con las diferentes trayectorias y tradiciones en investigación.

La investigación desarrollada en los ISFD hasta este momento ha sido posible en gran parte, debido a las trayectorias de los profesores y de las instituciones; requiriendo para su fortalecimiento renovadas instancias de acompañamiento que posibiliten su difusión y la continuidad de procesos formativos para la consolidación de equipos e incorporación de los docentes noveles en las tareas de investigación. Es desde allí, que entendemos posible intervenir y generar líneas de trabajo que posibiliten la integración de la investigación y su visibilidad institucional en los ISFD de nuestra provincia; atendiendo a sus diversidades regionales.

En este sentido, nos parece necesario pensar en proyectos y prácticas de acompañamiento y formación con fuerte anclaje territorial, considerando las particularidades regionales que se han podido relevar. A partir de este trabajo de relevamiento de los proyectos de investigación desarrollados entre 2008-2013 se advierten estas particularidades y es a partir de allí que es necesario pensar estrategias de apoyo a la formación de docentes investigadores y generar nuevas propuestas de acompañamiento

En los ISFD entre las temáticas que se priorizan en la investigación, se destacan las vinculadas a la enseñanza de las disciplinas y las prácticas docentes; nos remiten a la especificidad que poseen los ISFD como institución formadora de profesores. Los temas que surgen en las investigaciones se vinculan a la formación docente, a la práctica y a la enseñanza, lo que a veces trae aparejado un riesgo de impregnar la mirada investigativa en términos del “deber ser” pedagógico.

Así la investigación surge con la idea de aportar conocimiento para transformar las prácticas. De todas maneras queda un camino por recorrer en tanto que la investigación que se realice pueda dar cuenta de los enfoques en que se inscriben, en generar condiciones institucionales para investigar y avanzar en la producción de conocimiento que posibilite reflexionar y repensar las prácticas.

BIBLIOGRAFIA

Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación Docente*. Argentina: Ed. Laborde.

Bourdieu, P.; Chamboredon J.C. y Passeron, J.C. (2008), *El oficio del sociólogo*. Presupuestos epistemológicos. España: Siglo XXI editores.

Carlino, Paula, (2005), “La escritura en el nivel superior”, *La Gaceta*, Número 418, octubre.

Elías, N. (1990), *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de Sociología del conocimiento*. Barcelona: Editorial Península.

Freire, P. y Faúndez, A. (2014) *Por una pedagogía de la pregunta crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Nicastro, S. Greco, M.B. (2009), *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

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

Wainerman C. y Sautu, R. (1997) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Fuentes documentales

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 30/07 - Institucionalidad y funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador.

Consejo Federal de Educación (2011) Resolución N° 140- Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del Sistema Formador.

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 23 - Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010.

Argentina (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206

Documento del Área de investigación del INFD. Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación. *La organización de la función de investigación en la formación docente. Versión para la discusión*. (2013) Consultado en CeDOC: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_organizacion_de_la_funcion_de_investigacion_en_la_formacion_docente.pdf (16/12/15)

Córdoba, Ministerio de Educación, Resolución N° 750/11

Córdoba, Ministerio de Educación, Ley Provincial de Educación N° 9870/2010

Entrevistas, conferencias

CONFERENCIA de SANDRA NICASTRO (transcripción) dictada con motivo de la PRESENTACION de la REVISTA EFI-DGES (16-04-2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=Zy2i4bQK7EE&feature=youtu.be>

A partir de esta invitación a compartir con ustedes la presentación de la revista, me propongo pensar en la inauguración de un espacio en el cual nos invitan a pensar con otros. Al imaginar y preparar esta charla puse especial atención en tener claro quiénes están acá en este momento: actores pertenecientes a diferentes espacios del sistema formador, entre ellos los integrantes del gobierno institucional de la formación docente. Y a partir de allí me pregunto qué significa, cómo podríamos pensar y desagregar esta invitación a narrar, a contar y formar parte de una producción colectiva cuando los que reciben esta invitación en este momento son quienes forman parte del gobierno de las instituciones.

Esto me llevó a reflexionar sobre tres cuestiones: la primera, lo que implica trabajar con otros; la segunda, lo que implica producir conocimiento, narrar experiencias, relatar, escribir y, por último, lo que implica generar condiciones para que esta producción colectiva sea posible.

Cuando hablamos de trabajar con otros, estamos refiriéndonos a algo así como el centro, el núcleo de lo que sería la dimensión política de la vida institucional sabiendo que en las instituciones formadoras esta dimensión del encuentro entre unos y otros no es un ensamblaje, y que, ante todo, implica controversia. ¿Por qué? Porque pensamos diferente, porque tenemos diferentes ideas, porque hacemos las cosas de diferente manera aunque a veces decimos que las hacemos de la misma forma, porque estas diferencias, de concepciones, de acciones, nos muestra permanentemente que convivimos en y con esas diferencias, que trabajamos en y con esas diferencias. Y esto que es tan sencillo de decir es muy complejo de atravesar.

Y entonces cuando decimos trabajar con otros, lo que estamos diciendo es: en este instituto vamos a hacer estas cosas y, cuando decimos vamos a hacer *estas cosas*, es porque algunas otras no se van hacer. Y en este juego, en esta dinámica propia de tomar decisiones, reconocemos la dimensión política. Dinámica que sostiene como punto de partida la igualdad y reconoce la diferencia como aquello legítimo que nos reúne. Sin embargo simultáneamente la experiencia cotidiana en las instituciones nos muestra por momentos ciertas tendencias a acallar aquello que nos diferencia. De allí las múltiples escenas en las cuales lo que prima es llegar a acuerdos: se hacen acuerdos, se firman acuerdos, y todos sabemos que ni el acuerdo, ni el trabajo en equipo, ni ningún juramento acallará de manera absoluta estas diferencias.

Si en este momento la invitación que hace la Dirección de Educación Superior, es trabajar entre otros y con otros para llevar adelante un proyecto de producción colectiva,

podríamos entonces decir que esa producción colectiva tendrá como base esa controversia, ese “consenso conflictivo”, al decir de Mouffe, que implica estar con otros para que -recién lo dijo Delia Provinciali- un trabajo plural sea posible, en el marco de instituciones democráticas.

La segunda cuestión, además de pensar en la dimensión política, es preguntarnos por la idea de narrar experiencias, contar experiencias, escribir, producir conocimiento. Y esta cuestión, si estamos pensando en producción de conocimiento -con todos los requerimientos que esto implica-, requiere recortar temas, problemas, objetos de indagación y reflexión; implica teorizar, conceptualizar, analizar haciendo exploraciones de diferente tipo.

Conociendo a los institutos a través del acompañamiento que en estos años llevamos adelante desde el INFD me voy a tomar el atrevimiento de decirles qué cuestiones forman parte de aquello que para mí es necesario seguir pensando, estudiando, investigando.

Primero, muchos de los que estamos acá, seguramente estamos hablando de temas, hipotetizando algunas cuestiones, disponiendo de unos conocimientos producidos por otros y tal como lo señala Flavia Terigi, si bien no somos nosotros los que los producimos esos conocimientos, sí somos unos expertos que con esos conocimientos producimos determinados análisis, realizamos determinadas recomendaciones. Por ejemplo: nos hacemos cargo de decir que tenemos que tener relaciones con el nivel para el cual formamos; interpelamos a un profesor de una u otra disciplina, para discutir con él acerca de la necesidad de que su propuesta de enseñanza tenga alguna relación con el nivel para el cual forma, lo que supone *procesos de traducción*, por decirlo de alguna manera, además de pensar desde la propia experticia qué es aquello que necesita saber un maestro que va a enseñar esa disciplina.

Es también en esta línea de pensar estos saberes que habitualmente nos referimos a la situacionalidad de las experiencias y a la contextualización de los saberes. Y entonces la pregunta es: ¿qué experticia requiere esto? Por lo pronto podríamos decir que implica hacer un recorte espacio temporal, en un aquí y ahora historizado y a la vez inscribir esa situación en contextos de significación y producción como recién dije, por supuesto desde una dimensión política y también desde una dimensión epistemológica. Quizás porque contamos con una gran experiencia acumulada, varios de los ejemplos que se citan una y otra vez tienen que ver con el espacio de la práctica: conocimiento producido, y testimonios permanentes respecto de lo que allí ocurre en el marco de la formación. A veces decimos que es en el espacio de la práctica en el cual es necesario contar con encuadres de intervención que pongan en tensión permanentemente las cuestiones de la cultura de la formación con las cuestiones de la cultura del trabajo, las cuestiones de las organizaciones de la formación y las cuestiones de la escuela, las cuestiones del rol del estudiante y las cuestiones del oficio del maestro, entre otras. En este sentido reconocemos que se trata de un tipo de encuadre y de un conocimiento con una gran movilidad y una, podríamos decir cualidad, de inédito muy alta. Entiendo que es esta cualidad de nuevo, de inédito, la que puede asociarse a la relación permanente, trabajosa, sutil, que se lleva

adelante en ese espacio de la práctica cuando tiene entre manos regulaciones, normas, concepciones, ideas de carácter universal y permanentemente está queriendo entender, leer situaciones, casos puntuales y singulares.

Voces escuchadas una y otra vez: “Profesor yo tengo que estar en esta aula ahora, si a la planificación que hice con usted, la trabajo con el maestro ¿qué pasa?”

Voces que develan un ejercicio que parece tan automático, tan conocido, natural, habitual en el cual se realizan mediaciones, se hace foco, se recupera, se descarta, a veces se prueba. Es indudable que requiere de experticia para interrumpir, para abrir el análisis sobre las múltiples variables que allí se entranan, y pensar en los atravesamientos que recorren cada situación. No se trata de aplicar, no se trata de copiar, no se trata de ordenar de lo abstracto a lo concreto, de lo conocido a lo desconocido.

La relación entre esos conocimientos, esas prescripciones, esas concepciones de carácter universal y la situación específica, tiene que ver con saldar una brecha, siempre de manera inconclusa, siempre con un resto. Desde allí profesores y estudiantes en ese espacio producen relaciones de diferente tipo, entre marcos referenciales, posiciones, situaciones, escenas. Relaciones que por definición nunca se cierran del todo y que ante todo se presentan como una explicación posible respecto de la propuesta a realizar, de la hipótesis a sostener, de las decisiones a tomar.

Otra cuestión que pensaba en relación con el trabajo docente, es que me aparecían tres tensiones que permanente requieren o nos ponen en una situación de pensar, producir, sistematizar conocimiento. Una tensión, el trabajo docente es un trabajo donde se confronta, se disputa, se hace frente, se forma parte, se hace cargo permanentemente. Confrontar, disputar en el sentido de esta discusión con un otro en un espacio común, donde lo que es común es el espacio pero los sujetos somos diferentes y, a la vez, me hago cargo de que “formo parte de” y que no puede ser, por ejemplo, resuelto con la idea de que es un trabajo docente del que hace frente asistiendo o del que hace frente enseñando; esta es una tensión que requiere una producción de conocimiento para que una resolución de este tipo quede de lado, se descarte.

Otra tensión que se observa claramente en el trabajo docente es cuando este lidia permanentemente con algunas palabras que no tienen buena prensa: aplicación, rutina. ¿Qué implicaría esto? Problematizar la idea de aplicación, amigarse con la idea de rutina y darle sentido a la idea de cambio; esto por sí solo, implica que uno podría decir: tenemos para sistematizar y para seguir pensando.

Y la tercera tensión, que me parece que es bien ardua, la de sistematización, y que, si uno lo piensa, requiere mucho, mucho cuidado... es que permanentemente en el trabajo docente estamos como en un borde entre la instrumentalidad necesaria del oficio y, por momentos, casi el borramiento o el desplazamiento de lo político, donde esa tensión, sí, instrumental, y político, a veces da mucho trabajo y no es una declaración de principios. Implica conocimiento, y no puede saldarse con la idea, por ejemplo, del docente “crítico” o el “tecnocrático”, es bastante más, o el docente “tradicional” y el “innovador”... es

bastante más. Digo esto, pongo estos ejemplos que pueden parecer un poco burdos porque muchas veces las maneras de nombrar que tenemos tienen que ver con esto. Les decimos maestro innovador y parece que ahí ya hay un, no sé, un corpus de conocimiento; decimos maestro crítico, decimos... y ... y quizás se trate de abrir eso, abrir y buscar ahí es lo que va a visibilizar, decíamos recién, un montón de experiencias, un montón de saberes que están... están producidos.

Por último, en esta línea de pensar la producción, yo me retomaba a mí misma en una pregunta que muchas veces hago cuando trabajo con directores de superior, que es qué tiene que saber un maestro para trabajar de maestro. Puede parecer obvia, pero todos sabemos que no lo es, porque instala la cuestión de la formación para el trabajo. Y esta preocupación en la vida cotidiana de los institutos y en los procesos de formación, se difiere hacia determinados momentos y espacios de la formación.

Cuando yo me planto en esta pregunta acerca de qué tiene que saber un maestro que va a trabajar de maestro, me parece que lo que intento visibilizar, en términos de producción y de sistematización de conocimiento, tiene que ver, por ejemplo, con llamar la atención acerca de los saberes que están... que pueden hablar de la educación como una institución, que pueden hablar de la organización-institución, que pueden hablar de los diferentes contextos en los cuales se inscriben, del rol, del oficio, de los saberes del oficio, de la definición de la tarea, de cómo todo eso se inscribe en una estructura organizacional, cómo esa estructura organizacional forma parte, además, de contextos de diferente tipo siempre atravesados por lo político.

La última cuestión que yo desplegaba: hay que generar condiciones para que la producción de conocimiento, para que la sistematización de lo que se está haciendo se pueda llevar adelante y, ahí, cuando dije generar condiciones, me dije: “¡Ah!, les estoy hablando a los que están sentados en frente mío” entonces dejé ésto para el final.

¿De qué trabaja -voy hacer la pregunta al revés- de qué trabaja, no el que gobierna, el que está en un cargo de conducción? Y... en parte, de lo que trabaja es de generar condiciones para que unas tantas cosas ocurran, en este caso uno podría decir está generando condiciones para que la producción colectiva tenga lugar. Y acá pensaba, tratándose de quienes están en el gobierno, cuáles serían las operaciones de quienes están en el gobierno en el marco de tomar parte, de formar parte, de hacerse cargo de una política pública o una política de estado.

Y en esas operaciones me imaginé cinco:

- 1) Una operación que tiene que ver claramente con definir el campo de intervención. El que está en el gobierno define el campo, diseña y, de alguna manera si yo lo digo en cotidiano, digo “marca la cancha”, ¿sí?, marca la cancha porque es un lugar desde el cual se pueden establecer prioridades, se puede marcar un eje, se puede decir hoy conviene por acá, se puede decir en este momento estamos en condiciones de; es un lugar donde esa operación se puede hacer.

- 2) La segunda operación para mí tiene que ver con abrir a relaciones y articulaciones que, de vuelta, puede ser muy fácil decirlo pero no estamos diciendo relaciones interpersonales, no, estamos diciendo las relaciones entre las áreas, entre la formación general y la práctica, estamos pensando en relaciones que tienen que ver, justamente, con la inscripción de un acto de trabajo en una organización, una organización en un sistema educativo, un sistema educativo que tiene diferentes localizaciones y, de vuelta, donde seguramente esa operación lo que va a requerir es disputa, negociación, confrontación, tensión, decisión.
- 3) La tercera operación: el que está en el gobierno, genera condiciones para esto, tiene que historizar. Tiene que inscribir, tiene que colaborar para inscribir ésto que se está haciendo en un tiempo institucional, en una historia institucional, en una historia social porque sino a veces lo que nos pasa es que el cotidiano nos lleva a quedar asociados, a veces, a unas prácticas del pasado que habría que volver a recuperar y reproducir o, a veces... ¿vieron que esta cosa del presente, donde en estas épocas siempre es tarde y siempre “ya” o siempre hay que cambiarlo... porque se vence muy rápido?, entonces la producción queda ligada a un cambio permanente de algo que todavía no regamos, no le echamos el agua a la plantita y ya estamos pensando cómo la vamos a cambiar.
- 4) Cuarta operación: construir. El que está en el gobierno construye condiciones permanentemente, no son condiciones materiales sino que son condiciones simbólicas, la condición del reconocimiento por ejemplo que a veces es una mirada, a veces es un gesto. Esta es una construcción que claramente queda de la mano de los que están en el gobierno.
- 5) Y por última una operación que a mí me parece que es muy interesante y es que el que está en el gobierno tiene que poder imaginar, imaginar escenarios, imaginar preguntas.

Hay un escritor que se llama Didi-Huberman que dice que *para saber hay que poder imaginarse*. El que está en el gobierno para saber tiene que poder imaginar, para tomar decisiones, para pensar en otro, para reconocer a otro, tiene que poder imaginar y a veces el lugar que ocupa esa posibilidad de mirada más allá del aula, más allá de una materia, más allá de esta práctica, permite ¿no?, permite esto: imaginar un escenario y que hay un otro que no se lo está imaginando, claro... porque no se lo puede imaginar, sencillamente porque tiene otra definición de la realidad.

Yo digo: bueno, a ver, éste que está haciendo estas cosas tiene como una cualidad, sí, de mago, si quieren le podemos poner que hay algo del orden de la magia, pero además tiene algo de ese desempeño que es la terceridad. Y la terceridad, cuando alguien que está en el gobierno opera como tercero, no es el que le dice “vos podés”, “dale” o “a vos te sale bien”, no es este sino que es el que puede hacer la pregunta, el que puede preguntarse, por ejemplo, ¿qué tenemos para decir?, ¿qué sentido tiene lo que estamos haciendo?, el que

instala esa pregunta, el que cuando instala esa pregunta lo que hace es interrumpir algo que se viene haciendo y no porque está mal, sencillamente porque cree oportuno que aunque se venga haciendo bien, o mal, hay una pregunta que se puede hacer. Es tercero además porque no es neutral y no es que no está acá ni está acá, está en otra parte, está entre mi trabajo de profe y mi práctica de profe, está entre mi trabajo de profe y la relación pedagógica que tengo con estos alumnos, está entre mi trabajo de profe y el resto del colectivo institucional. La terceridad lo que permite hacer ahí es airear, airea relaciones, permite que aparezca otra palabra, otra mirada; esa, para mí, es esa terceridad potente.

Y además en ese lugar donde entra, no es que entra nada más que como para hacer el juego de hacer lugar, sino porque decide que esa relación, que ese lugar que está ocupando es el lugar donde tiene que intervenir; no intervengo acá o acá, intervengo ahí, intervengo en la relación y es en la relación donde genero las condiciones. Terceridad porque no se contenta con la armonía ni con la tolerancia y, por último, creo que es terceridad porque interpela en el marco siempre de la confianza, siempre del respeto, del reconocimiento y, por supuesto, creo que de otra manera no podría ser, por la pasión que tiene por el conocimiento; sin la pasión por el conocimiento quizás todo lo que dije antes no podría estar.

Muchas gracias.

NUEVAS TECNOLOGIAS Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA SECUNDARIA: APORTES PARA PENSAR LA FORMACION DE DOCENTES EN EJERCICIO

Entrevista a la Dra. María Cecilia Martínez

Noelia Verdún *

Breve introducción

Se presentan aportes surgidos de un proceso de investigación-acción desarrollado por un tiempo prolongado en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. La Dra. María Cecilia Martínez nos presenta hallazgos significativos acerca de aquellos componentes institucionales e intersubjetivas que habilitan el pleno desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras al interior de las escuelas secundarias. Las *comunidades de aprendizaje* llevadas adelante en cada escuela reflejan la importancia de un trabajo docente no en “solitario” sino colectivo y *entre pares* a partir de la creación y participación activa mediante *sistemas de creencias* para promover las transformaciones educativas. La entrevista ofrece interesantes aportes para pensar en diversas problemáticas relativas: el fortalecimiento de la tarea docente; las prácticas de enseñanza (inclusivas) con énfasis en la mejora de los aprendizajes de los jóvenes; la visión colectiva como apoyo clave para la comprensión, la apropiación y la implementación de innovaciones educativas en las escuelas secundarias por parte de los sujetos.

María Cecilia Martínez es profesora de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados (CEA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Es profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación de la misma Facultad. Doctora en Política Educativa por la Universidad de Rutgers en New Jersey (Estados Unidos). Ganadora junto a su equipo de trabajo de dos premios consecutivos para el desarrollo de proyectos tecnológicos y educativos en escuelas públicas. Autora de “Estrategias docentes para construir innovaciones en la escuela media” (2009) y “El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas” (2014 en colaboración con Echeveste, E.).

Noelia Verdún: - Como para iniciar esta entrevista, me gustaría preguntarte ¿Cuáles han sido tus intereses de exploración y de estudio en estos últimos años?

* Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro/Sede Andina. Becaria CONICET. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Doctoranda de Estudios Sociales en la línea socioantropología de la educación. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: ver.noelia@gmail.com

María Cecilia Martínez: - Mi foco de estudio estos últimos años han sido las comunidades de aprendizaje entre docentes y cómo éstas permiten introducir innovaciones en las aulas. En este sentido he trabajado con grupos de docentes en dos escuelas medias de la provincia de Córdoba en el área de Ciencias Naturales. Este proyecto consistió en el desarrollo de comunidades para abordar el Aprendizaje Basado en Problemas en las Ciencias Naturales en el nivel secundario. La escala de este proyecto era baja porque trabajaba con dos escuelas. Pero sirvió para aprender mucho sobre las necesidades y los procesos de aprendizaje que realizan los docentes teniendo en cuenta los contextos en donde están insertos.

Desde hace tres años y con la intención de ganar en escala, con una mirada exploratoria y tomando experiencias piloto, analizo el rol de las comunidades de aprendizaje para la introducción de la enseñanza de las Ciencias de la Computación en la escuela obligatoria. Este proyecto tiene dos aristas. Por un lado, comprender qué significa introducir las Ciencias de la Computación en la escuela primaria y secundaria, cuáles son los contenidos y, sobre todo aprender las implicancias de paradigma que supone esta propuesta con el paradigma de la integración de las TIC. Por el otro, pero con relación al punto anterior, diseñar una propuesta de formación docente que aborde la tensión entre TIC y computación, y que tenga una escala más grande porque este proyecto se está pensando a nivel nacional. En ese sentido, constituimos un equipo de trabajo interdisciplinario con colegas de computación, ciencias de la educación y psicología para desarrollar un programa de formación docente en comunidades de aprendizaje, ofrecer prácticas de enseñanza de computación en las escuelas, elaborar material didáctico y analizar qué pasa con los docentes, las instituciones, los alumnos en diferentes niveles del sistema. Ese es el foco central de mi trabajo ahora. Analizo nuestro programa de formación docente en comunidades, los aprendizajes que activa en los docentes y, como trabajamos con docentes de escuelas de gestión tanto pública como privada y con distintos tipos de formación disciplinar, estudiamos todas esas variables. Esto nos permite responder por ejemplo cómo se apropian de las Ciencias de las Computación los docentes que son formados en matemáticas o lenguas. Esta información tiene implicancias directas en los programas de formación docente que se quieren desarrollar en ese sentido. Asimismo, analizamos las prácticas que los docentes llevan a cabo en las escuelas utilizando nuestros materiales. Este estudio nos permite ver cómo está operando la propuesta didáctica que hemos construido que es desde el aprendizaje por descubrimiento. Investigamos también cómo los alumnos de diferentes niveles del sistema educativo se apropian de los mismos conceptos centrales de computación que estamos enseñando. En definitiva, es un proyecto de investigación y desarrollo de innovaciones con implicancias directas en los programas y políticas educativas que se están trabajando ahora en los Ministerios nacionales de Ciencia y Técnica de la Nación y el de Educación, con el Programa Conectar Igualdad.

N.V. -En los últimos años has trabajado con la noción *comunidades de aprendizaje* y no sólo lo has hecho conceptualmente sino cultivándolas junto con otras personas, incluidos los actores escolares. La acompañaste con una perspectiva de investigación educativa ligada a la acción, cuestión que resulta valiosa en cuanto a los beneficios concretos que se construyen con los sujetos en contexto de cambio. ¿Qué características generales aluden a una comunidad de aprendizaje?

M.C.M: - En general, se habla de comunidad y no de grupo o equipo, porque se alude a que se comparte una cultura y valores de trabajo. Algunos autores hacen un paralelismo con las comunidades civiles y apuntan a que una comunidad tiene en común un modo de pensar, ser y actuar y que esos modos atraviesan diferentes aspectos de sus vidas. Lo mismo intenta desarrollar las llamadas comunidades de práctica por los españoles, o de aprendizaje por los sajones. Nos basamos en la premisa de que todo grupo de docentes de las escuelas conforman una comunidad. Tienen normas implícitas y explícitas que regulan su práctica. Ahora bien, nos cuestionamos si esas normas, cultura, valores, promueven el tipo de práctica de la enseñanza que nosotros valoramos como positiva, necesaria, deseable para nuestros alumnos. Y como en toda comunidad, la cultura es dinámica. Las propuestas de comunidades de aprendizaje intentan re-orientar las culturas de trabajo existentes hacia pautas que algunos pensamos que pueden promover aprendizajes más auténticos en los alumnos. Nos basamos en los paradigmas de los docentes como intelectuales que marcaron autores como Apple y Woods en su momento; en el movimiento de profesionalización de la docencia; en los docentes como investigadores, y en esta idea profunda Freiriana del docente y la docencia como acto político que requiere de crítica y reflexión. Al menos, todo eso se viene a la cabeza cuando pienso en esta idea de comunidades de aprendizaje como grupos de docentes que se reúnen sistemática y frecuentemente a reflexionar sobre su práctica y proponer estrategias superadoras para los problemas de enseñanza que ellos mismos identifican. Y no se me ocurre otro modo de desarrollar comunidades de aprendizaje si no es con el enfoque de la investigación acción en tanto hay reflexión sistemática, propuesta superadora, puesta en juego y posterior reflexión sobre lo actuado y generado.

N.V. - ¿Qué riesgos son inherentes en el trabajo con ellas?

M.C.M. - No sé si hablaría de riesgos, pero sí con seguridad hablaría de desafíos. Para las comunidades de aprendizaje en la escuela media los desafíos tienen que ver con todo lo que supone cambiar una cultura de trabajo y cambiar visiones, ideologías que tienen esas culturas. El tiempo es un desafío grande. Siento que los docentes, cuando atraviesan una experiencia profesional tan profunda como la de comenzar a ser parte de una comunidad de aprendizaje, necesitan tiempo para desaprender ideas que han aprendido desde su infancia sobre lo que es la escuela y la educación, sobre los alumnos, sobre la disciplina y su enseñanza. Otro enorme desafío es la aceptación de estas comunidades de aprendizaje en la institución porque, al realizar un trabajo diferente en cuanto propuesta didáctica y formación, los docentes comienzan a ser visibilizados, reconocidos por alumnos, padres y directores; se les otorgan beneficios tales como poder usar tiempos, espacios y materiales, y esto genera fricción con otros grupos de docentes. O simplemente, porque la visión de los docentes cambia, genera tensiones con las visiones hegemónicas. Un tercer riesgo, es la articulación con el investigador o coordinador que genera estos espacios. En mi caso, recibir a una persona de la Universidad, con poca experiencia en las aulas de secundaria, relativamente joven, generó muchísimos problemas de legitimidad. Pero aprendí que la legitimidad, los consensos, la cultura común con las comunidades, todo se construye de manera lenta y con tiempo.

N.V. - ¿Por qué la importancia de cultivar/fortalecer comunidades de aprendizaje?

M.C.M. - Porque como profesionales de la educación necesitamos la formación permanente. Hay varios factores que hacen que la formación continua sea necesaria. Por un lado, en nuestro país, el 75% de los docentes que están en las escuelas secundarias públicas no tiene formación docente: son profesionales de otras áreas que se dedican a la docencia. Esto genera mucha riqueza dentro del sistema. Estos profesionales tienen una mirada diferente de la disciplina que se alinea perfecto con las propuestas de resolución de problemas o casos porque pueden ligar contenidos escolares con problemas sociales como producto de su formación. Son interesantes los debates disciplinares que generan las comunidades cuando un ingeniero agrónomo, una farmacéutica, una profesora de química y un bioquímico discuten por qué no se mezcla la pasta dental o por qué el bosque nativo protege de ciertos gases. Eso ocurre en nuestras comunidades. Pero, estos profesionales necesitan entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuestiones sociales que atraviesan a nuestros alumnos, y eso requiere formación.

Por otro lado, vemos que la población de alumnos ha cambiado mucho en la escuela pública en estos últimos años. Los programas sociales han incluido en la escuela secundaria a muchos sectores sociales por primera vez en la historia. Calculo que en Córdoba, por los datos que tomamos, un 80% de los estudiantes secundarios en escuelas públicas posiblemente sea la primera generación en su familia que va a concluir el secundario. Y esto está buenísimo. Me emociona pensarlo. Me emociona pensar que muchos compañeros míos, hace 25 años atrás no tuvieron esa chance y hoy sus hijos sí. Pero este cambio poblacional en el nivel, sumado al cambio profundo de pautas culturales y de acceso al conocimiento (por ejemplo con el advenimiento de las TIC), requiere que la escuela también cambie, que la escuela ofrezca otras estrategias para incluirlos educativamente, porque estos jóvenes viven dinámicas culturales diferentes a las que tenían aquellos que accedían tradicionalmente a la escuela. Y esto es un desafío, porque la escuela secundaria no fue pensada para la masividad, para la inclusión, para la diversidad, para todos. No, fue pensada para seleccionar a quienes iban a ir a la universidad. Es necesario cambiar la mirada que tiene la institución educativa hacia los jóvenes, cambiar lo que les ofrece y ahí es donde creo que las comunidades de aprendizaje tienen mucho que aportar. Porque no buscan solo cambiar las prácticas, o metodologías, sino replantear una forma de hacer y pensar la escuela, lo cultural de lo que veníamos hablando. Creo que las comunidades de aprendizaje son un formato adecuado de formación docente para hacerlo.

N.V. - **En un artículo mencionan algo muy interesante, muchas veces dejado de lado, y se refiere a lo *emocional* en el trabajo conjunto entre personas, más precisamente el texto decía, “cambiar las prácticas requiere una inversión emocional importante” y, más adelante, se refieren cuestiones sobre la construcción de un *sistema de creencias* donde “se articulan las demandas cognitivas y emocionales que requiere la innovación”. ¿Podrías comentarnos qué aportan dichas cuestiones cuando se trata de la formación docente continua?**

M.C.M. - Lo que vemos en la investigación sobre formación docente es algo que los psicólogos cognitivos ya nos venían diciendo y es que la emoción guía la cognición. La formación docente en comunidades de aprendizaje, como dijimos, está orientada a cambiar o poner en foco para ser discutidas una serie de creencias, valores, normas, muchas de ellas

implícitas, es decir que el docente no sabía que las tenía. Por ejemplo: una cosa muy común es que el docente piense que todo el curso debe ir al mismo ritmo, y para eso, se retrasa el trabajo esperando a que todos completen las guías, o copien o hagan lo que tengan que hacer. Hemos visto que esto produce muchas, muchísimas frustraciones en los chicos. Entonces investigamos cómo se construyó la escuela en la que los supuestos eran la homogeneidad y la simultaneidad: para todos los alumnos el mismo contenido al mismo tiempo. Lo actual es una construcción social para dar una respuesta política a una situación, en un momento histórico en el que se necesitaba garantizar lo básico. Analizamos a la luz de estos aportes las observaciones de clases donde identificamos cómo los docentes atrasan todo para ir con todos los alumnos al mismo tiempo. Cuando estudiamos esto, en algún momento del proceso el docente comienza a entender que parte de las decisiones que toma en el aula están regladas u orientadas por aquellas premisas de la edad media. Eso es movilizador. Que se pongan en tensión creencias profundamente arraigadas es muy fuerte. Muchos docentes, ahora conscientes de que su práctica no es aleatoria sino que es el resultado de procesos históricos, políticos, etc. Quieren tomar las riendas de su práctica y comienzan a pensar propuestas superadoras que se alinean con otras perspectivas pedagógicas. Pero esto nuevo genera tensiones y ansiedades: “¿Y si lo hago mal? ¿Y si se descontrola el curso? ¿Y si mis pares piensan que me quiero hacer la innovadora? ¿Y si a la directora/ inspectora no le gusta?”. Muchos docentes tienen miedos, angustias, se sienten liberados, empoderados, muchas son las emociones que se ponen en juego en una transformación cultural. En este proceso, los docentes reconocen que estar en un grupo, un equipo de trabajo, es clave para el sostenimiento emocional. Por ejemplo, una docente expresó: “*La hice (a la innovación) porque estaba con otros*”. Esta cita resume de alguna manera la necesidad y el aporte que significa para la innovación educativa el trabajo con pares, equipos, grupos, comunidades, como se quiera llamarlos.

En términos de aportes no es nuevo, porque desde hace rato se discute que el paradigma de docente como técnico ejecutor de innovaciones realizadas por otras no refleja la realidad de nuestros docentes. Sí, creo, estamos documentando las emociones que le pasan a los docentes y las maneras de acompañarlos en las comunidades a largo plazo. Otra novedad es documentar las formas en que estas comunidades toman nuestros contextos educativos, con docentes que trabajan por horas, que vienen de distintas disciplinas, etc.

N.V. - Respecto a la experiencia realizada en las escuelas cordobesas me gustaría saber en qué consistió el proyecto de investigación... el referente empírico, los objetivos... algunos detalles sobre el proceso de investigación-acción.

M.C.M. - Siempre fueron dos escuelas del gran Córdoba que atienden a sectores empobrecidos de la ciudad. El criterio fue elegir escuelas con iniciativa, donde haya innovaciones. También se buscó el secundario porque es el nivel que más alta tasa de deserción tiene, sobre todo en sectores bajo la línea de pobreza donde la deserción es significativa.

Durante dos años trabajé con una escuela técnica y otra con orientación en Ciencias Naturales, pero a los dos años concluí mi trabajo en la escuela técnica porque la gestión no acompañaba el concepto de comunidades de aprendizaje que implicaba reflexión sobre los

supuestos que guían la práctica. Esta institución esperaba un enfoque más técnico donde se pudieran resolver cuestiones de disciplina o atención de los alumnos por medio de estrategias de enseñanza pero sin abordar creencias de fondo del docente, y eso desde el enfoque crítico y de comunidades de aprendizaje es imposible. Además, porque ya sabemos cómo las creencias implícitas guían lo que hacemos. Cuando al hablar de la práctica se activaba la discusión sobre estas creencias implícitas comenzaba un conflicto de descalificación de los participantes de la discusión que en ese momento yo no supe cómo resolver. Creo que fue una debilidad mía. Era una de mis primeras experiencias dirigiendo un proyecto sola. En ese momento me dirigía Edith Litwin, y me ayudó mucho en esa etapa. A partir de sus observaciones al proyecto escribí un artículo sobre el proceso de la investigación acción. Ella fue la que me obligó a revisar este proceso que entonces resolvimos objetivar en un artículo.

Con la otra escuela seguí hasta el año pasado. Luego de dos años en ella, una de las docentes se pasa a otra escuela de la zona y me invitó a formar comunidades allí, así que continué con la escuela de siempre más la nueva. En las dos, el área que se interesó con la propuesta fue la de Ciencias Naturales. Los profesores tienen diversas formaciones ingenieros agrónomos, bioquímicos, farmacéuticos, trayectos de profesorado. Creo que le dio un enorme valor a la profesionalización de los docentes porque todos tenían algo nuevo para dar al grupo en términos de conocimiento, que era lo central que guiaba nuestras comunidades: conocimiento de la disciplina, de la pedagogía, de los alumnos, de las TIC, etc. Nos reuníamos una vez al mes con el objetivo de armar unidades didácticas desde el aprendizaje basado en problemas. Nos acompañábamos en cada instancia de la unidad didáctica: formulación del problema, actividades de investigación de los alumnos, evaluación, muestra de resultados, etc. Luego comencé a probar este modelo en una escala más grande, y en eso estoy ahora.

N.V. - ¿En qué consistió el sistema de creencias construido por los docentes de las escuelas?

M.C.M - En primer lugar creencias sobre los alumnos. Entre algunos de docentes circulaba un mito, y aún circula, sobre que el mal rendimiento académico es responsabilidad de los alumnos y su familia. Fue muy duro poder analizar juntos ese supuesto y construir miradas más complejas al problema. Analizar cómo ocurre nuestra práctica, nuestra oferta de enseñanza, los vínculos que construimos con los chicos, cómo resolvemos los conflictos en el aula, todo tiene un peso en el aprendizaje que pueden hacer los chicos. Pero eso implicaba de algún modo cargar la responsabilidad en nosotros. Y eso es duro. Verse en el espejo así. Ver cómo muchas veces anulamos como docentes la riqueza de saberes que los jóvenes traen al aula porque quizás no es un saber académico o sistematizado. Ver cómo anulamos el desarrollo de competencias cognitivas importantes, como la producción del texto oral y escrito, cuando demandamos copia de respuestas. Eso fue muy movilizador para los docentes.

En segundo lugar, creencias sobre la enseñanza de la disciplina. Para muchos docentes enseñar ciencias y matemática era mostrar una serie de algoritmos y definiciones. El trabajo desde la perspectiva del aprendizaje en problemas tensionó bastante algunas de

estas representaciones porque requiere pensar en un problema y no en un tema del programa. Significó re-acomodar los programas de los docentes alrededor de un problema social y natural desde donde se vinculaban los temas del programa. En la práctica, esto implicó que el docente no entrara al aula diciendo: “Hoy vamos a hablar de moléculas”, sino empezar la clase con alguna pregunta, o debate como “qué saben sobre los reclamos a la Municipalidad de este pueblo por el incinerador”. La propuesta requirió “desarmar” los programas de cada materia, lo que supone por ejemplo, re-definir la idea de secuencialidad. Muchos docentes me decían: no puedo enseñar primero el concepto más general y luego el específico. Y bueno es de la forma en que nos hemos formado como alumnos y docentes, de lo particular a lo general, de lo importante a lo accesorio o secundario. Sin embargo, sí es posible llegar a conceptos particulares desde los generales o a conceptos principales desde los secundarios. Pero es necesario recorrer otro camino. Y esto implicaba tomar riesgos y cambiar el modo en que se acercaban a la disciplina.

Creo también que la propuesta puso en tensión creencias sobre el rol de la escuela; quizás la idea que viene aceptada es la de escuela como responsable de transmitir saberes legitimados, y en la escuela secundaria seleccionar “naturalmente” a quienes terminen este nivel. La obligatoriedad del nivel secundario regulado por la nueva ley tensiona estos supuestos construidos durante cientos de años para otros contextos sociales, educativos y políticos.

N.V. - En los últimos años hubo cambios en la forma de concebir la incorporación de la informática, los medios de comunicación masiva y las TIC, no sólo como instrumentos culturales para la escuela secundaria, sino también como contenidos curriculares. Conforme suceden los cambios culturales y tecnológicos en las sociedades, esto tiene implicancias en la escuela, con la diferencia de que el mercado renueva permanentemente sus productos (mediante una obsolescencia programada) y la escuela secundaria sigue trabajando con lo obsoleto y lo nuevo que, con mucho esfuerzo, ha podido incorporar hasta la actualidad. Tanto el mercado como la escuela pública son ámbitos con lógicas diferentes aunque algunos estudios omitan esta cuestión. De todos modos, concebir dichas incorporaciones ha influido en cuestiones relativas a: *qué tipo* de tecnología se legitima; *cómo* se incorpora; *qué*, respecto del docente (sus prácticas y las interacciones sociales); *qué*, respecto al lugar de la escuela y el currículum en este contexto contemporáneo. Un poco mencionabas premisas relacionadas a esto, pero ahora enfocándonos en los docentes y su formación permanente..., ¿qué orientaciones has podido notar en las modalidades de formación docente cuando se trata de las TIC?

M.C.M. - Yo creo que las orientaciones o los modos en que abordamos la formación docente en TIC están relacionados con los modos en que concebimos las TIC para la escuela. Si pensamos que la formación en TIC de los alumnos tiene que ser “técnica”, la formación docente estará orientada a capacitar a los docentes en tanto “técnicos” que operan y entienden superficialmente cómo funciona la computadora. Cuando la incorporación de las TIC en la escuela estaba ligada a la formación del usuario de software comercial (word, excel, power point), sobre todo con el argumento de la “salida laboral” que requería conocer rudimentos de ofimática, la formación docente en TIC consistió en la

formación del usuario. Es así como en la década de los 90, la formación docente en TIC en Argentina estuvo a cargo de Intel y Microsoft (como lo documenta Levis). El paradigma dominante ahora es el “integrador”, lo que implica que las TIC se incluyen en la escuela para potenciar los aprendizajes del currículum obligatorio, pero no se abandona el paradigma del usuario, puesto que para integrar las TIC es necesario usar software que promueva esta integración. Así, la formación docente en TIC tiene un perfil de formación del usuario y pedagógica. Sin embargo, tengo la sensación, por la bibliografía que leo y por lo que me cuentan los docentes y veo en las escuelas que el énfasis está puesto en la formación del usuario de software. Las instancias de formación docente en TIC no dan lugar a reflexiones profundas sobre creencias implícitas, modo de abordar la escuela, etc. que están orientando y tensionando esas prácticas con TIC o sin TIC. Y ahí es donde yo creo, a título muy personal, que “flaqueamos” porque se introducen tecnologías por la tecnología misma pero no comprendemos cómo pueden contribuir a la inclusión a las nuevas generaciones, a cerrar las brechas digitales, a ofrecer mundos posibles para los jóvenes, etc.

N.V. - ¿Qué condiciones deberían generarse para lograr un docente permeable a lo nuevo? ¿Qué dispositivos necesitamos para operar en la trama de las prácticas escolares puntualmente en relación a la incorporación de nuevas tecnologías?

M.C.M. - Hay mucha bibliografía sobre cómo promover las innovaciones educativas y todas coinciden en esa palabra que nombras en tu pregunta acerca de las “condiciones” de trabajo y la profesionalización docente. Lo que percibo en el trabajo con las escuelas, es que el apoyo de las instituciones escolares en donde trabajan los docentes es muy importante. Cuando hay directores y directoras que valoran el trabajo en las comunidades, lo promueven y, sobre todo le dan la seguridad a sus docentes para que tomen el riesgo que implica lo nuevo, las innovaciones cobran vida, los docentes se apropian de ellas de un modo crítico, y se dan los permisos necesarios para intentar algo nuevo. Los directores y directoras que promueven las innovaciones protegen a los docentes innovadores de sus pares, de los padres, de los alumnos y de los gobiernos que presionan de diferentes modos para que hagan las cosas de cierta manera. Y esta protección es necesaria para las angustias y los miedos que se activan con la innovación, como el miedo a perder el control de la clase, o que los papás cuestionen las estrategias de enseñanza, o que la inspectora objete el cambio de secuencia de un programa tradicional o el trabajo inter áreas. Como dice Justa Ezpeleta, las innovaciones suponen demandas cognitivas: aprender de qué se trata la innovación, sus supuestos didácticos y pedagógicos; y las demandas relacionales: formas de estar con los pares, con los alumnos, con toda la comunidad educativa.

Por otro lado decía, están, las condiciones del trabajo docente. Estoy convencida de que el docente por hora, tal como se asignan los cargos docentes de secundario en nuestro país, conspira contra cualquier innovación. El docente, como todo profesional, necesita una pertenencia institucional para participar del proyecto educativo de esa escuela. Yo sé que no estoy diciendo nada nuevo, todos hablamos y sabemos del problema de los *docentes taxis*, pero no sé si comprendemos cuánto afecta cualquier emprendimiento pedagógico. El hecho de estar 'por horas' atenta contra los momentos de reflexión colectiva, que son “los” momentos de aprendizajes de los docentes.

Otra cuestión, ligada a la condición laboral, tiene que ver con la responsabilidad tanto de la comunidad educativa como de la comunidad política o de la clase gobernante. Hay un trabajo de Gabriela Diker sobre la autoridad pedagógica, en el que documenta que para los alumnos, el docente que es legitimado, valorado, es el que tiene algo “interesante” para decir. Los alumnos no se disponen a trabajar con aquel docente que grita más fuerte, o el más autoritario, sino con el que les ofrece una propuesta educativa interesante. Por eso creo que la responsabilidad es compartida con los docentes, y que necesitamos revisar aquello que ofrecemos si de verdad queremos incluir a nuestros jóvenes. Pero para que eso pase, las condiciones laborales deben permitir y promover los aprendizajes de los docentes así como su profesionalización.

Respecto a los dispositivos de formación en TIC, nosotros trabajamos tres puntuales:

-Experiencias de primera mano: es decir, el docente aprendiendo a usar las TIC como en su rol de alumno. Esto es necesario puesto que la generación de docentes que capacitamos no ha tenido en su escolaridad estas experiencias, como sí las ha tenido en matemática, lengua, etc. Entonces, porque aprendemos a partir de la experiencia, es necesario practicarla, vivirla.

-Experiencias de segunda mano: consisten en ver a “expertos” o docentes con un poco más de formación en el tema, ejerciendo prácticas significativas con TIC. De nuevo, se trata de armar representaciones sobre qué queremos decir cuando decimos por ejemplo, “integrar pedagógicamente las TIC”, ¿qué es eso? Pues bien, lo mostramos, lo vivimos.

-Reflexiones sobre las operaciones cognitivas que demandaron las experiencias. En estas reflexiones comparamos qué procesos y competencias pusimos en juego con la “innovación”, y cómo se diferencian estas competencias con otras prácticas educativas más recurrentes tales como el trabajo individual, la copia del dictado, etc.

Hay un cuarto dispositivo que hemos explorado menos, pero considero que es relevante y tiene que ver con reflexionar sobre las producciones de los alumnos. El autor norteamericano Guskey sostiene que los docentes no se apropian de las innovaciones cuando las aprenden, ni cuando las ponen en práctica, ni cuando reflexionan sobre ellas, sino cuando comprueban lo que con ellas han logrado sus alumnos. Esto se observa cuando un docente tiene miedo de poner en práctica alguna innovación, no está convencido, pero lo hace porque es sostenido por la comunidad y su directora, y luego da cuenta del resultado en sus alumnos. Son los resultados los que promueven el cambio de creencias de los docentes sobre sus alumnos, la disciplina, el rol de la escuela, etc. ¡Lo he visto de primera mano!

N.V. - Siguiendo con aquellas nociones que interpelan la práctica de los docentes, he notado el fuerte impacto que tiene la categoría “nativos digitales” en las escuelas, si?, frecuentemente he escuchado “ellos lo hacen porque son nativos, y yo no lo soy” (refiriéndose a sus estudiantes) o “Y claro! Porque ellos son nativos digitales y nosotros no”, otra docente mencionó una vez que ella seguiría trabajando con su “método”

porque no es nativa digital. Existe un efecto de esta categoría en la realidad escolar y por tanto en las subjetividades que es necesario repensar. Aquí recobran mucha importancia los espacios de reflexión y trabajo conjunto con los docentes para destrabar estas representaciones y lograr un camino para la acción, mediante la reflexión, el hacer... el ensayar... Destrabar requiere tiempos. Pero me gustaría conocer ¿qué pudiste observar en las escuelas respecto de aquello que saben los chicos y el “nosotros no” en relación a los estudiantes y docentes? ¿Se trata de los mismos saberes? Es importante reflexionar sobre este punto...

M.C.M. - Creo que no tienen los mismos saberes y los docentes tienen un mito sobre que los alumnos saben mucho de TIC porque están todo el día conectados, y cuando comenzamos a trabajar con los alumnos resulta que saben solo jugar a juegos u operar redes sociales pero no tienen cuenta activa de mail, no tienen ciertas estrategias de búsqueda de la información, no saben de programación, ni tampoco lo básico de programas de oficina. El primer avance creo que está, en poder identificar que hay una zona donde el docente tiene algo para aportar. Tener un saber para ofrecer es lo que nos constituye como docentes. Y comprenderlo es clave para armar un espacio de enseñanza y aprendizaje con los alumnos. A partir de ahí, si, los docentes le dan la bienvenida al intercambio de saberes con los chicos. Mi hipótesis es que la traba está porque el docente piensa que no tiene nada para dar sobre TIC.

Nosotros discutimos mucho la categoría de “nativos digitales”. Autores como Morales documentan que los niños de contextos empobrecidos no tienen el mismo acceso a la tecnología que los chicos de clases medias, por lo que esta idea de que por nacer en una determinada década uno “sabe”, en realidad es falsa. Preferimos no usar esa categoría, no nos sirve para describir los contextos en donde trabajamos con muchísima diversidad y riqueza de saberes tanto entre los alumnos como entre los docentes.

N.V. - **Se presenta el desafío de apropiarnos de estrategias con estas nuevas tecnologías para las prácticas, y por tanto fortalecer la autoridad de los saberes específicos de los docentes articulando la inclusión atenta de los saberes e intereses de los jóvenes estudiantes. ¿Cuáles son los desafíos a abordar en la formación docente continua respecto de los saberes específicos alrededor de estos instrumentos culturales?**

M.C.M. - Para mí la formación docente en TIC NO tiene que estar centrada en el instrumento. El instrumento es circunstancial, para mí tiene que estar centrada en lo pedagógico, en la enseñanza, en el rol de la escuela, en los sentidos de la inclusión educativa, que es lo que orienta la práctica de enseñanza, lo que permite que el docente se relacione de diferentes modos con los alumnos y con el saber.

N.V. - **Existen enfoques ligados al campo de lo educativo y las TIC que asimilan una práctica innovadora por el sólo hecho de incorporar una TIC (sin que importe**

demasiado si se logran o no los aprendizajes y cuáles de éstos, no?). Las TIC, y más aún, una nueva TIC, condensa una carga semántica ligada a la innovación... Por otra parte, existen otros enfoques donde se atribuye la innovación al sujeto, es decir lo que el sujeto puede crear de un modo reflexivo y creativo “con” los instrumentos culturales sin escindir el contexto. Litwin trabajó afanosamente con este enfoque y en tus trabajos puede observarse también este posicionamiento. ¿Podrías contarnos la perspectiva desde la cual trabajas la innovación en la formación docente continua cuando se trata de TIC?

M.C.M. - En realidad mi única experiencia de formación docente en TIC es la capacitación en la enseñanza de las Ciencias de la Computación, que es un campo más acotado aún que las TIC. Y, el trabajo está bajo el paradigma de los jóvenes como “creadores” de tecnología. Los dispositivos principales de formación docente que usamos son los que describí antes. Pero quisiera agregar que nuestro enfoque es conceptual y hacemos un esfuerzo para mostrar que el instrumento, el medio tecnológico, es circunstancial, no es tan importante, y que hasta se puede enseñar computación SIN computadora (Ver por ejemplo la propuesta del neozelandés Tim Bell “Computer science unplugged”). Trabajamos con los docentes conceptos centrales de la computación y lo hacemos en todos los niveles educativos, inclusive el inicial, y con medios tales como plataformas para crear animaciones, para programar robots que responden chats de un modo automático, o robotitos físicos que se mueven. Y vemos los mismos conceptos de computación en todas estas plataformas y formatos. Hacemos hincapié en que producir tecnología no es saber sólo un lenguaje o saber configurar u operar un sistema, sino, pensar un problema social que se pueda resolver con ayuda de la tecnología a partir de ideas claves de la computación.

N.V. - **¿Qué cuestiones habilita la construcción de una visión compartida al interior de una escuela en contexto de cambio e incertidumbre?**

M.C.M. - Habilita nada más y nada menos que poder sostener un proyecto de manera coherente cualquiera sea este proyecto. Lo que nosotros vemos es que, y esto está ligado al proceso de selección también docente por el orden de mérito solamente, en las escuelas secundarias públicas conviven docentes que tienen las más diversas miradas sobre lo educativo, los alumnos, la disciplina, el rol de la escuela en la sociedad, etc., y estas múltiples miradas dejan de ser una riqueza cuando son opuestas y no complementarias, y cuando no hay espacios para encontrar acuerdos. Por ejemplo, una escuela tenía un proyecto de lectura comprensiva y algunos docentes lo entendían como desarrollo de competencias de lectores que leen por placer, donde la lectura es socializada, y con alguna situación de sus vidas. Otros docentes entendían que comprensión lectora era resumir o identificar las ideas principales de un texto, y ese texto era un extracto de un manual, elegido por el docente, sobre un concepto determinado sin referencia a ningún problema social. Todos trabajaban para el proyecto de lectura, pero cada uno hacía cosas diferentes que no lograban potenciar las capacidades lectoras de los chicos.

N.V. - Para finalizar, me gustaría recuperar algunos aportes de otro trabajo en el cual participaste en Estados Unidos, para relacionarlo con la experiencia que has mencionado recién, que tiene que ver con los tipos de liderazgos que ocurren en las escuelas, ¿qué cualidades distintivas promueve un liderazgo distribuido al interior de la escuela y hacia afuera, hacia la comunidad?

M.C.M. - Entendemos liderazgo en el sentido de capacidad de orientar, construir, generar consensos, construir visiones. La categoría de liderazgo distribuido no es una prescripción (en el sentido de que una escuela tiene o no tiene liderazgo distribuido), sino una categoría para describir un fenómeno que vemos en las instituciones educativas, usado por James Spillane, que supone que hay múltiples actores en las instituciones educativas que orientan prácticas. Uno puede ser el equipo de gestión, pero también puede ser un docente que trae una experiencia innovadora a la escuela, o que promueve grupos de estudio o comunidades de aprendizaje: ese docente sería un “líder”, por decirlo de alguna manera, o alguien que tiene más experiencia y es modelo para sus colegas.

Lo que vimos es que no sólo en las escuelas hay múltiples líderes como postula Spillane, sino que esos líderes defienden diferentes causas, por decirlo de algún modo, y que según sean las causas y sus mecanismos de promoción, se constituían diferentes patrones de liderazgo distribuido. Cuando las causas y la promoción de esas causas eran complementarias, veíamos que la escuela avanzaba hacia las innovaciones.

Lo que siempre guió mi trabajo fue esa inquietud por comprender qué pasaba con las innovaciones educativas, por qué muchas de ellas no se institucionalizaban, por qué esa inercia que tienen tantas escuelas. En el doctorado puse el eje en el liderazgo escolar, y de nuevo digo *liderazgo* y no *gestión* porque no miraba las posiciones formales de poder, sino a los diferentes actores de la comunidad educativa que ejercían influencias, construían visiones, consensos, y traían innovaciones a la escuela. Quedó claro para mí en esa experiencia de doctorado mirando cuatro casos en los que el rol de las instancias de formación docente institucionales tenían un peso importante en la construcción de innovaciones, y por eso el post doctorado que hice con Edith Litwin se centró en las comunidades de aprendizaje como formato de formación docente continua. Me mueve mucho la intervención en las escuelas, poder construir algo diferente CON los docentes de esas instituciones que tanto tienen para enseñarnos a los pedagogos. Sin duda, todas mis experiencias formativas me han dejado aprendizajes intensos e importantes que transfiero a los nuevos emprendimientos.

N.V. - María Cecilia ha sido un gusto conocer tus reflexiones relativas a tu trabajo e investigación. Agradezco enormemente tu disponibilidad. ¡Muchas gracias!

M.C.M. - Gracias a vos!!!

Referencias bibliográficas mencionadas en la introducción:

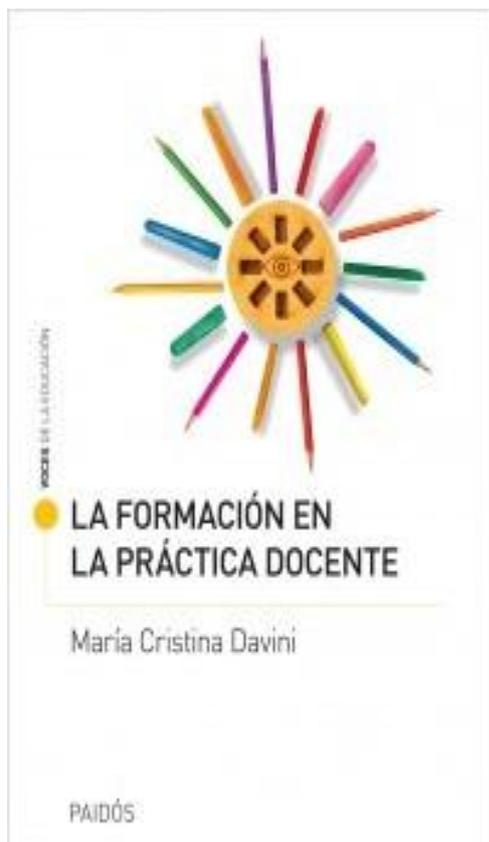
Martínez, M.C. (2009) Estrategias Docentes para construir innovaciones en la Escuela Media. VI Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba. 1, 2 y 3 de Julio-2009.

Martínez, M.C. y Echeveste, E. (2014) El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.o 65, pp. 19-36. OEI/CAEU

Reseñas

LA FORMACION EN LA PRACTICA DOCENTE

Autora: María Cristina Davini. Buenos Aires: Paidós, 2015, 186 p., ISBN 978-950-12-0196-3. Colección Voces de la educación. (Extracto de la Introducción, p. 9 a 11)



El trabajo que aquí se presenta espera constituir un modesto aporte para la formación de los docentes en las prácticas. Modesto porque, aunque recoge contribuciones significativas de las producciones académicas, busca evitar el peso teórico (que no siempre redundaría en transformaciones de las prácticas) y expresarse en un lenguaje simple y directo que no abrume al lector. También modesto porque, aunque implica una posición de la autora, no aspira a negar otras posiciones ni a imponerse como verdad, sino, más bien, a buscar un equilibrio muchas veces perdido. Más aún, confía

en el juicio crítico del lector para formar sus propias alternativas de acción. Asimismo, estas posiciones y propuestas son resultado del análisis conceptual y de la propia experiencia en este campo. Esperamos que esta modestia no sea sinónimo de intrascendencia o de escaso valor para la acción. Este círculo solo se completa con la perspectiva del lector y con su propia experiencia.

Nos centramos en la formación en las prácticas docentes, tanto en la educación inicial como en la permanente. Desde hace ya varias décadas, la literatura especializada viene destacando la importancia educativa de las prácticas, que son [y han sido] objeto de estudios y controversias. Reconociendo sus múltiples dimensiones, ponemos el foco en la formación en y para la enseñanza, como eje central de la docencia. El análisis de la complejidad de muchas dimensiones ha contribuido a que la formación en la enseñanza misma sea muchas veces minimizada o vista como una mera cuestión técnica. Sin embargo, pocas actividades humanas revisten la significación y los efectos políticos, sociales y culturales que implica la enseñanza. Más allá del discurso, la formación en las prácticas ha adquirido un importante peso relativo en los

nuevos diseños curriculares para la formación inicial. A diferencia de antiguos planes de estudio residencia docente.

En cuanto a la educación permanente de los docentes en actividad, también en los últimos tiempos ha adquirido una gran relevancia. Ya sea debido a la evolución de los conocimientos y a los cambios culturales, o a necesidades del sistema escolar, ocupa un importante espacio y es objeto también de diversas acciones, programas y posiciones, muchas veces fragmentados y con distintos intereses.

Preocupados aquí fundamentalmente por la formación docente en y para las prácticas de la enseñanza, este texto se dirige básicamente a profesores de Prácticas de la Enseñanza y a formadores y capacitadores. Pero también alcanza a estudiantes y profesionales que aspiren a capacitarse como formadores de docentes.

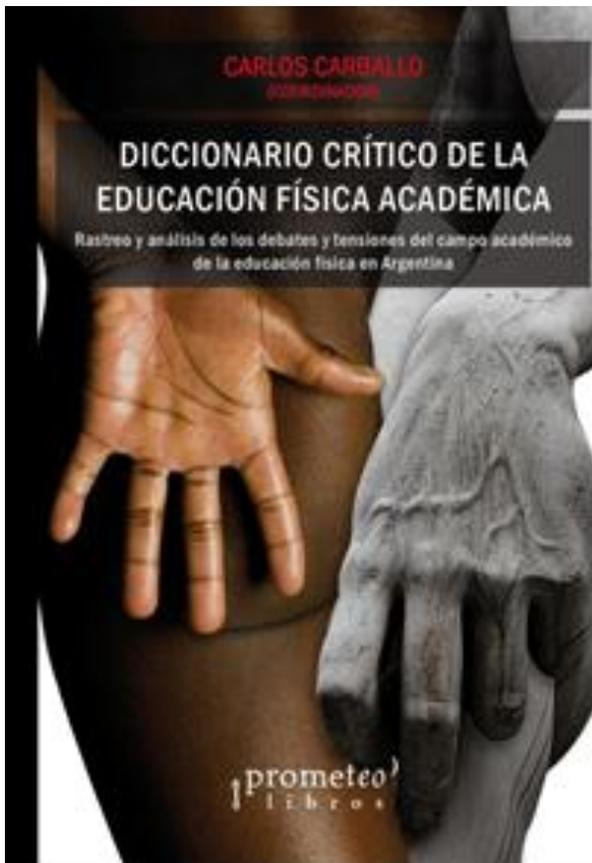
Los capítulos 1 y 4 de esta obra recogen algunos materiales elaborados para el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación, con vistas a apoyar el desarrollo curricular en la formación inicial en las prácticas. Los capítulos restantes desarrollan otras cuestiones que entendemos relevantes para estos propósitos y que buscamos presentar de modo coherente e integrado.

DICCIONARIO CRÍTICO DE LA EDUCACION FISICA ACADEMICA: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. Coordinado por Carlos Carballo. Buenos Aires, Prometeo libros, 2015, 466 p. ISBN978-987-574-670-1

Prof. Dra. Marcela M. Cena⁵⁶

cena.marcela@gmail.com

El libro pone en visibilidad debates conceptuales y tensiones que se discuten en el campo universitario de la Educación Física en Argentina. Reúne un colectivo de 60 autores, mayoritariamente de Argentina, quienes traen las voces de este país, Brasil, Uruguay, Chile, México, España, Italia y mayoritariamente de Francia. Voces que no solo pertenecen al campo de la EF, sino de la Sociología, la



Filosofía, la Psicología, y la Pedagogía. El libro corona y es resultado de 4 años de trabajo de un equipo de investigadores de la UNLP, coordinados por Carlos Carballo. La selección conceptual surge del análisis de títulos de ponencias, conferencias en congresos y jornadas; títulos y capítulos de libros, tesis y proyectos; y palabras claves, utilizadas desde el advenimiento de la democracia en Argentina (1983) hasta el presente. Distinguiendo tres períodos: de 1984 hasta 1994 (normalización y preparación); de 1995 hasta el 2000 (desarrollo académico inicial) y de 2001 a al presente (consolidación de desarrollo académico). En este recorrido histórico destacan alguna constante como son los

debates acerca de la Educación Física como campo. Seleccionan ciento cincuenta expresiones condensadas en setenta y cinco temas, y doce campos temáticos que colocan en debate. Como campos temáticos enuncian: la denominación de la disciplina; al cuerpo y al

⁵⁶ Profesora de Educación Física (I. Gabriela Mistral) y Licenciada en Educación Física (UNRC). Profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Doctora en Educación Física (UCM). Docente e investigadora de la UPC.

movimiento; al sujeto-objeto/prácticas y discursos; contenidos de la EF; la Educación Motri y las Ciencias de la Actividad Física; la Epistemología y los aportes de las Ciencias Sociales; las cuestiones de orden pedagógico-didáctico; las dimensiones de la práctica y las funciones de la universidad, los debates acerca de las instituciones y sus funciones; las dimensiones técnicas de los contenidos; las diferentes dimensiones del deporte y los temas emergentes en educación y sus sujetos y contenidos.

En sus conclusiones tentativas advierten el corrimiento epistemológico hacia las ciencias sociales, poniendo en tensión la legitimidad que aportaban las ciencias naturales; por otra parte hay términos “ligeros” de usos de moda con escaso sustento al interior de la disciplina; otros de circuitos diferenciados de intercambio; y una perspectiva constante ligada a lo pedagógico. “La Educación Física académica parece estar interesada por temas de índole político, social, pedagógico e, incluso, filosófico. Pero, parece ser refractaria a las cuestiones de carácter técnico.”(2015, p 33)

Entiendo que este diccionario crítico procura desnaturalizar y dar visibilidad a marcos conceptuales recurrentes en el campo de académico de la EF, que de haber sido colonizado por las ciencias naturales, puede leerse un presente conquistado por la Sociología, la Filosofía y el Psicoanálisis francés. Esto lo confirman las bibliografías más utilizadas a lo largo del diccionario y de cada tema en particular.

Para cerrar, me acerco a ideas de uno de los dos prólogos de este libro escrito por Vicente Pedraz, quien sostiene que el valor de un diccionario crítico es poner cierta tensión y/o necesidad de inquietarse en el difícil y contradictorio camino de la crítica, no obstante, en su faceta de diccionario, instala algunas certidumbres. Por otra parte, nos invita hablar de crítica desde el lugar de sujetos incorporados a la reflexividad sobre nosotros mismos y a las ideas de interculturalidad, de emancipación y de usos sociales divergentes, para lo cual la duda y la pregunta son claves.

COLOQUIO “30 AÑOS de Investigación Educativa en Argentina” (1984-2014)

Buenos Aires - Abril 2015

Mgter. Liliana Abrate⁵⁷
Mgter. Patricia Mercado⁵⁸

Durante el mes de Abril del presente año se realizó en la Ciudad de Buenos Aires un evento científico organizado por colegas que deciden convocar a representantes de universidades, instituciones y organismos nacionales, que contó con la participación de destacados investigadores provenientes de distintas disciplinas y especialistas del campo de las Ciencias de la Educación, nucleados en torno a la investigación educativa, y con la asistencia de profesionales de todo el país.

En la convocatoria del **coloquio** se planteaba la necesidad de realizar un balance de la investigación educativa desarrollada en nuestro país y en la región durante estas tres décadas, desde el inicio de la democracia. Se habilita así la posibilidad de historizar la construcción investigativa, el impacto de la última dictadura, generar intercambio de perspectivas, posiciones y mostrar diversas trayectorias recorridas.

Se define la modalidad de “coloquio” como una reunión en la que se convoca para debatir un problema; en este caso el origen, estado actual y el futuro de la investigación educativa “indisolublemente atado a la promoción del debate pluralista, la cultura crítica y el rigor intelectual como fuentes imprescindibles de la vitalidad de la democracia” como expresaron los organizadores.

El coloquio se organizó a través de Paneles, Foros y un Plenario General, en cuyo desarrollo se desplegaron debates sobre diversas situaciones y problemáticas que permiten dar cuenta de las dinámicas que caracterizan el desarrollo y la reflexión de la investigación educativa en Argentina. Es así que se concretaron cuatro paneles, cada uno de ellos giró en torno a la investigación educativa en distintos ámbitos: -en organismos estatales e internacionales; -en Institutos de Formación Docente y Sindicatos Docentes; -en las Organizaciones de la Sociedad Civil y el – último- sobre la Investigación Educativa en el marco de las políticas implementadas en los últimos 30 años de democracia. A su vez, en los foros, como instancias de debate abiertas a la participación del público asistente en general, se procuró desplegar un mapa de las principales cuestiones, problemas e interrogantes de la comunidad de investigadores respecto a tres ejes convocantes: la

⁵⁷ Cátedra Pedagogía Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba

⁵⁸ Cátedra Teorías del Aprendizaje Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba

formulación de políticas, las prácticas de enseñanza y gestión, y las condiciones de investigación. En el sitio web del coloquio se pueden ver los videos de cada uno de los paneles y documentos de los Foros. Finalmente, en el plenario general, se propuso identificar los desafíos claves que se plantean para el desarrollo de la investigación educativa en los próximos años y promover iniciativas para su mejora.

Haber participado activamente en estas jornadas ha sido una experiencia gratificante y enriquecedora, por la posibilidad de escuchar autores del campo educativo referentes de diferentes provincias, universidades y/u organismos; por conocer diversas perspectivas y posicionamientos en debate en didáctica, pedagogía, sociología, políticas, aprendizaje, tecnología y otras disciplinas; así también por ser partícipe de los procesos de construcción colectiva habilitados en tales circunstancias, en las que se hizo posible dar cuenta de las situaciones particulares y bien diversificadas de cada región.

En referencia a la temática de la formación docente, que nos convoca en esta publicación, cabría destacar algunas consideraciones y preocupaciones compartidas. Una de ellas, refiere a la difusión de las producciones científicas, la divulgación y los posibles receptores de los escritos e informes de investigación que por momentos parecen quedar recortados a los circuitos de validación académica, sin que lleguen a otros destinatarios deseables como lo son los diferentes actores del sistema educativo. En varias oportunidades se planteó esta preocupación y se insistió en la necesidad de encontrar modalidades innovadoras, incluso con la incorporación de la tecnología, para encontrar modos de superar estos obstáculos.

Otra cuestión a destacar, se refiere a las temáticas que se abordan en la investigación sobre la formación docente; particularmente las relaciones, aproximaciones y distancias entre aquello que se investiga desde la Universidad y desde los Institutos de Formación Docente. Se reconocen dos temas recurrentes en los últimos años: el primero vinculado a la procedencia social de los estudiantes que optan por las carreras de profesorado y otro derivado de las trayectorias educativa tanto las construidas en el nivel superior como en los otros niveles, considerándolas espacios de desarrollo de las prácticas docentes.

Por último, y no por ello menos importante, se generó un debate sobre la existencia de distintos niveles de reconocimiento alcanzado por las producciones científicas según se elaboren en las instituciones educativas de procedencia; sobre todo porque la clásica subdivisión del Nivel Superior en cuanto a la dependencia de la Universidad o de Institutos Superiores, ha reproducido una diferenciación en relación a la función de investigación. En tal sentido, se analizaron algunas problemáticas vinculadas a la necesidad de una mejora en los marcos normativos, en los procesos formativos de los docentes para la investigación y en lograr una mayor aproximación entre ambos para el enriquecimiento mutuo. En algún sentido, emergieron consideraciones respecto a la revisión de los criterios desde los cuales se realiza la investigación educativa desde las Universidades y desde los Institutos Superiores de Formación Docente. Es éste justamente, el punto que evidencia la importancia de las políticas generales y regionales adoptadas en cada momento histórico

para la investigación educativa, desde una perspectiva pluralista y democrática, habilitando a diversos organismos estatales, de la sociedad civil y otros.

A modo de síntesis, cabría destacar que el **coloquio** permitió clarificar un panorama actualizado sobre la investigación educativa en Argentina y debatir sobre posibles líneas de trabajo a futuro, aunque el trabajo pleno de estas jornadas apenas permitió esbozarlas; siendo estas las tareas que claramente se reconocieron como necesarias para el fortalecimiento de la Investigación Educativa en nuestra región.

En tal sentido, nos interesa reposicionar las prácticas y procesos investigativos en la formación docente con argumentos sostenidos en miradas interdisciplinarias de las ciencias sociales que contribuyan a fortalecer políticas de inclusión, asumiendo el papel fundante de los docentes en los procesos educativos, el valor de la mediación y su colaboración intencional. Es así como entendemos la contribución a la formación, propiciando el acercamiento de las prácticas profesionales a la producción de conocimientos y aportando a la comprensión de las diversas situaciones educativas y sociales.

Información sobre cursos, congresos, becas, etc

NACIONALES

3º CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION

28,29 y 30 de abril de 2016. Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.

<https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2015/11/unlpam-primera-circular-iii-congreso.pdf>

Los docentes-investigadores nucleados en el Instituto de Investigación para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad organizan el III Congreso Internacional de Educación con el lema “Formación, Sujetos y Prácticas”, en colaboración con los Departamentos de Ciencias de la Educación, Educación Primaria y Educación Inicial la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Convocamos a esta Reunión Científica para favorecer el intercambio entre instituciones e investigadores que comparten la preocupación respecto a las profundas transformaciones que se advierten en el campo educativo vinculadas a la formación de los sujetos, el reconocimiento de sus derechos, sus posibilidades de aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas en diferentes niveles y contextos educativos. Los cambios socioculturales producidos en los últimos años son de tal magnitud que han afectado los procesos de socialización, subjetivación y formación de los sujetos y ponen en tensión los conocimientos, saberes y certezas que se han sustentado históricamente. Este encuentro permitirá además, aportar al diálogo reflexivo y constructivo entre diferentes actores institucionales que protagonizan el desarrollo de las funciones de la Universidad – docencia, investigación y extensión-, y en ese sentido construir nuevos conocimientos y/o distintas perspectivas teórico- metodológicas que permitan proponer soluciones alternativas a los múltiples problemas que inciden en los procesos educativos en todos los niveles del sistema, como asimismo plantear nuevas formas de indagación y transferencia.

Propósitos: •Propiciar el encuentro de docentes e investigadores, para compartir resultados de investigaciones y construir redes de intercambio que favorezcan el análisis crítico de la educación, el lenguaje y la sociedad en el ámbito nacional e internacional. •Socializar las producciones científicas de los distintos campos académicos para contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa y la mejora de las prácticas formativas.

• Favorecer la discusión de distintas perspectivas teóricas y metodológicas que atiendan a la diversidad y a la inclusión de los sujetos en todos los niveles del sistema educativo.

Ejes temáticos: 1. Enfoques de la investigación educativa; 2. Prácticas de enseñanza en los niveles educativos; 3. Formación docente: miradas históricas y nuevas perspectivas; 4. Sujetos del aprendizaje en diferentes contextos; 5. Situación educativa actual: abordajes pedagógicos, históricos y filosóficos; 6. Políticas educativas, actores e instituciones; 7. Educación a Distancia. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación; 8. Didácticas. Problemas teóricos y metodológicos.

Mayor información: congresoeducacion@humanas.unlpam.edu.ar ;
ieles@humanas.unlpam.edu.ar

VIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL SANTIAGO WALLACE

27, 28 y 29 de julio de 2016. Organizadas por la Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas en la sede de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<http://jiassw.filo.uba.ar/>

Las Jornadas constituyen una de las actividades centrales de la Sección. Se realizan de manera periódica desde el año 2003, convocando a investigadores nacionales y extranjeros con el fin de promover intercambios y debates en el campo de la Antropología Social y otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

Grupos de Trabajo: 1. Antropología y procesos migratorios; 2. Sexualidades y parentesco en clave de género. Politizaciones y problematizaciones; 3. Perspectivas etnográficas en los estudios de la ciencia, la tecnología y la innovación; 4. Antropología política de la sexualidad: procesos organizativos y políticas públicas en debate; 5. Antropología, migraciones y salud; 6. Economía política del patrimonio, la cultura y las políticas culturales; 7. Antropología visual y de la imagen; 8. Investigación e intervención en la antropología de la salud: experiencias, debates y problemas teórico-metodológicos; 9. La producción social de la política. Etnografía, comparación y análisis procesual; 10. Procesos de producción y gestión de la infancia: entre acciones estatales, dispositivos jurídico-burocráticos y experiencias socio-comunitarias; 11. Dictadura, activismo de los derechos

humanos y políticas estatales de la memoria; 12. Antropología y ruralidad: aproximaciones epistemológicas; 13. Etnicidades y territorios en redefinición; 14. Experiencias educativas en espacios interculturales; 15. Educación, escolarización y enseñanza: experiencias, prácticas cotidianas e intervenciones del Estado en contextos de diversidad y desigualdad social; 16. Niños y jóvenes como protagonistas de procesos socio-educativos formales e informales; 17. Antropología del trabajo y los/las trabajadores/as. Intersecciones en los entramados de poder; 18. Procesos de organización y movilización colectiva en sectores subalternos: imaginarios empíricos, conceptuales y metodológicos; 19. La cultura y el territorio: patrimonio y creatividad en contextos urbanos, nacionales y regionales; 20. Espacios de interculturalidad. Vinculación entre colectivos sociales en la sociedad nacional y en redes transnacionales; 21. Problemáticas rurales, expansión de la frontera agraria, transformaciones y dinámica del capital en las regiones productivas; 22. Estudios antropológicos sobre jóvenes: prácticas, políticas y relaciones con agencias estatales; 23. Violencia estatal y procesos de demanda de derechos: políticas, burocracias y activismo; 24. Antropología y producción de conocimiento en biociencias.

IX CONGRESO INTERNACIONAL y XV NACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION, INVEDUC

14 y 15 de enero de 2016, Universidad de Los Lagos, Campus Osorno, Chile.

<http://inveduc.ulagos.cl/>

La Universidad de Los Lagos a través del Departamento de Educación, organizador de este Congreso, concebido como instancia de reflexión académica, ha considerado necesario poner los actuales aportes de la investigación a la educación, tanto disciplinar como interdisciplinar en el centro de la discusión de esta nueva versión del Congreso de Investigadores en Educación (**INVEDUC-enero 2016**), pues tanto en Chile como en otras latitudes, este es un tema de gran vigencia y actualidad, cuya discusión permanece abierta tanto desde la política pública, como desde el ámbito de la investigación.

En el marco de estos desafíos de problematización marcados por las renovadas emergencias de los movimientos sociales y nuevas reformas, el Departamento de Educación de La Universidad de Los Lagos convoca a este encuentro.

Objetivo: Generar espacios de diálogo, intercambio, problematización y difusión de experiencias y resultados de la investigación educacional a nivel nacional e internacional, en torno a las discusiones sobre comunidad docente y comunidad científica.

Áreas temáticas:

- Articulación educación media y universidad, sistemas de admisión a la educación superior.
- Perspectivas pedagógicas y superación de desigualdades educativas en contextos vulnerables.
- Educación e interculturalidad.
- Neurociencias, construcción de conocimiento y aprendizaje.
- Formación inicial y desarrollo profesional docente en contextos de diversidad e inclusión.
- Calidad y pertinencia de la formación técnico profesional.
- Competencias para aprender en la universidad y competencias habilitantes.
- Políticas educacionales, gestión y cambio curricular.
- Evaluaciones nacionales e internacionales y calidad educativa.
- Gobernanza universitaria: estructuras, relaciones, procesos y dinámicas.
- Investigación educativa como estrategia de cambio y mejora educativa.

18º CONGRESO INTERNACIONAL DE PROMOCION DE LA LECTURA Y EL LIBRO.

5 al 7 de mayo de 2016. Congreso en el marco de la 42º Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Predio La Rural, Ciudad de Buenos Aires

<http://www.el-libro.org.ar/internacional/educativas/presentacion-de-ponencias.html>

Temáticas: - Las lecturas que prefieren los adolescentes / - Promoción de la lectura en cualquier grupo etario / - Formación de lectores en contextos con difícil acceso a la lectura.

Destinatarios: Quienes promueven la lectura y se desempeñan en la educación formal, no formal y en otros ámbitos, ya sean argentinos o extranjeros, sin límite de edad. Pueden presentar nuevas ponencias quienes hayan participado en los Congresos anteriores.

Presentación de ponencias: Las ponencias deben presentarse preferentemente en español. Los interesados deberán hacer llegar sus ponencias a las oficinas de la Fundación El Libro personalmente o por correo postal.

Fecha límite: 12 de febrero de 2016

Informes: educacion@el-libro.org.ar

9º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL: El cuerpo en juego en la educación de la primera infancia.

6 al 8 de mayo 2016. Organiza Organización Mundial para la Educación Preescolar - OMEP Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<http://omep.org.ar/>

Destinatarios: - Supervisores y Directivos del Nivel Inicial y de la Escuela Primaria. - Docentes del Nivel Inicial y del Primer Ciclo de la Escuela Primaria. - Directivos, docentes y estudiantes de Carreras de Formación Docente y Especializaciones en Educación Inicial, Primaria y Artística. - Profesores y Supervisores de Educación Física y Artística. - Investigadores en Educación Infantil y Educación Física y Artística. - Psicomotricistas, terapeutas corporales, psicólogos y otros profesionales.

Ejes temáticos: - Cuerpo y construcción subjetiva: sus dimensiones y su construcción cultural e histórica. - La comunicación, la expresión y el cuerpo. - Juego y cuerpo en el espacio de la escuela infantil. - El cuerpo en movimiento en la educación infantil: educación física, expresión corporal, danza. - El cuerpo en la escritura y la lectura. - El cuerpo del maestro en la enseñanza.

Objetivos: - Provocar y ampliar el conocimiento y la reflexión acerca del lugar del cuerpo de los niños y de los adultos en la educación de la Primera Infancia. - Reconocer la historicidad de las concepciones sobre las relaciones entre cuerpo y mente, desarrollo, naturaleza y cultura y sus influencias en la educación infantil. - Promover la creación de contextos ricos e integradores en las escuelas infantiles, que habiliten al juego, el movimiento, la expresión, la comunicación, las manifestaciones corporales como la mirada, voz, escucha, contacto, gestos y otros. - Compartir experiencias, recursos materiales, espaciales y estéticos para la planificación, elaboración y gestión de proyectos para el desarrollo corporal, el movimiento, la expresión y la comunicación en educación infantil.

E-mail: encuentro@omep.org.ar

2º CONGRESO REGIONAL DE EDUCACIÓN Y SALUD: Crecer y aprender en contextos digitales

13 y 14 de mayo de 2016, Rosario, Santa Fe. Organizado por la Fundación Sociedades Complejas e Instituto Superior Particular Incorporado N° 4005 “Santísimo Rosario”.

<http://www.sociedadescomplejas.org/>

Destinatarios: Docentes, profesores, directivos, rectores, licenciados en Ciencias de la Educación, psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, otros profesionales interesados en la temática y estudiantes de carreras afines.

Expositores: Dra. Roxana Morduchowicz, Dr. Roberto Rosler, Dra. Silvina Casablancas, Lic. Ariel Merpert, Lic. Melina Masnatta.

Informes e inscripción: (54 11) 4552-2964 / (15) 4171-1338

E-mail: fundacion@sociedadescomplejas.org

PRIMER CONGRESO DE HISTORIA ORAL PARA ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA: Cuando los jóvenes se apropian del pasado

6 y 7 de octubre de 2016, Pergamino, Provincia de Buenos Aires. Organizan I.S.F.D. y T N°122 y Otras Memorias (Asociación Civil para la difusión y la enseñanza de la Historia Oral. R/N 652)

<http://otrasmemorias.com.ar/>

Descripción: La Historia Oral y su utilización en el ámbito escolar proporcionan una serie de herramientas para afrontar algunos de estos dilemas que se nos presentan al abordar el Pasado Reciente en el aula, para acortar distancias y para que los estudiantes descubran una Historia viva de la que forman parte, que los involucra y los compromete con la realidad de la que forman parte. Una actividad que se realiza por primera vez en el mundo y en la que serán los mismos estudiantes los que presentarán trabajos con fuentes orales, construidas y analizadas por ellos.

Envío de resúmenes: Hasta el 22 de agosto de 2016

Coordina: Laura Benadiba (Otras Memorias)

E-mail: ibenadiba@otrasmemorias.com.ar

INTERNACIONALES

5º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa – CIMIE16. Investigación Educativa con Impacto Social.

30 de junio y 1º de julio de 2016. Universidad de Sevilla, España.

<http://amieedu.org/cimie/>

Areas: Didáctica de la expresión musical; Didáctica de la lengua y la literatura; Didáctica de las matemáticas y las ciencias experimentales; Didáctica de la educación física; Didáctica y organización educativa; Didáctica de la expresión plástica; Métodos de investigación y diagnóstico en educación; Teoría de la educación; Historia de la educación; Psicología de la educación; Sociología; Economía; Trabajo social; Educación social.

Temas: Multiculturalismo y minorías étnicas; Educación de personas adultas; TIC y Educación Mediática; Género; Políticas educativas basadas en evidencias; Educación infantil y primaria; Educación secundaria; Estudios del currículum; Educación inclusiva; Formación del profesorado; Escuela, familia y comunidad; Excelencia en investigación y docencia universitaria; Educación para el desarrollo para la ciudadanía global; Religión y espiritualidad en la educación y la sociedad.

VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación – CIPE 2016, Aprendiendo, creciendo, innovando.

15 al 17 de junio 2016, Alicante, España.

<http://www.cipe2016.com/es/>

El Congreso, bajo el lema Aprendiendo, Creciendo, Innovando, tiene como principal objetivo dar respuestas innovadoras a los retos que tiene planteados la educación en la

actualidad, con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad educativa y de la sociedad en general.

Los temas incluidos en el programa del Congreso abarcan las principales cuestiones que se le presentan a los profesionales de la educación hoy: el diseño y desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje, el empleo de las nuevas tecnologías, la motivación de los estudiantes, la aplicación de la neurociencia a la educación, la evaluación de los aprendizajes y las competencias, la intervención ante las dificultades del aprendizaje y los trastornos del desarrollo, la atención temprana, la importancia del profesorado, el papel de la familia en la educación, los conflictos escolares, el bajo rendimiento académico, o la labor de los psicólogos educativos.

El Congreso está dirigido tanto a académicos como a profesionales y estudiantes del campo de la psicología y la educación, interesados en compartir conocimientos y experiencias en este ámbito.

XXIII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje

13 al 15 de junio de 2016, University of Columbia, Vancouver, Canadá.

<http://sobrelaeducacion.com/congreso>

“La educación en la era del Antropoceno”. "El Antropoceno" es el término que se ha propuesto para describir una época en la que la actividad humana comienza a tener un impacto notable en los ecosistemas de la tierra. Entre estos impactos, uno de los más conocidos y discutidos es el cambio climático.

XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana - CIHELA

15 al 18 de marzo de 2016, Universidad de Antioquía / Medellín - Colombia

<http://www.cihela2016.com/index.php/xii-congreso>

Después de un proceso de consulta en la comunidad nacional de historia de la educación y la pedagogía, así como con algunos colegas de Iberoamérica, se decidió que la temática general para el presente CIHELA será Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica. Un rasgo distintivo de las tradiciones historiográficas educativas en Colombia ha consistido en problematizar el saber pedagógico y la pedagogía,

en el contexto Iberoamericano. Pues bien, se pretende volver a mirar lo acontecido con las instituciones, en su entrañable relación con la multiplicidad de prácticas y saberes construidos por sujetos de saber pedagógico y de la educación: maestros, directivos, políticos, líderes sindicales, madres comunitarias, organizaciones civiles, educadores populares, indígenas, afrodescendientes, entre otros.

Objetivo general del evento

Favorecer la reflexión y el intercambio de la comunidad académica de historia de la educación y la pedagogía en Iberoamérica a propósito de la historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico.

Objetivos específicos

- Contribuir a la comprensión de las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad a lo largo del tiempo, reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas, sus similitudes y diferencias.
- Generar espacios de debate, construcción de conocimiento y apropiación social para la problematización del presente en las sociedades latinoamericanas.
- Propiciar el encuentro académico intercultural de grupos e investigadores en torno a la historia de la educación y la pedagogía.

Público objetivo del evento

- Se esperan aproximadamente 600 participantes y asistentes.
- El público objetivo directo son los investigadores del campo de la historia de la educación y la pedagogía en Iberoamérica, adscritos a las sociedades, asociaciones, grupos y redes de investigación, y programas de posgraduación.
- Estudiantes de pregrado y posgrado, educadores, historiadores e investigadores de la educación, la pedagogía, y las ciencias sociales y humanas.
- Activistas de la mayoría de países de América Latina y el Caribe, así como de Estados Unidos y Europa Occidental.

IX Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias y XIV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física

28 de marzo al 1º de abril de 2016. Palacio de Convenciones de La Habana

<http://www.didadcienc.com/>

El Ministerio de Educación de la República de Cuba a través de las direcciones de Ciencia y Técnica, de Formación del Personal Pedagógico y del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, tiene el placer de invitarlo a participar en el IX Congreso Internacional “Didácticas de las Ciencias” y en el XIV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física, que se realizarán del 28 al 1 de abril de 2016 en el Palacio de Convenciones de La Habana.

Temática general: Dando continuidad a las ediciones anteriores, el evento tiene como temática general la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias exactas, naturales y técnicas en todos los tipos y niveles de educación, con especial énfasis en los avances y buenas prácticas en este campo.

