



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

Alicia Clariá - aliclaria@gmail.com

María Rosa Brumat - mariarosabru77@gmail.com

Comité Editorial

- Mgter. Santiago Lucero - santiago.lucero@gmail.com
Director de la Dirección General de Educación Superior, DGES-Córdoba, Argentina
- Lic. Alicia Clariá – aliclaria@gmail.com
Area Información y Documentación. DGES-Córdoba, Argentina
- Dra. María Rosa Brumat - mariarosabru77@gmail.com
Area Investigación 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. Área de Tecnología Educativa. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Comité Académico

- Dra. Prof. Marcela Cena – marcela_cena@hotmail.com
Instituto Provincial de Educación Física. Facultad de Educación y Salud.
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. Lourdes Mariela 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

1. Editorial

Nota editorial. (Comité Editorial).....	7
---	---

2. Artículos inéditos y originales de investigación

Aprendizaje significativo en prácticas pre-profesionales. Una experiencia; acontecimiento en la formación de psicólogos educacionales (Ferreira, Yanina Mariel; Fornasari, Mónica Laura).....	10
Autorregulación del aprendizaje: andamiaje a la etapa del desempeño en foros virtuales de un programa universitario de modalidad mixta. (Requena Arellano, Marcos Antonio).....	38
La literatura destinada a jóvenes: el papel de la escuela en la constitución del género (López, Lucrecia Mariel).....	57
Diversidad sociocultural en los actos escolares (Giles Moyano, Tatiana).....	75
Políticas Públicas para la primera infancia en Uruguay: la equidad como principio. (Núñez Barboza, Gabriela Nair).....	96

3. Informes de investigaciones en curso

Experiencias, agencia e infancias: un campo de debates. (Fatyass, Rocio; Iriarte, Isabel Andrea; Remondetti, Lucila).....	118
Experiencias formativas de jóvenes rurales en escuelas secundarias con albergues de Córdoba. (Ligorria, Verónica Virginia).....	130
Las emociones en la formación inicial de profesores de inglés: resultados de una prueba piloto con narrativas visuales en la clase de fonética. (Sánchez Centeno, Adelina; Barbeito, María Celina).....	143

4. Experiencias educativas o pedagógicas

La belleza en el aula. (Hirsch, Lucas Emanuel).....	157
¿Cómo hacer matemática en el nivel inicial? (Canter, Claudina; Doña, Patricia Alejandra; Lorenzo, Marcelo Daniel).....	167
Unidad pedagógica: conceptualización, normativa e implementación. Implicancias de la colaboración psicopedagógica en su desarrollo. (Loser, Tatiana; Rainero, Daniela; Rosales, Pablo).....	188
Los niños como sujetos obedientes. los niños como sujetos políticos. Las representaciones de las futuras docentes en un espacio de socialización política de la infancia. (Usandivares, Consuelo; Lopez, María Eugenia; Mingorance, Facundo; Serra Jerez, Ramiro).....	207

5. Ensayos

Consideraciones acerca de la formación y la práctica profesional docente (Urquiza, María Belén).....	219
Participación política y formación docente: efectos edificantes de la deconstrucción para la democratización de las instituciones (Barrionuevo, Adriana Marcela).....	234

6. Homenajes

De las “diez mil horas de vuelo” de Elsie Rockwell (Mendoza Rodríguez, Marco Esteban).....	247
Homenaje a la Dra. Elsie Rockwell. Profesora emérita del departamento de investigaciones educativas, centro de investigación y estudios avanzados (méxico) (Brumat, María Rosa).....	251

7. Entrevistas

Hay que formar maestros que tengan pasión por el aprendizaje. (Torres, Mariana; Muchiut, Marisa; Fassina, Mirtha; Partepilo, Vanesa).....	254
Expresiones sobre la creación de comunidades de aprendizaje transformadoras en brasil. Relato de la especialista Roseli Rodrigues de Mello. (Martín, Rocío Belén).....	259

8. Reseñas

9° Congreso de Educación Tecnológica. Instituto superior del profesorado tecnológico “las tecnologías en la educación tecnológica. Perspectivas y desafíos” (Beccari, Analía).....	269
La escritura de invención en el aula del secundario....de profesor a profesor. (Sehringer, Cecilia; Gay, Maria Gabriela).....	274
Reseña II Congreso Nacional de Educación en Bell Ville. (Vallejos, Tomas).....	275

9. Información sobre cursos, congresos, becas, etc.....280

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

*“Una niña indígena perseguía al director del equipo, silenciosa sombra pegada a su cuerpo, y lo miraba fijo a la cara, de muy cerca, como queriendo meterse en sus raros ojos azules. El director recurrió a los buenos oficios de Ticio, que conocía a la niña y entendía su lengua. Ella confesó:
–Yo quiero saber de qué color ve usted las cosas.
–Del mismo que tú –sonrió el director.
– ¿Y cómo sabe usted de qué color veo yo las cosas?”*
[Eduardo Galeano](#), “Bocas del tiempo”, 2004.

El cuarto número de la revista *Educación Formación e Investigación* ofrece una selección de artículos, informes de investigación, experiencias y entrevistas que dan continuidad a temáticas, preocupaciones y problemáticas que se encuentran presentes desde el inicio de nuestras publicaciones.

Este volumen nos encuentra con contribuciones de colegas de diferentes puntos de Argentina, de Uruguay, de Venezuela y de México. Ha sido un trabajo arduo y sostenido de contactos y difusión de nuestra publicación con miras a la circulación de conocimientos producidos a partir de investigaciones y experiencias pedagógicas en Argentina y en otros países de la región.

En esta oportunidad, el conjunto de **artículos de investigación** aborda las prácticas educativas desde diferentes perspectivas y miradas. Encontramos notas referidas a las prácticas pre-profesionales en la formación de psicólogos educacionales; un abordaje y análisis de los actos escolares desde una perspectiva de la diversidad cultural; el desempeño de estudiantes de Nivel Superior en un programa universitario; las políticas públicas destinadas a la educación de la primera infancia, y un trabajo que pone en relación la Literatura, los jóvenes y la cuestión de género.

Por su parte, los **informes inéditos de investigación** dan cuenta de procesos de investigación en curso. En este sentido, su publicación y difusión obedece a la necesidad de poner en consideración los avances que los investigadores van realizando y las características que asumen los procesos de investigación en distintos contextos. En esta oportunidad, encontramos variedad de temas que refieren a la experiencia de jóvenes rurales en Escuelas Secundarias con albergue en la provincia de Córdoba; la formación en democracia en el Nivel Primario; la Formación Inicial de profesores de inglés y los debates en torno al campo de la infancia.

En la sección de las **experiencias**, hemos incluido reseñas de aquellas que desarrollan temáticas relevantes para pensar la formación y la práctica docente. Las mismas dan cuenta de distintos temas y problemáticas como por ejemplo el relato de un docente sobre la experiencia escolar cotidiana; la experiencia de hacer Matemática en el Nivel Inicial; la Unidad Pedagógica desde su conceptualización e implementación; los aprendizajes en la Educación de Jóvenes y Adultos y las representaciones sobre la niñez en espacios educativos no escolares.

Respecto a los **ensayos**, uno de ellos nos acerca al tema de la participación política en las instituciones de formación docente; mientras que el otro aborda la relación formación y práctica profesional docente.

El primero aporta conceptos del campo filosófico para comprender la participación de los sujetos en el campo institucional: *democracia, conflicto, hegemonía, indecisión, antagonismo*, son algunos de ellos en los que la autora ahonda en sus significaciones para entender las formas de co-gobierno en instituciones de formación docente.

El segundo ensayo aborda la práctica docente como una práctica social y las características que asume el ser practicante, en el marco de un mundo complejo y posicionando la reflexión como parte del desarrollo profesional.

En el mes de septiembre de este año el Dr. Alfredo Furlán visitó Córdoba con motivo de celebrarse el 75° aniversario de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla. Actualmente, este reconocido pedagogo reside en México, pero fue alumno y egresado como maestro de esta Institución. Esta conmemoración fue motivo de encuentro académico y de amistades del Dr. Furlán en su Córdoba natal. En la ocasión desde la Dirección General de Educación Superior **entrevistamos** a Alfredo y estamos, desde ya, agradecidos muy especialmente por su atenta dedicación a nuestra solicitud.

También durante el mes de septiembre, pero en México, la Dra. Elsie Rockwell –quien nos honra al ser miembro del Comité Académico de nuestra Revista– ha sido distinguida con el grado de Profesora Emérita en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV). En consonancia, desde el equipo editorial de *EFI* realizamos, en este número, un **homenaje** a la trayectoria de la Dra. Elsie Rockwell. Asimismo, un colega mexicano se suma a este reconocimiento con un texto que escribiera con motivo de tan importante distinción.

En este 2016, también nos invadió la tristeza y el dolor. En febrero fallecía el Dr. Eduardo Remedi Allione, miembro de nuestro Comité Académico. Este destacado pedagogo, reconocido por sus valiosas contribuciones en el campo educativo, egresó de la carrera de Ciencias de la Educación de nuestra Universidad Nacional de Córdoba en los años setenta. Residía en México desde su exilio a partir del golpe militar de 1976. Como pedagogo trabajó en la Universidad Nacional Autónoma de México y posteriormente en el DIE-CINVESTAV, enfocándose en la investigación educativa y en la docencia. La pérdida ha sido grande e insustituible. Por este motivo, el próximo número de nuestra Revista será de **homenaje** a la figura del Dr. Eduardo Remedi Allione.

Comité Editorial

Artículos inéditos y originales de investigación

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA-ACONTECIMIENTO EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EDUCACIONALES

Mónica Laura Fornasari*

Yanina Mariel Ferreyra*

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: “Experiencias de aprendizajes pre-profesionales en contextos educativos. Valor de la formación universitaria”, avalado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (SeCyT-UNC). El interrogante que nos acompaña en nuestro proceso investigativo nos plantea como inquietud: ¿Cómo desarrollar experiencias de aprendizaje significativo en espacios de Prácticas Pre-Profesionales (PPP)? Esta pregunta nos conduce a las experiencias pedagógicas que se implementan en el área educativa para facilitar el desarrollo y apropiación del campo laboral de psicólogos educacionales en la etapa de egreso universitario, como una de las tres modalidades para finalizar la carrera de Psicología en la UNC.

Nuestro objetivo consiste en indagar las experiencias de aprendizaje significativo, en el marco de las Prácticas Pre-profesionales, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir del paradigma de la “experiencia-acontecimiento” (Greco, Pérez y Toscano, 2008) y el constructivismo de David Ausubel, entendemos que un sujeto se produce en un acontecer, en un devenir del proceso experiencial. Además, de recuperar los aportes vigotskianos desde una perspectiva situacional, la Psicología Educacional ofrece una nueva comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Con esta mirada señalamos las condiciones psicoeducativas (cognitivas, afectivas y socioculturales) que brindan las PPP configurándose como una experiencia-acontecimiento en las trayectorias de formación profesional de los estudiantes/practicantes.

Palabras clave: prácticas pre-profesionales; aprendizaje significativo; experiencia-acontecimiento; psicólogos educacionales.

* Docente de la Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Córdoba. Mail de contacto: mlfornasari@yahoo.com.ar

* 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

MEANINGFUL LEARNING IN PRACTICE PRE-PROFESSIONAL. EXPERIENCE-EVENT IN THE FORMATION OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Abstract

This work is part of the research project: "Experiences of pre-professional learning in educational contexts. Value of university education ", supported by Ministry of Science and Technology of the National University of Cordoba (SeCyT-UNC). The question that accompanies us in our research process raises concerns as: How to develop meaningful learning experiences in spaces Pre-Professional Practice (PPP)? This question leads us to the educational experiences that are implemented in education to facilitate the development and appropriation of the labor field of educational psychologists at the stage of university graduation, as one of the three ways to end the career of psychology at UNC.

Our aim is to investigate the significant learning experiences within the framework of the Pre-Professional Practice at the School of Psychology at the National University of Cordoba. From the paradigm of "experience-event" (Greco, Perez and Toscano, 2008) and constructivism of David Ausubel, we understand that a subject is produced in a happening, in a process of experiential evolution. In addition, to recover the Vygotskian contributions from a situational perspective, Educational Psychology offers a new understanding of the processes of development and learning. With this view we point out psychoeducational conditions (cognitive, affective and sociocultural) offered by PPP configured as an experience-event in the paths of vocational training of students / practitioners.

Keywords: pre-professional practice; meaningful learning; experience-event; educational psychologists.

Introducción

En el año 2007 la Facultad de Psicología de la UNC comenzó a implementar el Programa de Prácticas Pre-Profesionales (PPP) como una de las modalidades de egreso

para obtener el título de Licenciado, en el marco de una política -Ley de Educación Superior N° 24521, artículo 43-, conforme a la cual la Psicología se convierte en carrera de interés público, por el compromiso ético que asume la profesión frente a la comunidad.

Esta decisión surgió en el marco de una política que “tiende a promover el aprendizaje del rol profesional” basado en la articulación entre el saber académico y las prácticas que los psicólogos desarrollan en las diferentes instituciones sociales.

La estructura organizativa de esta propuesta cuenta con un equipo docente que está constituido, de acuerdo con la reglamentación vigente, por el Coordinador General de las Prácticas Pre-Profesionales, el Docente Responsable del área, y cuatro Docentes Supervisores. Cada docente supervisor tiene a su cargo el seguimiento de quince estudiantes del último tramo de la carrera. En nuestro caso, entendemos que la tarea docente cumple funciones de supervisión, seguimiento y acompañamiento de los estudiantes/practicantes.

De acuerdo al convenio firmado entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Facultad de Psicología, se formalizó el protocolo de trabajo y de colaboración recíproca con las instituciones de nivel inicial, primario y secundario de Córdoba Capital. Al mismo tiempo, con un modelo de extensión, se ofreció como contraprestación el abordaje de alguna problemática psicoeducativa detectada en cada institución -mediante un proyecto de prevención primaria-, y con la oferta de capacitación docente a nivel institucional.

La propuesta pedagógica de las Prácticas Pre-Profesionales recupera y continúa una línea de formación académica previa, que consolida de esta manera algunas conceptualizaciones que habilitan las prácticas pre-profesionales en los diversos centros educativos. Tal como se especifica en nuestro encuadre metodológico, tanto la dimensión investigativa como la intervención institucional constituyen los ejes centrales en esta experiencia de aprendizaje para los estudiantes de Psicología. De este modo, se busca mantener una relación dialéctica entre los planes de acción que desarrollan los estudiantes/practicantes en las instituciones y el proceso de sistematización permanente.

En este corto pero intenso trayecto en las Prácticas Pre-Profesionales, hemos diseñado en la Facultad de Psicología un plan de formación con ejes temáticos nodales y otros flexibles que atraviesan las prácticas como herramientas de aprendizaje en terreno.

Para Beltrán (2012), la propuesta curricular contempla un grupo estable de contenidos afines al campo educativo (contenidos básicos) y un conjunto de contenidos sujeto a los cambios y transformaciones contextuales (políticas educativas, transformaciones económicas, sociales y culturales) y al tipo de problemáticas críticas emergentes que impactan en la realidad de las instituciones cada año. Mencionamos algunos de los *contenidos básicos* propuestos:

- Los centros educativos como escenarios complejos. El rol del psicólogo educacional. Rol prescripto. Rol construido. Equipos multiprofesionales e interdisciplinarios.
- La escuela como institución. Pedido y construcción de la demanda de intervención al psicólogo inserto en instituciones. Las prácticas educativas en los nuevos entornos sociales. El lugar del practicante en los espacios institucionales. La relación escuela-comunidad. Convivencia escolar.
- Tríada pedagógica. Sujeto de la enseñanza, sujeto de aprendizaje, objeto de conocimiento. Vinculo docente-alumno. El sujeto en condiciones de riesgo educativo. Aprendizaje y producción de conocimientos.
- La subjetividad escolar. La problemática de la alteridad. El sujeto ético y el reconocimiento del otro.
- El proceso de elección y orientación vocacional. Culturas juveniles, identidades y rituales. Los espacios de participación juvenil.
- Método clínico. Análisis de entrevistas. Aportes de la etnografía y el modelo de sistematización de experiencias en el campo educativo. Aspectos ético-deontológicos de la práctica pre-profesional.
- Elaboración de propuestas de trabajo para instituciones. Diseño y planificación de proyectos. Lineamientos generales para proyectos de asistencia, capacitación e investigación.

En la implementación de las Prácticas Pre-Profesionales -PPP- el equipo docente, junto a los referentes institucionales, trabajan, elaboran y reflexionan sobre las diferentes dimensiones que intervienen en la formación de los nuevos psicólogos en el campo Educativo, donde los estudiantes/practicantes desarrollan su experiencia en instituciones previamente seleccionadas. El fin de este trayecto formativo consiste en

que los futuros egresados puedan incorporar una experiencia de aprendizaje en la construcción del rol profesional en este campo.

El proceso de aprendizaje que los futuros psicólogos realizan se despliega en una institución educativa singular, en un escenario concreto que contribuye al desarrollo y reconfiguración de la subjetividad profesional de los practicantes en la etapa de egreso, según el convenio interinstitucional establecido entre la Facultad de Psicología y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (RHCD N° 355/08).

Esta investigación recupera y pone en evidencia la problematización sobre tres ejes transversales que delimitan las Prácticas Pre-Profesionales en su conformación: la *formación* de los estudiantes/practicantes mediante su inserción en instituciones educativas; la resignificación del *aprendizaje significativo* y su relación con la construcción de la *identidad profesional* en el campo Educativo, y la relevancia que la *sistematización* de la experiencia tiene para socializar y transmitir los conocimientos adquiridos.

En la actualidad, diferentes autores (Maldonado, 2013; Morin, 2000; Ardoino, 2000; Terigi, 2009; Baquero, 2007, 2006, 2002 y 2001; Pintrich, 1994) plantean recuperar la complejidad del fenómeno educativo, en el cual resulta necesario reflexionar sobre distintas dimensiones que se articulan e interrelacionan, como, por ejemplo, decisiones políticas, organización pedagógica y condiciones institucionales que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje (simultaneidad, presencialidad, contextualización). Para Terigi (2009) el problema que plantea el fracaso en las trayectorias educativas abre la línea de replantearlo en términos “de una relación entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización”, para lo cual necesitamos poner en cuestión las prácticas educativas.

Nuestra labor se inicia en el año 2010, con el objetivo de indagar sobre el proceso de construcción de la identidad profesional en estudiantes/practicantes en el último tramo de su formación académica. El interrogante que nos acompaña en nuestra investigación nos plantea como inquietud: ¿Cómo desarrollar experiencias de aprendizaje significativo en las PPP? Esta pregunta nos conduce a dispositivos pedagógicos que faciliten el desarrollo y apropiación del aprendizaje como psicólogos educacionales en la etapa de su egreso.

La comunidad de estudiantes/practicantes que se configura cada año en su inserción en las PPP, desarrolla una participación específica en diferentes escenarios educativos. La propuesta presenta tres lógicas de transmisión:

- Encuadre de trabajo: compartido y organizado en diferentes fases que integran cuatro etapas de la práctica: contextualización; formulación del eje de sistematización y definición del plan de acción; puesta en práctica e implementación del proyecto; cierre, devolución y sistematización de la experiencia.

- Propuestas de capacitación/socialización en un espacio en común (Cornú, 2002), en respuesta a las nuevas demandas emergentes en el campo educativo.

- Acompañamiento en terreno y en espacios de supervisión para promover la reflexión, la autonomía y la construcción de estrategias de intervención flexibles y creativas.

Cuando nos preguntamos por el aprendizaje significativo (Maldonado, 2013; Baquero, 2006; Ausubel, 1986) las respuestas apuntan a las prácticas de enseñanza y a la lógica de los diseños curriculares para provocar el deseo y el interés en los estudiantes que finalizan la carrera.

En este trabajo buscamos identificar aquellas condiciones cognitivas, emocionales y socioeducativas que se transforman en “acontecimiento psicoeducativo” -definido aquí como procesos de transformación subjetiva que enriquecen y expanden los procesos de simbolización y de representaciones psíquicas- cuando atraviesan la trayectoria académica de los estudiantes de Psicología y, a su vez, contribuyen a constituir su identidad profesional en su experiencia formativa en las PPP.

Con la investigación esperamos brindar aportes sustantivos para pensar la formación universitaria en este siglo, que requiere y demanda que los futuros profesionales desarrollen la disposición de aprendizaje permanente, reflexión y creatividad continua. Nuestra aspiración es contribuir a la investigación, la formación y la intervención para aquellos profesionales interesados en las problemáticas del campo educativo. Esperamos que la misma pueda constituirse en un aporte para otras experiencias de formación que se lleven a cabo en esta línea.

Metodología de trabajo

Este trabajo da cuenta de un proceso de investigación centrado en la metodología cualitativa que se posiciona en el punto de vista de los participantes para comprender los sentidos de sus acciones en el marco de las relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 1992). Según Sautu (2003), el énfasis está puesto en las prácticas sociales cotidianas

donde transcurren los sucesos sociales y los sucesos educacionales. Desde esta mirada podemos interrogar nuestro objeto en estudio, es decir, aquellas condiciones que promueven u obstaculizan el aprendizaje significativo en las prácticas pre-profesionales.

Trabajaremos en la construcción y análisis de datos con la lógica del estudio de casos (Stake, 1998):

La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado (p. 17).

Esta mirada nos permite simbolizar/elaborar la información mediante un proceso temporal, comparativo constante, tanto de incidentes (sucesos o fragmentos de acción recortados de los materiales), constructos teóricos que se identifican, como así también de las propiedades, dimensiones y condiciones en las que las mismas categorías se presentan (Glaser y Strauss, 1967).

Optamos por un método de investigación narrativa (Valles, 2007; Carli, 2006), ya que es una herramienta eficaz para pensar las experiencias de aprendizaje que desarrollan estos alumnos. Nos interesa la producción de conocimientos que se realiza en el nivel de la intersubjetividad, donde los aportes de los estudios culturales desarrollados en la narración, como práctica metodológica, permiten recuperar la experiencia estudiantil, y posibilita acceder al relato de la experiencia de sus protagonistas principales -los estudiantes/practicantes-. A la vez, nos aproxima a su vida cotidiana, a sus formas de sociabilidad, sensibilidad, afectos, modos de tradición selectiva, procesos de identificación, aprendizajes pedagógicos y culturales, concibiéndola como el recorrido de una trayectoria formativa “en un contexto caracterizado por fuertes impugnaciones a la eficacia de la universidad pública y a los modos de transmisión de la cultura, en sentido amplio” (Carli, 2006, p. 2).

Esta metodología nos permite penetrar en la comprensión de la construcción de la identidad profesional, los significados y el saber práctico ligado a una experiencia de aprendizaje pre-profesional situada en un centro educativo específico. La muestra seleccionada es intencional y para ello elegimos como casos: un grupo de estudiantes/practicantes de la carrera de Psicología, correspondientes a la cohorte 2012/2013 (33 alumnos), que efectuaron sus PPP en el campo Educativo, además del

análisis de los relatos de sistematización sobre el aprendizaje del rol profesional -como narraciones autobiográficas-, extraídos de los Trabajos de Integración Final (TIF).

Resultados del trabajo

El valor de la experiencia en el desarrollo de la identidad profesional

Nuestra pregunta por el desarrollo y las prácticas educativas pone de relieve el problema de la transmisión de conocimientos, saberes y prácticas (Baquero, 2002). Este interrogante logra poner en evidencia que, cuando se desconoce el peso que ejerce la dimensión política en las decisiones pedagógicas, se naturalizan los procesos de subjetivación en un plano madurativo, las prácticas pedagógicas homogéneas y las intervenciones psicoeducativas aplicacionistas.

Estas concepciones se fundamentan en el supuesto de que los sujetos transitan el mismo proceso de desarrollo, bajo una matriz evolutiva de curso homogéneo. Esta lógica individualista y descontextualizada desconoce las relaciones entre prácticas pedagógicas y desarrollo.

Por su parte, en el paradigma situacional, la Psicología Educacional ofrece una nueva comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje y recupera los aportes vigotskianos (Pintrich, 1994). Esta perspectiva cuestiona las explicaciones psicológicas fundadas en el paradigma dominante y centrado en el déficit del individuo, al cual se le atribuyen todas las responsabilidades por su fracaso escolar. Por el contrario, el paradigma situacional considera la potencia de la situación para producir o inhibir las subjetividades estudiantiles:

La situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o aletarga un proceso de desarrollo que es atributo del individuo, sino que el desarrollo como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos (Baquero, 2002, p. 66).

La perspectiva situacional interpreta que los procesos de aprendizaje y desarrollo se despliegan a través de actividades, situaciones y acontecimientos intersubjetivos que generan prácticas culturales, por lo cual el desarrollo humano es un proceso cultural y situado. En las PPP, los estudiantes/practicantes recuperan a través de narrativas estos procesos de aprendizaje y desarrollo:

“En tanto observadoras, entrevistadoras y coordinadoras de los talleres, aprendimos, entre otras cosas, la importancia de la habilitación institucional y el trabajo en redes, como posibilitadores de nuestro desempeño en la institución” (practicantes, relatos de sistematización, 2012).

“En lo que respecta a la intervención que llevamos a cabo en la institución, consideramos que fue otra de las situaciones enriquecedoras para el aprendizaje del rol. Aprendimos que para asumir el rol de coordinadoras, es necesaria cierta flexibilidad para adaptarse a aquellos sucesos que se presentan en el transcurso de la intervención y que muchas veces no son previstos” (practicantes, relatos de sistematización, 2012).

El carácter situacional de una tarea de aprendizaje requiere de intervenciones complejas para implementar las actividades del plan de acción “(...) el aprendizaje como efecto de interacciones entre sujeto/contenido/contexto –enfaticando su necesaria interdependencia– (...) analizar aquí el objeto a aprender implica comprender el sentido que toma en la actividad concreta” (Baquero, 2001, p. 176). Con esta perspectiva situada, recuperamos el *aprendizaje por expansión*:

Propone quebrar el encapsulamiento del aprendizaje escolar por expandir el objeto de aprendizaje para incluir las interrelaciones entre los textos escolares tradicionales, el contexto de descubrimiento y el contexto de aplicación práctica, transformando así la actividad del aprendizaje escolar mismo desde dentro. Esta transformación es llevada a cabo a través de contenidos curriculares particulares (Engestrom, 1991, p. 256).

En nuestro caso, la noción de expansión hace referencia al aprendizaje en procesos de transformación de las prácticas educativas concretas. En esta línea, Engestrom plantea que “los alumnos producirán una nueva manera de hacer el trabajo escolar. En otras palabras, los estudiantes deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean” (1991, p. 254). Del material de campo, podemos visualizar el aprendizaje por expansión desarrollado por los estudiantes en los procesos de transformación subjetiva:

“De esa manera, podemos concluir pensando a la Práctica Pre-Profesional como una instancia de aprendizaje que significó una

experiencia, en donde en interacción con los otros, fue posible que algo nuevo aconteciera, que nos forme y nos transforme” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“Comprender que el rol es algo que se construye todos los días, y que la cooperación y la comprensión del punto de vista del otro transforman lo aprendido en algo aún más valioso, es uno de los aprendizajes que perduran en nosotras para el desarrollo y desempeño de nuestra profesión” (practicantes, relatos de sistematización 2012).

Para Baquero (2001), en esta propuesta de aprendizaje por expansión se incorporan tres momentos que delimitan diferentes procesos de desarrollo, y que, a su vez, podemos observarlos en las narraciones que realizan los sujetos en las Prácticas:

-Contexto de crítica: análisis crítico de las actividades actuales. Operación que permite preguntar y debatir sobre la experiencia:

“En ciertas oportunidades, los docentes pedían a la gabinetista que ‘haga algo’ con algunos ‘alumnos-problema’, sugiriendo que se tomen medidas sancionatorias. Pensamos que el rol ‘sancionador’ que se le asignaba a la gabinetista en estos casos, tiene relación con la ‘confusión del rol del psicólogo educacional’, tal como nos sucedió a lo largo del año, cuando nos atribuyeron tareas que no nos competían como practicantes pero tampoco como psicólogas” (practicante, relatos de sistematización 2012).

-Contexto de descubrimiento: construcción de nuevos sentidos. Momento de resignificación y enunciación de propuestas alternativas, desarrollo y construcción de procesos de simbolización sobre lo acontecido:

“Comprendimos que es dificultoso que lo planificado suceda tal y como se lo organiza. Nos referimos al caso particular de los talleres, que en ocasiones fueron apropiados por los docentes para trabajar otras cuestiones que atraviesan su práctica diaria y que se alejaban de los objetivos planificados en relación a nuestro eje de sistematización” (practicantes, relatos de sistematización 2012).

-Contexto de aplicación práctica: momento de transformación de una práctica social, desarrollo de aprendizajes significativos, oportunidades de participación, construcción de conocimientos y prácticas guiadas:

“Esto nos significó para ir construyendo nuestro rol, valorar la escucha, la observación, la atención, ejercitando de este modo la ampliación de la mirada, antes que la predicción” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

El caso de las PPP se configura en un espacio de prácticas de desarrollo profesional que producen la subjetividad del estudiante/practicante situado. Nuestro trabajo pedagógico propone estrategias de enseñanza dinámicas y diversas, para que el sujeto del aprendizaje ocupe un lugar activo de producción de conocimientos en relación a los problemas emergentes del campo educativo. A su vez, procuramos el diseño de estrategias de intervención alternativas, creativas y transformadoras de aquellas prácticas instituidas que generan síntomas, malestar y desencuentro en la vida institucional. Ejemplos que podemos mencionar: el diseño de diferentes espacios participativos, con las modalidades de talleres de reflexión, murales artísticos, foros estudiantiles, radios escolares, revistas institucionales, organización de consejos consultivos y centros de estudiantes, actividades lúdicas, etc.

Para generar estas condiciones de constitución subjetiva en la formación profesional del psicólogo se necesita fundar el lazo social y la mediación semiótica (habla). En esta orientación, Vigotsky (1988) nos propone el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para diferenciar un nivel real (actual y autónomo) de otro potencial (proximal). Sostiene que un sujeto que logra resolver en forma autónoma una situación, puede pasar a otro nivel con la colaboración de un adulto o un par más capaz.

En nuestra propuesta la supervisión se configura en un espacio de ZDP, con el acompañamiento y orientación que el docente supervisor le brinda a cada equipo de estudiantes/practicantes:

“En los encuentros de supervisión, nos resultó favorecedor el aprendizaje del rol del psicólogo educacional en condiciones de asesoramiento y seguimiento profesional sostenido. Esto nos permitió vincular los acontecimientos y experiencias con instancias de acompañamiento en la resolución de eventuales conflictos y problemáticas que emergieron en el desarrollo de la práctica. Fortaleció la comunicación, consolidó un

espacio de encuentro para la tarea conjunta, además de enseñarnos a cumplir con los protocolos y encuadres de trabajo” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

La ZDP define este pasaje entre ambos niveles y se sostiene en una actividad intersubjetiva que permite el trabajo conjunto y colaborativo. Este paradigma incorpora un enfoque multidireccional que define la configuración de las situaciones psicoeducativas. En este sentido, el aprendizaje se desarrolla en una situación y se transforma en una experiencia significativa cuando hay implicación compartida y es resultante de un proceso de participación, búsqueda, indagación y encuentro, que genera nuevas formas de comprensión e intervención.

En efecto, las prácticas educativas pueden ser concebidas como prácticas de gobierno del desarrollo subjetivo en un sentido foucaultiano, en cuanto resultan prácticas que no operan simplemente obturando o facilitando el despliegue de una subjetividad, sino configurando escenarios donde se producen formas de subjetividad particulares (Baquero, 2002, p. 71).

Nuestro problema se focaliza en la creación de nuevos sentidos de la experiencia psicoeducativa al pensar espacios de desarrollo y aprendizaje innovadores, que logren replantear las relaciones entre los fenómenos educativos complejos. En este paradigma evitamos lecturas escindidas y fragmentadas, puestas solo en las características del alumno, en sus condiciones sociales/familiares o en la relación estudiante-universidad: “Por ello, las prácticas educativas no pueden plantearse como prácticas técnicas, neutrales, estimuladoras de un desarrollo natural, sino como prácticas decididamente políticas” (Baquero, 2006, p. 23).

En esta argumentación, Baquero recupera la noción de apropiación de Rogoff para establecer que los sujetos se desarrollan y aprenden en los procesos de participación en prácticas culturales. Esta participación hace referencia a “ser parte de la situación que se habita” (Baquero, 2006), lo cual expresa su interacción subjetiva y social.

Para nuestros estudiantes/practicantes, el proceso de participación institucional les permitió ser parte de un escenario educativo, y de este modo, apropiarse y comprender la vida cultural y su dinámica particular instituida:

“Por otra parte, fue significativo en relación a la construcción del rol, que cuando comenzamos a realizar observaciones para conocer la realidad dentro de la institución se nos presentaron diferentes situaciones

como el pedido de algunos docentes y directivos de respuestas inmediatas” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“Este proceso nos facilitó recuperar y continuar con la línea de formación académica previa y consolidar algunas conceptualizaciones que consideramos habilitantes para el ejercicio del rol del psicólogo educacional” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“(...) observamos a lo largo del año que nuestra referente participaba en diferentes instancias de la vida institucional, tales como reuniones de padres, diversos proyectos (de sexualidad, de convivencia, los talleres Expresarte), asesorando al centro de estudiantes y en algunos actos participando activamente de los mismos o en los preparativos previos. Estos sucesos nos permitieron conocer los posibles modos de inserción del psicólogo educacional en la institución educativa” (practicantes, relatos de sistematización, 2012).

Este dispositivo cuestiona el formato tradicional de enseñanza terciaria que remite a la simultaneidad de tiempo y espacio de aprendizaje, ya que habilita la diversidad de prácticas y experiencias en el campo educativo: cada grupo de estudiantes/practicantes desarrolla un proyecto de intervención particular en correspondencia al pedido institucional, el cual se transforma en una propuesta que atiende a una problemática psicoeducativa singular de esa comunidad. En forma paralela, en la Facultad interactúan en encuentros de socialización, capacitación y supervisión permanente en el ámbito universitario. En nuestra perspectiva de la práctica situada, el aprendizaje se focaliza en una situación que implica al estudiante en una actividad contextualizada:

El aprendizaje entonces no radica en la actividad solitaria de una mente sino, en todo caso, en la participación en actividades psicológicas, de pensamiento, de resolución de problemas, etc. distribuidas en la vida colectiva y en la que, como vimos, se tornan formas de participación variables (Baquero, 2006, p. 47).

De este modo, desarrollo y aprendizaje se configuran en procesos diversos y multidimensionales que involucran la dimensión afectiva, cognitiva y social del sujeto.

Para lograrlo se requiere la construcción de nuevos sentidos para pensar en la experiencia de formación universitaria en las PPP.

A continuación, profundizaremos el análisis de condiciones como ejes de sentido que se construyen en la investigación para comprender la complejidad en la que se configuran los procesos de formación y aprendizaje que vivencian los estudiantes en estas prácticas.

Condiciones cognitivas en experiencias de formación profesional

Las PPP le exigen al estudiante/practicante un complejo proceso cognitivo para conocer, entender y transformar -mediante la investigación/acción- un escenario escolar situacional. Este proceso requiere la plena participación de todos los sujetos en prácticas culturales alternativas en escenarios educativos particulares:

El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos pueden entenderse como *variaciones en las formas de comprensión y participación en las situaciones en las que los sujetos están implicados*. El desarrollo se pondera como acceso a modos de comprensión y a formas de participaciones diferentes y novedosas (Baquero, 2006, p. 45).

El sentido social de lo aprendido también se articula a la significatividad de los contenidos en relación al campo educativo y las prácticas socio-culturales: un aprendizaje reuniría estándares óptimos de significatividad en la medida en que fuera inteligible, psicológicamente asimilable y desde lo social relevante (Baquero, 2007).

Para que un sujeto logre construir aprendizajes significativos, desde el punto de vista lógico, psicológico y social, se requiere que desarrolle un posicionamiento activo, participativo y comprometido con los problemas socio-culturales actuales, para “poder, al fin, identificarse con ellas, apropiárselas, o resistirlas y cambiarlas” (Baquero, 2007). Durante el proceso de prácticas, el vínculo con el referente institucional puede posibilitar la comprensión de la complejidad educativa, una mirada psicoeducativa y sociocultural:

“(...) cabe destacar que el espacio de gabinete nos posibilitó, entre otras cosas, adquirir herramientas tanto teóricas como prácticas que nos permitieron a lo largo del año, recoger información para entender la dinámica de trabajo de los actores presentes en la institución educativa y así realizar lecturas de casos con el objeto de comprender la realidad

diaria y en parte los vínculos y las relaciones que se entretienen en la misma” (practicantes, relatos de sistematización 2012).

“Nos encontramos con aprendizajes sobre conocimientos sustanciales a la función del psicólogo educacional, que son propios del campo educativo, como conocer el Proyecto Educativo Institucional (PEI) entre otros proyectos, el origen, historia, cultura, estilo, que constituyen la identidad institucional, las relaciones que se han mantenido con la comunidad o con otras instituciones, las características de los actores institucionales, sus funciones, el modo en que estuvieron estratificadas y las normas que rigieron en ella” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“La articulación teórico-práctica aportó estrategias innovadoras, instrumentos de análisis y reflexión con el correspondiente sustento de material bibliográfico acorde a las necesidades particulares que la institución escolar manifestaba” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

La propuesta de trabajo que implementamos en las PPP, se constituye en una ocasión para pensar, cuestionar y debatir los espacios de supervisión, socialización y capacitación brindados por la Facultad. Así lo expresaron en sus relatos de sistematización:

“A medida que transcurrían los días, la presencia e intervención de nuestra supervisora se hacía notar, ya que las reuniones con ella nos permitieron encontrar respuesta a varios de los interrogantes que nos íbamos planteando al realizar las observaciones y las entrevistas” (practicantes, relatos de sistematización 2012).

“Aprendimos sobre técnicas grupales que favorecieron la apropiación de los nuevos sentidos adquiridos. Asimilamos logros y herramientas elaborados por otros grupos de compañeros practicantes acerca de la promoción de condiciones de salud escolar” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“En los espacios de capacitación, recuperamos conceptualizaciones de la formación de grado, relativos a este contexto desde la reflexión crítica y la articulación teórico-práctica” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

Ausubel (1986) fue uno de los primeros psicólogos en proponer la significatividad lógica y psicológica del contenido a transmitir, para que el sujeto logre asimilar ese saber específico a sus estructuras e ideas previas. Por lo tanto, un aprendizaje resulta significativo cuando el estudiante/practicante alcanza una comprensión sobre el tema o problema presentado. En esta experiencia, cuando se inicia la última fase de las prácticas, que define el momento del cierre institucional, y luego, con la elaboración del Trabajo Integrador Final (TIF), se configura un acontecimiento de formación profesional primordial:

“El taller de cierre nos brindó un espacio de apertura al diálogo, reflexión y reformulación. Nos permitió una reelaboración de las conceptualizaciones incorporadas a lo largo del proceso de investigación, de la coordinación y planificación de los talleres realizados en esta práctica” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“Nos permitió hacer un repaso y visualización del camino recorrido en virtud de revisarlo, repensarlo y ampliar alternativas que permitieron dar continuidad al proceso de sistematización y elaboración del trabajo integrador final (TIF)” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“El proceso de escritura, nos permitió favorecer el desarrollo de la práctica desde una concepción constructivista del aprendizaje. El proceso de escribir, leer, repensar y corregir en un proceso dialéctico con la experiencia práctica resultó un sobresaliente aprendizaje que permitió construir conocimientos y saberes, mediados por la reflexión previa” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

En este proceso de aprendizaje y apropiación del futuro rol profesional, muchos practicantes comprenden el valor que la disociación instrumental, como recurso técnico-profesional, adquiere en una práctica reflexiva para mirarse, pensarse y cuestionar su nivel de implicancia personal:

“Por lo tanto, consideramos que este proceso nos permitió aprender no sólo a pensar acerca de lo vivenciado en la escuela, sino también a

cuestionar el papel que ejercíamos como futuras psicólogas” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“Finalmente, queremos mencionar que a lo largo del año transcurrido aprendimos la implicancia y la importancia que tiene para la construcción del rol del psicólogo, el trabajo de mirarse, reflexionar constantemente, cuestionando y tensionando la propia práctica para poder, de esta manera, enriquecer el quehacer profesional, en palabras de Maldonado (1982), inaugurando nuevas prácticas posibles dentro del entramado que constituye la realidad escolar” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

En este apartado hemos señalado la importancia que adquieren las condiciones cognitivas en la formación de los psicólogos educacionales, y destacamos su valor para el desarrollo simbólico que permite pensar sobre el propio accionar, de manera reflexiva y crítica para construir la identidad profesional.

Condiciones afectivas en acontecimientos de desarrollo profesional

Cuando pensamos el problema del egreso en los ámbitos universitarios, aparece el obstáculo que los estudiantes tienen para sostener trayectorias educativas continuas y completas. Durante décadas, desde un modelo de patologización individual, se atribuyó el fracaso educativo a una dificultad o déficit personal, haciendo responsables de ese fracaso a los estudiantes en vez de poner en foco el nivel secundario y terciario de la educación; por ello hoy consideramos el fracaso como una problemática educativa multideterminada y compleja.

La crisis que atraviesa al sistema educativo actual contiene un sentido sociocultural que impacta en los procesos de subjetivación en relación a los proyectos vitales y colectivos y advierte sobre su implicancia en el desarrollo de los sujetos (Greco, Pérez y Toscano, 2008). Un estado de crisis puede provocar reacciones emocionales ligadas a la queja, al desamparo y a la impotencia, pero también puede habilitar oportunidades de cambio, procesos de simbolización, y generar nuevas estrategias de transformación que superen las situaciones de incertidumbre e insatisfacción.

Con esta mirada, queremos recuperar el “paradigma de la experiencia-acontecimiento” (Greco, Pérez y Toscano, 2008) según el cual un sujeto se produce en un acontecer, en

un devenir del proceso experiencial: “La noción de experiencia como concepto potente para pensar las historias y trayectorias institucionales como productoras y multiplicadoras de nuevos sentidos, contingentes, singulares y claramente colectivos” (p. 7).

Consideramos que los estudiantes/practicantes, en una situación de aprendizaje profesional, acceden a un proceso de transformación subjetiva en el encuentro con otros, en una articulación entre lo singular y lo social. En sus relatos ellos lo expresan de la siguiente manera:

“Al realizar esta práctica como experiencia de aprendizaje con docentes que construyeron su experiencia profesional desde procesos de subjetivación, tenemos que mencionar nuestra implicancia subjetiva y la significación de lo vivenciado como practicantes en la construcción de nuestro rol profesional. El proceso devino articulación y reflexión singular y colectiva de las vivencias” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“Como equipo de trabajo, comenzamos nuestra práctica con las ansiedades características que se presentan ante lo nuevo y desconocido. Sin embargo, a medida que fueron pasando los días, esta sensación se fue mezclando con la seguridad que adquiriríamos en lo que respecta a nuestro rol como practicantes” (practicantes, relatos de sistematización 2012).

La experiencia-acontecimiento promueve sujetos de pensamiento y acción que logran articular en forma simbólica y distinguir de manera reflexiva, en contraposición a los mecanismos de sumisión, repetición y automatismo:

“Cada situación nueva nos significaba atravesar ansiedades producidas por lo nuevo y la incertidumbre de lo que iba a suceder en el transcurso del año. A partir de ese momento, fue necesario comenzar a ejercitar las habilidades en relación a la observación y comunicación, las cuales fuimos plasmando en el cuaderno de campo día a día” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

En las PPP, el acontecimiento de una práctica contextualizada deviene en experiencia de aprendizaje cuando posibilita la interacción del sentir, pensar y hacer, con un dispositivo que recupera la singularidad de la vivencia integrada a una trama social e

institucional significativa, y posibilita la construcción de un acto de creación y transformación:

Experiencia y subjetivación parecen confundirse entonces, en un mismo espacio cuando se reúnen un hacer, un pensar y la suspensión de un sentido establecido, allí donde el hacer “toca” un sentido nuevo y éste produce no sólo la actividad repetida sino creación (Greco, Pérez y Toscano, 2008, p. 16).

Por su parte, Cornu (2002) nos propone que toda experiencia se funda en un vínculo de “confianza” que abre la oportunidad del encuentro y configura tiempos y espacios en común, compartidos en una relación: “No se trataría de cualquiera sino de aquella en donde algo que no estaba, es creado a partir de un espacio “entre dos” (...) por el lazo que los reúne y los separa ya que permite ser desatado cada vez” (Greco, Pérez y Toscano, 2008, p. 20).

Para los estudiantes, aprender a manejar las ansiedades frente a lo nuevo y desconocido, resulta un desafío para su formación profesional y personal, ya que lo emocional atraviesa toda la experiencia como una condición fundamental para la construcción del rol profesional del psicólogo:

“Fue un aprendizaje respecto al rol, el manejo de las ansiedades en el proceso de investigación que implicó siempre enfrentarse a lo desconocido e inclusive desconocer, extrañar lo que conocemos o creíamos conocer” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

La experiencia-acontecimiento se orienta a la construcción de un espacio común que logre objetar lo naturalizado, lo instituido, y aquello que se repite y genera sufrimiento y malestar en los sujetos. Esta posibilidad funda la dimensión política del espacio educativo por la responsabilidad ética asumida frente a otro:

“Las transformaciones que se vivieron a nivel académico y de crecimiento a nivel personal implicaron un proceso de renuncia a cuestiones de “estructura” de personalidad, como aprender a ceder, escuchar y ser escuchadas, a respetar, ayudar y pedir ayuda, cuando se precisaba renunciar a mandatos. Mantener ilusiones esperanzadoras porque algo siempre se puede hacer, sólo hay que ser ‘pacientes’” (practicantes, relatos de sistematización, 2013).

“Destacamos que otra de las herramientas ensayadas y de suma importancia para el ejercicio de nuestro rol, fue el secreto profesional, el cual atravesó toda nuestra experiencia a lo largo del año permitiéndonos lograr confianza con los diferentes actores institucionales, asegurándonos nuestra discreción y no divulgación de la información recibida”
(practicantes, relatos de sistematización, 2013).

A lo largo de su experiencia pre-profesional, los estudiantes/practicantes, a través de la investigación-acción, realizan el proceso de contextualización, mediante observaciones (participantes y no participantes), entrevistas, grupos focales y talleres, donde recaban información y datos institucionales relevantes. De este modo, logran desarrollar un posicionamiento ético en la construcción del rol profesional cuando crean vínculos de confianza en su relación con el otro y garantizan el resguardo de la confidencialidad de los datos obtenidos de cada uno de los miembros de la institución educativa. Esto es un requisito de las PPP y forma parte del encuadre de trabajo interinstitucional, avalado por el código de ética profesional de los psicólogos, y se constituye en un aprendizaje central en su formación profesional.

La dimensión afectiva/emocional muestra un estilo y una posición en relación al otro (vínculos) y lo otro (lo cultural), que indica la capacidad de respuesta frente a lo que acontece en cada sujeto, a lo imprevisible, a la novedad y a la sorpresa:

La lectura de un libro, la escritura de un texto, un conocimiento que se alcanza, la búsqueda y el encuentro de un saber inesperado, ocurren como experiencia cuando atraviesan ese tiempo “que no se tiene” pero que se produce subjetivamente como novedad (Greco, Pérez y Toscana, 2008, p. 21).

“Llegamos al establecimiento con un quantum de recursos teóricos, que nos aportaron conocimientos acerca de las características de las instituciones, sirviéndonos de guía para ingresar a la escuela y comenzar a ‘poner el cuerpo’, lo cual implicó comprometernos con la intervención; atravesando momentos de angustia, ansiedades e incertidumbres que debimos elaborar dentro del grupo de trabajo y en los espacios de supervisión” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

En este aspecto, consideramos que las condiciones afectivas/emocionales se transforman en un componente fundamental para el aprendizaje y el desarrollo del rol de practicantes pre-profesionales, en el momento de “poner el cuerpo” en una experiencia-acontecimiento para la construcción de la identidad profesional.

En el proceso de desarrollo de las prácticas, tal como lo relatan los estudiantes/practicantes, podemos inferir que ellos configuran sus procesos de aprendizaje de manera compleja, lo que da sentido a una experiencia-acontecimiento que se construye no sin dificultades, incertidumbres, ansiedades, malestares, preguntas y repreguntas, que los inducen a configurar su identidad profesional como futuros psicólogos educacionales “en situación”, es decir, implicados en un escenario socioeducativo singular.

Condiciones socioeducativas en experiencias de aprendizaje pre-profesional

El aprendizaje no consiste solo en la adquisición de habilidades o conocimientos como producto de procesos psicológicos individuales estimulados de manera adecuada, sino que “debería ser visto como un potente proceso de apropiación mutua entre sujeto y cultura. Proceso que porta ineludibles conflictos y, como veremos, no puede ser reducido en absoluto a un problema “técnico”, a menos que disimulemos su carácter político” (Baquero, 2006).

Para poder alcanzar el objetivo de formación y desarrollo profesional, las PPP proponen algunas condiciones que caracterizan a esta singular experiencia universitaria, que tiene connotaciones extensionistas:

- Práctica contextualizada: los estudiantes/practicantes se integran durante un período lectivo a un escenario educativo singular y reconocen sus características socio-culturales (cumplen 300 hs de práctica en terreno).
- Aprendizaje situado: focalizado en una experiencia educativa concreta, que tiene en cuenta la cultura institucional, los sujetos que la integran y las prácticas que allí se desarrollan.
- Construcción de ejes de sistematización: elaboración de nuevos conocimientos que aporten otras miradas a los problemas psicoeducativos actuales.
- Espacios de intervención alternativos en respuesta a las problemáticas psicoeducativas demandadas: elaboración de proyectos de acompañamiento y/o transformación de las

realidades escolares que generan malestar, síntomas y sufrimiento en los vínculos escolares.

Estas prácticas de formación universitaria se transforman en experiencias de aprendizaje significativo, en la medida que promueven el desarrollo y la apropiación del rol profesional en un escenario educativo situado y atravesado por las condiciones de época.

En el dispositivo de formación de las PPP, el trabajo en equipo es uno de los aprendizajes sustanciales que incorporamos a nivel curricular. El espacio habilitado para pensar con otros, ayuda a simbolizar los procesos vivenciales y emocionales que atraviesan estas prácticas. Para los estudiantes/practicantes el encuentro y el diálogo con otros (pares, supervisores y referentes) se configura en un hito del desarrollo profesional:

“Toda intervención y devolución fue supervisada rigurosamente por la supervisora a cargo y por la psicóloga gabinetista del colegio, recibimos recomendaciones, consejos y orientación respecto a lo planeado.

Esperamos haber dejado en la institución nuestra huella y la huella de la Facultad de Psicología” (practicantes, relatos de sistematización 2013).

“Creemos importante destacar el apoyo y el aval de la gabinetista, quien actuó como mediadora para que pudiéramos realizar observaciones y entrevistas a los miembros de la institución, sin inconvenientes. Trabajar con ella, nos permitió aprender de las observaciones que hicimos en gabinete, qué demandas debe responder un psicólogo educativo y cómo debe accionar” (practicantes, relatos de sistematización 2012).

En estos fragmentos discursivos podemos visualizar que la conformación de diferentes equipos de trabajo (entre practicantes, con la docente supervisora, con la referente institucional) promueve espacios de simbolización que permiten intercambiar ideas, conceptos, estrategias de trabajo, resolución de conflictos y elaboración de componentes emocionales. Recuperamos el siguiente relato como ejemplo:

“Tuvimos la posibilidad de pensarnos como equipo, lo cual constituyó una fortaleza en la práctica, porque allí tuvo lugar el debate, la confrontación de diversas posturas, el esclarecimiento, y si bien existieron en ocasiones, momentos en que no se logró coincidir en algunas

cuestiones; pudimos superar esos obstáculos logrando de esta forma organizar la producción en la experiencia” (practicantes, relatos de sistematización, 2013).

Entre las condiciones socioeducativas que componen estas prácticas, destacamos el protocolo de intervención que regula las PPP, el cual establece con claridad el alcance y los límites que tienen los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas institucionales, y demarca sus posibilidades de acción:

“No debemos olvidar que este proceso no hubiera sido posible si no contábamos con el resguardo que otorga el reglamento y Protocolo de la Práctica Pre-Profesional” (practicantes, relatos de sistematización, 2013).

“Un aprendizaje sustancial del rol profesional fue el resguardo de la identidad de los actores institucionales y de cualquier información referida a la escuela (...) Este deber hizo a la esencia misma de la experiencia en la medida que hizo a la ética misma de la profesión, respondiendo al bien común, protegiendo la seguridad, honrando los consultantes y sus familiares, y garantizando la respetabilidad del practicante o profesional” (practicantes, relatos de sistematización, practicantes, 2013).

Con un marco ético-deontológico, el reglamento de las PPP funciona como un encuadre de trabajo que habilita a los estudiantes/practicantes, en un primer momento, a desarrollar la contextualización de la experiencia, para luego diseñar un plan de intervención en respuesta a una demanda institucional, que aborda algún problema psicoeducativo emergente.

“En el contexto educativo en el que realizamos nuestra práctica, fue interesante observar cómo el psicólogo al insertarse a trabajar en un gabinete psicopedagógico debe “construir un rol” (Maldonado, 1997). En este sentido, aprendimos que éste se construye en un proceso dialéctico desde un posicionamiento teórico metodológico condicionado por demandas sociales e institucionales en donde desarrolla su práctica. Fue así, como pudimos observar que el rol del psicólogo educacional se iba conformando en función de variables, siendo una de ellas, las

características de la institución en la que el psicólogo se inserta”
(*practicantes, relatos de sistematización, 2013*).

“(…) al formar parte del gabinete durante el ciclo lectivo, se nos invitó a participar del acto en conmemoración del 6 de julio, día del fundador de Córdoba. Los ensayos y la participación en el mismo, marcaron un nuevo sentido en nuestra práctica en la institución, ya que los vínculos con los alumnos y los docentes se hicieron más cercanos, permitiéndonos así, sentirnos parte de la misma. Esto pudimos vivenciarlo cuando, al finalizar el acto realizado el 1° de julio, nos reunimos con algunos alumnos y docentes en el gabinete a tocar la guitarra, almorzar y conversar, y además porque desde ese momento comenzaron a identificarnos como ‘practicantes’ y a saludarnos cuando nos encontrábamos casualmente en los diferentes espacios de la escuela” (*practicantes, relatos de sistematización, 2012*).

En estas narrativas podemos recuperar el momento de la experiencia vivencial, donde los sujetos insertos en una práctica institucional concreta comienzan a visualizar y construir el problema y el tema a trabajar. Este proceso de descubrimiento se desarrolla en el encuentro con otros en un clima de convivencia institucional, una experiencia de aprendizaje que se transforma en un acontecimiento que los cuestiona en su futura identidad profesional.

En nuestra investigación, las condiciones socioeducativas para las PPP, sustentada por estas políticas universitarias, fortalecen los vínculos, el trabajo en equipo, el reconocimiento del otro, el marco ético-legal que encuadra el nivel de la intervención y el fortalecimiento de los aspectos institucionales que promueven las mejores condiciones psicoeducativas en cada centro escolar.

Reflexiones finales

Nuestra propuesta educativa de las PPP, pensada como experiencia-acontecimiento, permite la reconfiguración de las subjetividades de los estudiantes/practicantes de la Facultad de Psicología, en un campo de formación académico que constituye identidades profesionales comprometidas con las problemáticas psicoeducativas emergentes en la actualidad.

En nuestro trabajo de investigación señalamos las condiciones psicoeducativas (cognitivas, afectivas y socioculturales) que brindan las PPP como necesarias para configurarse como una experiencia-acontecimiento en las trayectorias de formación profesional de los estudiantes/practicantes que finalizan la carrera de Licenciatura en Psicología:

- Tiempo de encuentros: un cronograma de participación y trabajo institucional, junto con un calendario para las capacitaciones, las socializaciones y las reuniones semanales de supervisión.

- Encuadre de trabajo: que establece una modalidad de intervención con un enfoque de derechos, y con una ética deontológica que resguarda la confidencialidad de la información y respeta a los sujetos en su entorno.

- El campo educativo como un deseo “común”, que convoca y reúne.

- Un posicionamiento frente al objeto de intervención, que abre la pregunta para entender y comprender el fenómeno educativo.

- La construcción de un vínculo de “confianza” en el otro (estudiante-practicante, directivos, docentes y alumnos).

- El desarrollo de la “escucha” como un instrumento técnico-profesional que habilita la recepción y disponibilidad del vínculo con la alteridad.

- La configuración de un espacio intersticial que demarca un “afuera-adentro” con otros. Un afuera como practicantes, un adentro como estudiantes universitarios.

El sentido político que funda estas prácticas de formación universitaria, a través de los contenidos-tópicos seleccionados de modo anual para las capacitaciones, etapas lógicas de las PPP, espacios de supervisión semanal, acompañamiento en terreno y encuentros de socialización en la Facultad, propone una posición constructivista, un estudiante/practicante activo que desarrolle una subjetividad profesional autónoma y comprometida con la emancipación cultural y el bienestar socio-comunitario.

La construcción de saberes significativos en las PPP adquiere valor social en la producción de escenarios educativos instituyentes, alternativos, creadores y saludables para la comunidad educativa y configura biografías que consolidan identidades profesionales.

Lo que acontece en las prácticas pre-profesionales situadas en entornos educativos se constituye en una experiencia-acontecimiento que transforma al estudiante/practicante

que la atraviesa. Y resulta interesante remarcar la complejidad de dicho proceso que significa un desafío de articulación institucional y de formación universitaria.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2000). La Complejidad. En: Morin, E. *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas, S.A.
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (compiladores). *Las formas de lo escolar*. Serie Educación. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. 1° edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En: *Perfiles Educativos*. Año/Vol. XXIV, N° 97-98 (pp. 57-75). Universidad Nacional Autónoma de México. D.F, México.
- Baquero, R. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Bernal Ediciones U.N.Q.
- Beltrán, M. (2012). “Líneas generales de formación y contenidos básicos de las Prácticas Pre-Profesionales en el contexto educativo”. En: Beltrán, M. y Fornasari, M. (compiladoras). *La formación del psicólogo en el campo educativo: construcción de la identidad profesional*. Cap. 1, (pp.17-24). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. En: *Revista Sociedad*, N° 25. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales, UBA: Prometeo. Recuperado el 24 de junio de 2016 de http://www.sociales.uba.ar/?page_id=13414
- Cornu, L. (2002). Lugares y formas de lo común. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. (pp. 196 - 202). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Engestrom, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward over coming then capsulation of school learning. En: *Learning and Instruction*. Vol. I (pp. 243-259).

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing. Traducción de Irene Vasilachis, CEIL, Buenos Aires.
- Greco, M. B.; Pérez, A. V. & Toscano, A. G. (2008). Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. En: Baquero, R.; Pérez, A.V. y Toscano, A. G. (compiladores). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Maldonado, H. (compilador). (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. En: *Educational Psychology*. N° 29 (pp.137-148).
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Terigi, G. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 50. Mayo-Agosto 2009 (pp.23-39). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valles, M. (2007). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricos, epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vigostky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica Grijalbo.

Sobre las autoras

Mónica Laura Fornasari. Magíster en Investigación Educativa, Licenciada en Psicología. Egresada de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIP-E) y Profesora de las Prácticas Pre-Profesionales, Contexto Educativo. Las líneas de investigación

académica se centran en indagar, por un lado, las experiencias de aprendizajes pre-profesionales en contextos educativos y la construcción de la identidad profesional en prácticas de formación universitaria, y por otro, la constitución del sujeto ético en el campo educativo. Las tres últimas publicaciones: **“El sujeto ético en los consejos de convivencia escolar”**. *Revista Diálogos Pedagógicos*. UCC. Año XIII, N° 26 (pp. 48-61). Octubre de 2015. ISSN 1667-2003. Nivel 1. **“Construcción de la identidad profesional en experiencias Pre-Profesionales”**. Artículo elaborado con: Mariana Beltrán, Alejandra Iparraguirre, Mariel Castagno y Roxana Peralta. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Vol. 2 – N°1 (2015). Facultad de Psicología de la U.N.C. (pp. 276 – 290). ISSN otorgado por el CAICYT: 1853-0354. URL: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp>. **“Tres momentos del inicio de una vida profesional. Valor identitario de las prácticas universitarias”** Artículo elaborado con: Castagno, Mariel. Publicado en: *Revista de Psicología de Costa Rica*. Julio-Diciembre 2013, Vol. 32, N° 2 (pp.195-212). ISSN 0257-1439. Disponible en: www.Revistacostarricensedepsicologia.com
Mail: mlfornasari@yahoo.com.ar
Tel: 351-4802724 y 3512552025.

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) 1°, 2° y 3° edición, Editorial Brujas. Publicaciones en revistas nacionales y presentaciones a Congresos nacionales e internacionales con ponencias vinculadas 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

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE: ANDAMIAJE A LA ETAPA DEL DESEMPEÑO EN FOROS VIRTUALES DE UN PROGRAMA UNIVERSITARIO DE MODALIDAD MIXTA

Marcos Antonio Requena Arellano¹

Resumen

El artículo reporta una investigación que tuvo como objetivo analizar el andamiaje brindado a los procesos realizados durante la fase de desempeño para la autorregulación del aprendizaje, ofrecido a los estudiantes en los foros virtuales de discusión de las cuatro materias del Primer Semestre de un programa universitario de modalidad mixta, durante un período académico. Se sustentó en un modelo cíclico del aprendizaje autorregulado, tres tipologías de andamiaje en entorno digital y aportes hechos respecto a la moderación de comunidades de aprendizaje. Se realizó mediante la aplicación de técnicas y pasos propios del análisis cualitativo de contenidos, complementado con entrevistas a estudiantes, docentes y personal de coordinación. Entre los resultados destacan: a) la identificación de 16 de los 23 andamios previstos inicialmente gracias al aporte de la literatura; b) la identificación de nueve andamios emergentes; c) la prevalencia de los andamios adaptativos e indirectos sobre los fijos y directos. Se concluye que los resultados son altamente coincidentes con los aportes acreditados en la literatura, a la vez que ofrecen nuevos aportes al área, por lo que pueden servir de orientación en la formación de docentes de programas total o parcialmente virtuales.

Palabras clave: Educación a distancia, autorregulación académica, metacognición, andamiaje, Blackboard Learn, foro digital.

Abstract

The article reports an investigation that had as objective to analyze the scaffold provided to the processes executed during the performance phase for the self-regulation of the learning, offered to the students in the virtual forums of discussion of the four subjects of the First Semester of a university program of mode blended learning, during an academic period. It was based on a cyclical model of self-regulated learning, three types of scaffolding in the digital environment and contributions made regarding the moderation of learning communities. It was carried out through the application of

¹ Investigador Titular a tiempo completo del Centro de Investigación de la Comunicación, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. mrequena@ucab.edu.ve / marcosrequena@gmail.com

techniques and steps of qualitative content analysis, complemented with interviews with students, teachers and coordination staff. Among the results are: a) the identification of 16 of the 23 initially Identified scaffolds thanks to the contribution of the literature; b) the identification of nine emerging scaffolds; c) the prevalence of adaptive and indirect scaffolds over fixed and direct scaffolds. It is concluded that the results are highly coincident with the contributions accredited in the literature, while offering new contributions to the area, so that they can serve as guidance in the formation of fully or partially virtual program documents.

Keywords: E-learning; academic self-regulation; metacognition; scaffolding; Blackboard Learn; online discussion forums.

Introducción

Actualmente se registra una acelerada migración de las ofertas educativas de la tradicional modalidad presencial a modalidades permitidas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En esta migración, los procesos de enseñanza y aprendizaje se independizan de las dimensiones espacio-temporales: de acuerdo con Hernández (2008), a un entorno digital se le accede en cualquier momento desde cualquier parte, con los únicos requerimientos de un dispositivo conectado a Internet; en él se construyen objetos y realidades inmateriales y hay cabida simultánea para un indeterminado número de usuarios. Estas condiciones exigen del estudiante la implementación de estrategias dirigidas a regular su aprendizaje que le permitan manejar eficazmente sus procesos motivacionales y cognitivos, gestionar su tiempo y controlar los elementos del entorno (Azevedo, Jeffrey, Greene y Moos, 2007). En correspondencia con esta exigencia, Devolder, Van Braak & Tondeur (2012) y Benz (2010) sostienen que se espera que los agentes educacionales (principalmente los docentes) brinden a los estudiantes andamios para la aplicación de estas estrategias de autorregulación académica.

La Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) –Caracas– oferta un programa de modalidad mixta: el Programa Especial de Licenciatura en Educación (PRESLIED), dirigido a la formación docente de profesionales de otras áreas que se desempeñan en el campo educativo. El programa, de cuatro semestres, se desarrolla fundamentalmente mediante un aula virtual diseñada en plataforma Blackboard Learn 9.1.

Una variedad de autores señalan que la naturaleza del aprendizaje dado en entorno digital como un proceso reflexivo y de construcción colaborativa de conocimiento tiene su manifestación más emblemática en los foros de discusión en línea (Lynn, Smith & Monghan, 2009; Marra, Moore & Klicmzak, 2004; Weil, McGuigan & Kern, 2011). Como estos mismos autores exponen, esta actividad consiste en una comunicación asincrónica de una comunidad de aprendizaje, mediada por la computadora, en la que se discute uno o más tópicos en función de construir nuevo saber.

Naranjo, Onrubia & Segué (2012) sostienen que el referido papel de los foros de discusión en línea como emblemas de construcción colaborativa de conocimiento mediada por la computadora hace que los mismos se erijan como un especial tema dentro del área de la educación digital. Sintetizando las atribuciones positivas que se le dan a este tipo de actividad de aprendizaje, Santos (2011) señala las siguientes: a) dar oportunidades y condiciones para que todos los estudiantes puedan participar en la discusión; b) permitir contar con tiempo para analizar los comentarios de los demás y para reflexionar sobre los propios antes de publicarlos; c) promover procesos cognitivos de alto nivel y d) crear el ambiente sociocognitivo apropiado para la discusión.

Investigaciones encuentran que la alta involucración de los participantes en los debates en línea, en términos de frecuencia y profundidad de los procesos manifiestos, es lo que genera los resultados esperados respecto de la consolidación de la comunidad de aprendizaje y de la construcción de conocimiento (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001; Garrison & Anderson, 2005; Gunawardena & Anderson, 1999; Lynn, Smith & Monghan, 2009). Asimismo, hallan que la moderación docente de los foros virtuales de discusión juega un papel central en el logro de la eficaz involucración de los estudiantes en los debates en línea (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001; Garrison & Anderson, 2005; Hosler & Arend, 2012; Lynn, Smith & Monghan, 2009).

El presente artículo centra su atención en la moderación de los foros en línea: reporta parte de una investigación dirigida a analizar el andamiaje para la autorregulación del aprendizaje, ofrecido a los estudiantes en las cuatro materias del Primer Semestre del PRESIED, durante un período académico de duración semestral, mediante los distintos recursos de Blackboardl Learn 9.1. La referida investigación constituyó el trabajo de ascenso del autor de este artículo como docente a la categoría Titular (Requena, 2016). La parte que se reporta corresponde al andamiaje ofrecido a los estudiantes en los foros en línea, en función de apoyar en ellos las estrategias de la

autorregulación de su desempeño: el autocontrol de la conducta, el automonitoreo y la regulación de procesos.

Las materias del Primer Semestre son cuatro: Introducción al Estudio del Hombre (IEH), Práctica Profesional I (PPI), Psicología General y del Desarrollo (PGD) y Sociología de la Educación (SE). Se analizó un total de 42 foros: 9 foros de IEH, 5 de PPI, 16 de PGD y 12 de SE. De estos foros, 4 son integradores: pertenecen simultáneamente a las cuatro materias y tratan temas compartidos por éstas y son moderados por los cuatro profesores.

Marco Referencial

Como explican Efklides (2009) y Pintrich (2004), el término aprendizaje autorregulado es un constructo que hace referencia a un tipo de aprendizaje en el que el estudiante activa y pone en uso de manera consciente y deliberada una compleja gama de procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales al servicio del logro de objetivos previamente establecidos.

Zimmerman (1989, 1998, 2013), basado en un enfoque socio-cognitivo del aprendizaje, plantea un modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje. Tal modelo establece que en la autorregulación se da una triada sujeto-conducta- medio en un doble plano: en el plano de los factores y en el plano de los objetos del proceso: el sujeto, la conducta y el medio son a la vez fuentes de factores que interactúan en el marco de los procesos autorregulatorios y objetos sobre los que recaen estos procesos. Asimismo, establece que la autorregulación del aprendizaje tiene lugar en un ciclo de tres fases metacognitivas:

- a) Previsión, con estrategias de establecimiento de metas y planificación.
- b) Desempeño, con estrategias de automonitoreo, control conductual y regulación de procesos.
- c) Reflexión, con estrategias de automotivación y ajuste de procesos.

Además de estas estrategias metacognitivas, a lo largo de las tres fases el aprendiz debe aplicar estrategias para controlar su motivación y sus emociones, por lo que el modelo –al igual que los de Pintrich (2004) y Winne (2005)– contempla una variedad de factores y procesos intervinientes en la dinámica motivacional del estudiante, que pueden ser promovidos por el profesor en contexto comunicacional: la afectividad y el clima social, la autoeficacia, la orientación al objetivo y la valoración de la tarea.

De acuerdo con el mismo enfoque socio-cognitivo, la autorregulación del aprendizaje es susceptible de recibir andamiaje. En relación con este tipo de intervención pedagógica, Azevedo, Cromley, Moos, Grenne & Winters (2011) y Winne (2005) sostienen que integra cuatro elementos definitorios: a) la comprensión compartida del objetivo de aprendizaje entre docente y estudiante; b) el requerimiento de una evaluación continua de procesos y logros del estudiante; c) la calibración del apoyo docente de acuerdo con base en los progresivos logros del estudiante; d) la consecuente individualización del apoyo. Con base en estos elementos, y particularizando el concepto en lo que se refiere a la autorregulación, puede definirse un andamio como cualquier tipo de intervención docente que, con base en los objetivos de aprendizaje establecidos y una evaluación continua de los estudiantes, apoya en éstos la aplicación eficaz de estrategias para su autorregulación de los procesos conducentes al logro de dichos objetivos.

La literatura sobre andamiaje del aprendizaje autorregulado en entornos digitales presenta una variedad de clasificaciones de los andamios. De acuerdo con el criterio que se considere, éstos pueden recibir distintas clasificaciones:

- a) De acuerdo con la adaptabilidad, puede ser fijo o adaptativo (Azevedo, Cromley, Moos, Grenne & Winters, 2011; Cho, 2012): el adaptativo se aplica en respuesta al desempeño que los estudiantes van mostrando, mientras el fijo se ofrece independientemente de tal desempeño: el soporte se ofrece considerando la naturaleza de la tarea o las características globales del grupo estudiantil.
- b) Según el estilo, puede ser directo o indirecto (Benz, 2010): el primero ayuda al estudiante a ejecutar un proceso autorregulatorio en el que parece tener dificultades, mientras el segundo solamente induce en el estudiante la asunción estratégica del proceso.
- c) De acuerdo con el objeto sobre el que recae el andamio, éste puede considerarse motivacional, cognitivo o metacognitivo (Boekaerts, 1999); o como andamio a la previsión, al desempeño o a la reflexión, las tres fases del aprendizaje autorregulado de acuerdo con Zimmerman (1989, 1998, 2013).

En relación con el andamiaje dado a la autorregulación en un foro en línea, el autor del presente artículo considera valiosos cuatro aportes sustentados en un enfoque sociocognitivo sobre la autorregulación del aprendizaje:

- a) Las propuestas de Anderson et al. (2001), relativas a las acciones de moderación por las que se cumplen las funciones de la presencia docente, las cuales pueden interpretarse como andamios del aprendizaje autorregulado;
- b) Las sugerencias de Garrison & Anderson (2005) sobre acciones de moderación de comunidades virtuales de aprendizaje, correspondientes con las referidas funciones de la presencia docente;
- c) Las acciones de moderación eficaz identificadas en un análisis realizado por el autor de la presente investigación (Requena, 2013) a los foros de discusión de siete unidades curriculares del PRESLIED.
- d) Los andamios sugeridos por Gerlock & McBride (2013) para ayudar a los estudiantes a ganar autonomía y fomentar su autoeficacia en actividades de discusión en línea.

Con base en una integración de los referidos aportes, puede señalarse la existencia de un conjunto de andamios que pueden proveerse mediante la moderación en un foro de discusión en línea a las estrategias de la fase de desempeño de la autorregulación del aprendizaje; esto es, al automonitoreo, el control conductual y la regulación de procesos. Tal conjunto está constituido por 23 andamios que pueden ofrecerse una vez iniciado el foro y hasta su finalización, a fin de apoyar la autorregulación del desempeño estudiantil. El mismo se divide en tres grupos de acuerdo con el proceso autorregulatorio apoyado.

Andamios al control conductual. A los participantes en un foro en línea pueden ofrecerse tres grupos de andamios contribuyentes con el autocontrol de la conducta. Los mismos, que totalizan seis, son los siguientes:

- a) Tres andamios fijos e indirectos.
 - Establecimiento de normas de etiquetas (ENE): indicaciones sobre maneras de comunicación mediante las cuales se muestra consideración sobre los demás.
 - Establecimiento de pautas del foro (EPF): indicaciones sobre las participaciones en foros, en relación a su frecuencia, amplitud, sustento, etcétera.
 - Promoción de lectura (PL): estimulación de lectura de materiales relativos al foro.
- b) Dos andamios adaptativos y directos.
 - Orientación sobre la dinámica del foro (ODF): exposición sobre modos mediante los cuales se espera se desarrolle el foro, con fines de lograr sus objetivos.
 - Respuesta a consulta técnica (RCT): presentación de información solicitada por el participante en relación a cómo realizar una operación con la herramienta TIC.

- c) Un andamio adaptativo e indirecto: Recordatorio de pautas (RP): recordatorio de las pautas inicialmente establecidas para las participaciones en el foro.

Andamios al automonitoreo. Con fines de ayudar a los estudiantes a seguir y valorar sus propios procesos cognitivos a medida que los ejecutan durante el foro, puede ofrecerse dos subtipos de andamios. El primero de ellos está constituido por un solo andamio, el cual es fijo e indirecto: Síntesis inicial de contenido (SIC): publicación colocada en los momentos iniciales del foro en el que el moderador presenta un breve resumen del contenido que será tratado en el mismo. El segundo subtipo está conformado por los siguientes ocho andamios, todos de adaptativos e indirectos.

- a) Desafío de ideas preestablecidas sobre el tema tratado (DIP): presentación de casos que parecen contradecir ideas que algunos estudiantes muestran sobre el tema.
- b) Identificación de acuerdos o desacuerdos entre estudiantes (IAD): explicitación de puntos de encuentro o de diferencias identificados en publicaciones de participantes.
- c) Introducción de información de nuevas fuentes (IINF): inserción, durante la discusión, de ideas extraídas en fuentes distintas a las consideradas inicialmente.
- d) Opinión razonada (ORA): manifestación de opinión sobre el tema tratado acompañada de justificaciones de dicha opinión.
- e) Puesta a prueba de ideas (PDI): propuesta de situaciones teóricas o prácticas para que el estudiante valore la pertinencia, utilidad o corrección de sus ideas.
- f) Recordatorio de objetivos de la actividad (ROB): mensaje que recuerda al estudiante el objetivo del foro, en respuesta a publicaciones que se alejan de éste.
- g) Relación con contenido externo al foro (RCE): propuesta de relaciones entre el tema tratado o los comentarios hechos por estudiantes, con contenidos externos al foro.
- h) Resumen de la discusión (RD): presentación, en momentos intermedios del foro, de un resumen del contenido tratado o de la dinámica seguida en aquél.

Andamios a la regulación de procesos. Para efecto de contribuir con el estudiante en la regulación de sus procesos cognitivos durante el desempeño en el foro, puede ofrecerse a los mismos nueve andamios adaptativos e indirectos. Son:

- a) Apreciación de la eficacia de la discusión (AED): juicio sobre el nivel en que el foro está logrando sus objetivos. Si es dado al finalizar la actividad, puede contribuir con la autoevaluación de los estudiantes en la fase reflexiva de la autorregulación.
- b) Búsqueda de consenso (BCON): mensaje mediante el cual se promueve en los estudiantes la búsqueda de acuerdos entre puntos de distintos vistas.

- c) Cuestionamiento o manifestación de desacuerdo (CUE): exposición de mensaje que contradice las ideas expuestas por uno o más estudiantes.
- d) Focalización de la discusión / reiteración de las preguntas iniciales (FDI): llamado a los estudiantes a mantener su atención en los objetivos del foro.
- e) Retroalimentación cognitiva (RCOG): opinión sobre procesos cognitivos identificados en publicaciones de participantes.
- f) Respuesta a preguntas / aclaratorias (RPR): ofrecimiento de respuestas a preguntas de estudiantes, o de aclaratorias a confusiones manifiestas durante el foro.
- g) Solicitud de la ampliación, aclaratoria o precisión (SAM): petición a uno o más estudiantes, de que amplíe, aclare o precise las ideas emitidas en el foro.
- h) Solicitud de proceso cognitivo (SPCOG): petición de la realización de algún proceso cognitivo en particular, sea de bajo o alto nivel.
- i) Sugerencia sobre el uso de terminología (SUT): explicación respecto del uso adecuado de términos empleados durante el foro.

Los 23 andamios señalados, con los códigos asignados, pueden ser empleados como referentes iniciales para el análisis del andamiaje ofrecido a los participantes de un foro en línea para la autorregulación de su desempeño durante su participación en el mismo.

Metodología

La investigación se realizó mediante la aplicación de un análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003). Se realizaron los siguientes pasos: a) compilación de los foros realizados; b) determinación de la unidad de análisis: la frase; c) determinación, con base en la literatura, de los códigos para la categorización de los andamios; d) establecimiento de las reglas de análisis: se codifica una frase si contiene un mensaje asociado con la autorregulación del estudiante; se agrupa bajo el mismo código las frases con el mismo aporte a la autorregulación estudiantil durante su desempeño; y se categoriza cada andamio de acuerdo con tres criterios: adaptabilidad, estilo y proceso que apoya; e) realización del análisis.

Se recopilaron y analizaron los 42 foros de discusión realizados mediante la herramienta del aula virtual (Blackboard Learn 9.1) en las cuatro materias del primer semestre del PRESLIED, durante el período académico octubre 2014 – febrero 2015.

La investigación se extendió hasta marzo de 2016: con fines de realizar una triangulación metodológica y de datos (Denzin, 1989, cp. Flick, 2007), los resultados

del análisis se enviaron por correo electrónico a los profesores para su revisión y emisión de comentarios. El análisis fue devuelto por la misma vía. Los profesores de las cuatro materias validaron el análisis, señalando su acuerdo con el mismo. Por otra parte, se realizaron entrevistas a los cuatro profesores, dos de los tres coordinadores del programa, tres profesionales de la unidad gestora del aula virtual (Centro de Estudios en Línea) y once de los dieciséis estudiantes del semestre.

Tres aclaratorias: a) por el alto volumen de documentos que compilan los foros y registran las entrevistas, no pueden ser presentados acá; el lector puede solicitarle al autor el documento que requiera; b) en las citas, los nombres de los alumnos son sustituidos por expresiones como alumno 1, alumno 2, etcétera; c) por motivos de administración del espacio, para ejemplificar cada andamio se ofrece una sola cita.

Resultados y Discusión

En los 42 foros de discusión analizados se identificaron 25 andamios para la autorregulación del desempeño. A continuación se presentan, soportando cada categoría con una frase que la ejemplifica. Se definen solamente los andamios emergentes, dado que, por no ser previstos, no fueron definidos en el marco referencial. La autoría de los mensajes es señalada mediante las siglas del nombre de la materia dictada por cada profesor. Los 25 andamios identificados y clasificados son los siguientes:

Para el control conductual. Se identifican cuatro andamios contribuyentes con el autocontrol de la conducta, clasificados en cuatro grupos:

- a) Un andamio fijo e indirecto: Información de obstáculo emergente (IOE): ofrecimiento de información sobre situación inesperada que, de algún modo, afecta el desarrollo del foro. Este andamio es identificado solo en los foros de SE. En todos los casos se relaciona con el hecho de que las aulas virtuales de las cuatro materias presentaron problemas con algunos componentes. Ejemplo: “Del CEL nos informan que esta sesión que comienza hoy, la cuarta, queda suspendida porque van a cambiar las aulas. Descansen en sociología esta semana”. (SE).
- b) Dos andamios adaptativos y directos:
 - ODF. Orientación sobre la dinámica del foro. Explicación sobre los modos de actuar que se espera durante la realización del foro. Ejemplo: “Para todos... Todos podemos responder a las inquietudes de los compañeros” (IEH)

- OTEC. Orientación técnica: información sobre cómo realizar una operación en el aula virtual. Ejemplo: “También quiero pedirles a todos, que escribamos en una misma secuencia, y así llevamos de manera expedita la conversación”. (PGD)
- c) Un andamio fijo e indirecto: RP. Recordatorio de normas/pautas. Ejemplo: “Se mantiene, como estándar, que las intervenciones sean y cortas, implicando la segunda interacción con los foristas” (SE). Esta pauta está asociada de manera sustancial con la naturaleza de un foro de discusión. En entrevista, una de las profesionales del CEL comenta: “la mayor incomodidad para los estudiantes es que algunos escriben mucho y en vez de foro se convierte en un monologo”.

Otra profesional del CEL indica la importancia de la pauta: “el profesor puede o detener o promover ese estilo de participación [largas publicaciones no interactivas], o simplemente no decir nada al respecto y que eso se vaya convirtiendo en tradición”. Las otras dos profesionales entrevistadas apoyan esta aseveración de su compañera. Una de las coordinadoras del PRESIED comenta también la necesidad de la pauta de la concisión:

Algunos, como la profesora de Psicología, sienten que los estudiantes no están preparados para participar en los foros; por ejemplo, que hacen publicaciones demasiado largas, que hacen el trabajo del profesor más complicado, más difícil, por lo que el profesor tiene que leer más. Es posible que esto afecte la respuesta del profesor, retrase su respuesta, que la respuesta no sea inmediata como podría ser en un espacio como el foro.

Como se observa, para el control conductual el análisis identificó sólo dos de los seis andamios previstos (ODF y RP) e identificó dos emergentes (IOE y OTEC). Estos últimos comparten una característica: no están asociados con los procesos de aprendizaje dados en un foro, por lo que no contribuyen con el objetivo de la actividad, convirtiéndose en un posible distractor. Tiene mayor pertinencia ofrecerlos mediante otros recursos del aula virtual, como el correo electrónico o los anuncios.

En relación con los andamios considerados en la literatura y que no se identificaron en los foros analizados, se tiene que tres de los cuatro (ENE, EP y PL) son ofrecidos a través de otros recursos del aula virtual. El cuarto andamio no identificado (RCT) no se ofreció porque tiene naturalmente lugar si algún estudiante hace una consulta de carácter técnico. No obstante, acá puede comentarse lo mismo que lo dicho para la orientación técnica: tal andamio tiene pertinencia si es dado por otros medios.

Para el automonitoreo. El análisis identificó diez andamios contribuyentes con el proceso metacognitivo del automonitoreo, los cuales se dividen en dos grupos. El primero de éstos está constituido por un solo andamio, el cual es fijo e indirecto: síntesis inicial de contenido (SIC): se observó en uno de los foros integradores: “‘El Jardinero Fiel’ trata el problema de jugar con la vida de los otros, de la ética sobre la vida humana, y cómo la gran empresa interesada por el lucro le pasa por encima”. (SE).

El segundo grupo está conformado por los siguientes nueve andamios, todos de adaptativos e indirectos.

- a) Desafío de ideas preestablecidas (DIP): este andamio fue encontrado solamente en SE. Por ejemplo: “Me preguntan, ¿Cómo estudiar bien? Pues siendo caletreiro. Sólo con caletre se obtiene éxito en los estudios”. (SE). Luego de varias manifestaciones de sorpresa de parte de estudiantes, el profesor escribe: “Les dije que sean caletreiros para tener éxito en los estudios, y en Sociología especialmente. El estudiante 1 buscó el significado en el Diccionario de nuestro idioma y consiguió que significa interpretación, reflexión. A este significado oficial me refería yo”. (SE).
- b) Establecimiento de relaciones internas (ERI): publicación en la que el moderador establece relaciones entre publicaciones de distintos participantes. Ejemplo: “‘colegios que funcionan como un negocio’ (cito al estudiante 2) ; ‘máquinas sin sentimiento, enamorados de la plata’ (cito al estudiante 3), ‘utilizar a los seres humanos de manera denigrante’ (cito al estudiante 4)...” (IEH)
- c) Identificación de acuerdo/desacuerdo (IAD). Ejemplo: “Todos han considerado que las interacciones entre adolescentes generan una serie de emociones que podemos ver fácilmente en sus rostros, gesticulaciones, actitudes, comportamientos”. (PGD).
- d) Introducción de información de nuevas fuentes (IINF). Ejemplo: “Aprovecho tu reflexión para recomendar un texto de Theodor W. Adorno (1903–1969) titulado ‘La educación después de Auschwitz’” (SE).
- e) Opinión no razonada (ONRA): emisión de una opinión sin acompañarse de las justificaciones de la misma. Ejemplo: “Considero que todo universitario (universal) debe buscar ambos conocimientos [de uso personal y de uso profesional]; creo que se van a dar paralelamente y hasta el final de los días de un profesional”. (IEH)

Sobre este andamio, el profesor de IEH escribe en su revisión del análisis, que “se realiza con la intención de despertar en el alumno la curiosidad por una respuesta propia razonada, que no sería posible alcanzar con una solución dada por el facilitador”.

- f) Opinión razonada (ORA). Ejemplo: “esta etapa [la adolescencia] es muy difícil [que la persona controle sus emociones], pues el niño pasa a ser adolescente con ese cúmulo de sensaciones, pulsiones producto de su despertar hormonal”. (PGD)
- g) Presentación de contenido (PCON): fragmento expositivo de información propia del tema tratado, con referencia en documentos de lectura sugeridos para el tratamiento del tema. Ejemplo: “La mentalidad moderna y neoliberal coloca la felicidad en el poseer; existen otras corrientes ideológicas y muchas otras ‘creencias’ que proponen otros medios para alcanzarla. Savater, prefieren hablar de ‘alegría’ ante la evidente dificultad de alcanzar la ‘felicidad’”. (IEH).
- h) Relación con contenido externo al foro (RCE). Ejemplo: “Para ver los procesos de percepción de otra manera, busquen la película ‘La sal de la Vida’” (PGD).
- i) Resumen de la discusión (RD). Ejemplo: “Podemos hacer una sinopsis con algunos comentarios. Con relación al rol docente, cabe destacar que se ha... (SE).

Como puede verse, el análisis permitió identificar siete de los nueve andamios previstos (SIC, DIP, IAD, IINF, OR, RCE y RD) y tres emergentes (ERI, ONRA y PCON). Respecto de estos últimos, los mismos tienen pertinencia: tiene sentido ofrecerlos en el marco de un foro, por lo que pueden ser considerados un aporte de la investigación.

En relación con la no identificación de dos de los andamios previstos (PDI y ROB), hipotéticamente puede explicarse por la interacción entre su carácter adaptativo y la observación de los moderadores: quizás los docentes no consideraron necesario poner a prueba las ideas de los estudiantes o recordarles los objetivos de los respectivos foros.

Andamios a la regulación de procesos. El análisis de los foros condujo al reconocimiento de once andamios, todos los cuales son adaptativos e indirectos. Los mismos son los que siguen.

- a) Andamio conceptual (ACON): fragmento que contribuye con el esclarecimiento de conceptos o sus relaciones. Ejemplo: “Hay manifestaciones emocionales en todos los órdenes, y es necesario ‘gestionarlas’, que es diferente a ‘controlarlas’”. (PGD)

Respecto de la justificación de este tipo de andamio, puede ser de valor citar un breve fragmento de lo expuesto por el profesor de SE al ser entrevistado: “la escritura en un foro no da lugar muchas veces para extenderse en algunos puntos que pueden ser neurálgicos o que pueden quedar colgando para algunos de los cursantes y allí es donde se aprovechan los andamios”. Esto es, por la brevedad requerida a las publicaciones en

los foros, pueden quedar tópicos no suficientemente esclarecidos, por lo que se hace necesaria aclaratorias teóricas de parte del docente.

- b) Búsqueda de consenso (BCON). Se identifica solo en foros de SE. Por ejemplo: “El estudiante 6 llama a pensar la vida contextualizadamente. El estudiante 7 nos dice que el ser humano no está determinado, que está abierto. Estoy seguro de que ambos están de acuerdo en...” (SE).
 - c) Cuestionamiento/manifestación de desacuerdo (CUE). Ejemplo: “Luisana hace una participación que sólo quiero comenzar a responder diciendo que el educador NO debe enseñar SU humanidad aunque SI debe enseñar HUMANIDAD”. (IEH)
 - d) Focalización de la discusión/reiteración de preguntas iniciales (FDI). Ejemplo: “Recordemos que existe la asignatura Psicología y el tema es la Percepción, pero como proceso cognitivo. En qué parte de la película se muestra?” (PGD).
 - e) Manifestación de acuerdo (MA): declaración de coincidencia entre las ideas propias y las presentadas por uno o más estudiantes. Ejemplo: “Hola. Así es amigos, no resulta fácil la salida a un dilema cultural”. (SE).
 - f) Presentación de nueva interrogante (PNI): inserción en el foro de nuevas preguntas, de acuerdo con el curso que ha seguido la discusión. Ejemplo: “Me pregunto como educador: ¿hasta qué punto soy capaz de permitir el error como parte del crecimiento de mis educandos? ¿Conozco en qué momento y cómo debo intervenir? ¿Identifico cuáles son las "malezas" que destruyen a mis educandos y a mí mismo? (PPI)
- En entrevista, el profesor de SE explica el criterio que emplea para decidir cuándo plantear una nueva interrogante: “generalmente en la cuarta o quinta publicación comienza a repetirse la respuesta (...) Vamos a decirlo: por saturación. Si uno no cambia la pregunta cuando se comienza a suturar eso va a terminar no siendo un foro”.
- g) Retroalimentación cognitiva (RCOG). Se observa sólo en foros de PGD. Por ejemplo: “Aprovecho también para comentar las estrategias propuestas por los estudiantes 8 y 9, en donde explican la base teórica para presentar sus estrategias. De ello resalto que los contenidos se fijan en la medida que son desglosados, desmenuzados, transformados; de allí que los mapas...” (PGD).
 - h) Respuesta a preguntas / aclaratorias (RPRE). Se encuentra solamente en foros de SE; por ejemplo: “¿Consecuencias prácticas de la Sociología? Uy, vaya buena pregunta, estudiante 10. Pongo una: la ciencia sociológica es la base para formular...” (SE).

- i) Solicitud de un proceso cognitivo (SPCOG). Ejemplo: “A ver, analicen: ¿Ha existido algún avance de la humanidad sin lucha de clases? ¿Fue Jesús el primer marxista o Marx el primer cristiano?” (IEH).
- j) Sugerencia de estrategia de aprendizaje (SE): orientación sobre la aplicación de una estrategia facilitadora del aprendizaje esperado. Ejemplo: “Les invito a que revisen nuevamente el cuadro que hicieron de las teorías del desarrollo, y den sus respuestas apoyándose en esa información”. (PGD)

La sugerencia está referida a la aplicación de una estrategia de aprendizaje, particularmente de una estrategia de elaboración: para responder al tópico planteado en el foro, propone relacionar los nuevos contenidos con conocimientos teóricos ya manejados y experiencias previas (en este caso, las teorías de desarrollo ya estudiadas).

- j) Sugerencia sobre uso de terminología (SUT). El andamio se identifica una sola vez; ello, en un foro de SE: “En las escuelas [‘caletre’] significa copiar textualmente, aprenderse algo al pie de la letra. ¿Cuál es el significado verdadero: el del diccionario o el usado en las escuelas? Creo que cada uno es verdadero en su contexto”. (SE).

Como se muestra, el análisis permitió reconocer siete de los andamios previstos (CUE, FDI, RCOG, RPRE, SPCOG y SUT) y cuatro emergentes (ACON, MA, PNI y SE). Respecto de los cuatro andamios emergentes, puede considerarse que tienen la misma pertinencia que los emergentes ofrecidos al automonitoreo: tiene sentido ofrecerlos en el espacio de un foro, pues están asociados de manera directa con el manejo de los contenidos que se discuten; por ello, tales andamios pueden valorarse como un aporte de la presente investigación.

En relación con los dos andamios previstos en la literatura y que no fueron identificados (AED y SAM), la interpretación es distinta para cada uno: el que en ninguno de los foros se haya identificado una publicación en la que el moderador ofreciera su apreciación sobre la eficacia de la discusión (AED) que se desarrollaba, puede entenderse como producto de la falta de conocimiento de dicha estrategia de andamiaje por parte de los docentes; en cambio, la no identificación de ninguna solicitud de ampliación o aclaratoria (SAM) de alguna idea expuesta por algún participante, puede deberse simplemente a que no se presentó la necesidad de tal solicitud.

Existe otro hallazgo a resaltar a partir del análisis de los foros de las cuatro materias del primer semestre: la coherencia entre las mismas respecto de las orientaciones dadas para

tal tipo de actividad. Esta coherencia es identificada y valorada por los estudiantes durante entrevista realizada. Por ejemplo, un estudiante comenta:

Los profesores del Primer Semestre trataron de establecer algunos criterios (...) Nos dijeron “traten de que sus intervenciones no sean tan cortas pero tampoco tan largas”. Porque se trata de un foro, un diálogo que, aunque no es en tiempo real, es un diálogo, un intercambio de ideas. (...) Bueno, entonces nosotros fuimos durante el Primer Semestre, consolidando estos criterios (...) Había que ser conciso, directo al punto, respondiendo las preguntas del foro.

En la misma entrevista, a la pregunta sobre cuáles son las formas que creen son las eficientes de moderar un foro, los estudiantes señalan otros aspectos positivos y comunes de los foros del primer semestre; son: a) la participación frecuente del profesor, no dejando acumular un alto número de publicaciones de los estudiantes; b) dar oportuna retroalimentación; c) participar en la discusión, complementando las ideas ofrecidas por los estudiantes; d) dar orientación con tolerancia; e) comprensión del tiempo que tiene cada estudiante para intervenir en el foro. La frecuencia de participación del profesor en una actividad colaborativa está asociada con lo que Anderson y Garrison (Anderson et al, 2001; Garrison & Anderson, 2005) denominan presencia docente, lo cual constituye un factor relevante de la calidad de los procesos y los productos de la actividad colaborativa.

Conclusiones

Los resultados de la investigación son altamente consistentes con lo encontrado en la literatura respecto del andamiaje en foros virtuales de los procesos de la fase de desempeño de la autorregulación académica.

Se observa que, como lo predice la literatura en relación con el criterio de adaptabilidad (Azevedo, Cromley, Moos, Grenne & Winters, 2011; Cho, 2012), la mayoría (92%) de los andamios identificados son de tipo adaptativo: se proveen de acuerdo con el desempeño de los estudiantes. De los 25 andamios, solamente 2 son de tipo fijo. Respecto del estilo, y de igual forma coincidente con la literatura (Benz, 2010), también se encuentra que la misma cantidad (92%) es de tipo indirecto; sólo dos son directos.

Por otra parte, en lo que respecta al tercer criterio de clasificación de los andamios (el objeto del andamio), 16 de los 25 andamios identificados (el 64%) corresponden con categorías inicialmente establecidas por el investigador a partir de planteamientos de

Anderson et al (2001), Garrison & Anderson (2005), Gerlock & McBride (2013), Requena (2013) y Santos (2011). Los otros 9 andamios identificados (36% del total) son emergentes: la revisión de la literatura no había posibilitado preverlo.

La revisión de la literatura había permitido prever la posibilidad de 23 andamios. Ello implica que la identificación de 16 de tales andamios en los foros analizados constituye una coincidencia de 66% entre literatura y hallazgos. El no encontrar los siete andamios restantes se explica por uno o más de tres factores: a) la provisión del andamio a través de recursos distintos al foro (como el establecimiento de las pautas del foro, EPF), b) la ausencia de necesidad de proveerse en los foros que se analizaron (como la respuesta a consulta técnica, RCT), c) el posible desconocimiento del andamio por parte de los docentes moderadores (como la apreciación de la eficacia de la discusión, AED).

Siete de los nueve andamios emergentes (se excluyen los dos considerados impertinentes por su tendencia a descentrar la atención de participantes del foro), constituyen un aporte particular de la investigación que acá se reporta, por no haberse encontrado en la literatura antes del inicio de ésta.

Las declaraciones dadas en las entrevistas por estudiantes, profesores y coordinadores del PRESLIED validan los resultados del análisis y otorgan importancia a los andamios identificados. Los resultados pueden servir de orientadores tanto para avanzar en la formación de los docentes participantes de la experiencia como para diseñar la formación de moderadores de foros educativos en línea en aquellas instituciones que ofertan programas virtuales o mixtos o que están interesadas en ofertarlas.

Referencias

- Anderson, T., L. Rourke, D. Garrison & W. Archer (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2) 1-17. Disponible en <https://athabascau.academia.edu/TerryAnderson/Papers>
- Azevedo, R., A. Jeffrey, A. Greene & D. Moos. (2007). The effect of a human agent's external regulation upon college students' hypermedia learning. *Metacognition & Learning* 2, 67-87. doi: 10.1007/s11409-007-9014-9
- Azevedo, R., J. Cromley, D. Moos, J. Greene & F. Winters (2011). Adaptive Content and Process Scaffolding: A key to facilitating students' self-regulated learning with hypermedia. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 106-140. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Jeffrey_Greene/publications

- Benz, B. (2010). *Improving the Quality of E-Learning by Enhancing Self-Regulated Learning. A Synthesis of Research on Self-Regulated Learning and an Implementation of a Scaffolding Concept*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt: Tesis doctoral no publicada. Disponible en: http://tuprints.ulb.tudarmstadt.de/2194/1/Dissertation_Benz.pdf
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated Learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035599000142>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Cho, M. (2012). Online student orientation in higher education: a developmental study. *Education Teach Research Dev*, 60, 1051-1069. doi: 10.1007/s11423-012-9271-4
- Devolder, J. Van Braak & J. Tondeur. (2012). Supporting self-regulated learning in computer-based learning environments: systematic review of effects of scaffolding in the domain of science education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 557-573. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00476.x
- Efkliides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82. Disponible en <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/8799/8663>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Garrison, D. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gerlock, J. & McBride, D. (2013). Managing Online Discussion Forums: Building Community by Avoiding the Drama Triangle. *College Teaching*, 61(1), 23-29. doi:10.1080/87567555.2012.713042
- Gunawardena, Ch. & Anderson, T. (1999). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. Disponible en <https://athabascau.academia.edu/TerryAnderson/Papers>
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799725>

- Hosler, K. A. & Arend, B. D. (2012). The importance of course design, feedback, and facilitation: student perceptions of the relationship between teaching presence and cognitive presence. *Educational Media International*, 49(3), 217-229. doi:10.1080/09523987.2012.738014
- Inglis, A. (1998). Video email: a method of speeding up assignment feedback for visual arts subjects in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 29(4), 343-354. doi: 10.1111/1467-8535.00080
- Lynn, B., Smith, Sh. & Monghan, H. (2009). Reflection Using an Online Discussion Forum: Impact on Student Learning and Satisfaction. *Social Work Education*, 28(8), 841–855. doi:10.1080/02615470802641322
- Marra, R, Moore, J. & Klicmzak, A. (2004). Content Analysis of Online Discussion Forums: A Comparative Analysis of Protocols. *Educational Technology Research & Development*, 52(2), 23-40. Disponible en la Base de Datos EBSCOhost
- Naranjo, M., Onrubia, J., & Segué, M. T. (2012). Participation and cognitive quality profiles in an online discussion forum. *British Journal Of Educational Technology*, 43(2), 282-294. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01179.x
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Requena, M. (2013). *Formación del docente investigador. Una aplicación de la teoría fundamentada*. Saarbrücken: Publicia. Disponible en <https://www.editorialpublicia.com/catalog/index>
- Requena, M. (2016). *Andamiaje del aprendizaje autorregulado en un programa universitario de modalidad mixta. Modelo fundamentado en el análisis del andamiaje provisto en un aula de Blackboard Learn*. Caracas: UCAB. Trabajo de ascenso no publicado. Ubicado en ResearchGate: doi:10.13140/RG.2.1.4623.7681
- Santos, M. (2011). Presencia social en foros de discusión en línea. *Pixel-Bit, Revista De Medios y Educación*, 39, 17-28. Disponible en la red EBSCOhost
- Weil, S., McGuigan, N. & Kern, T. (2011). The usage of an online discussion forum for the facilitation of case-based learning in an intermediate accounting course: a New Zealand case. *Open Learning*, 26(3), 237–251. doi:10.1080/02680513. 2011.611685
- Winne, P. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559–565. doi: 10.1007/s11251-005-1280-9

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/timeline

Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary of instructional models. En D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflecctive practice*. New York: Guilford, pp. 1-19. Disponible en <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1998-07519-001>

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
doi:10.1080/00461520.2013.794676

Sobre el autor

Marcos Antonio Requena Arellano, Doc. Educación, MSc. Psicología Cognitiva, Lic. Filosofía. Universidad Católica Andrés Bello, Centro de Investigación de la Comunicación, Venezuela. Línea de investigación: Uso de las TIC en educación. Últimas publicaciones:

- (2016) Andamiaje de la autorregulación académica a través del correo electrónico en un programa de formación docente de modalidad mixta. *Revista de Educación a Distancia*, 51(7), 1-25. doi:10.6018/red/51/7
- (2016). Acciones moderadoras en comunicaciones colaborativas asincrónicas. Caso PRESIED-UCAB. *Quorum Académico*, 13(1), 67-89. Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/quorum>
- (2015). Aportes para la construcción de un modelo conceptual para el diseño, evaluación e investigación en educación virtual. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 9(9), 1-9. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a08>

Correo electrónico: mrequena@ucab.edu.ve

Av. Teherán, Edificio Cincuentenario, piso 5, Centro de Investigación de la Comunicación, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Teléfonos: +58(212)4074189, 4076135

Móvil: +58(426)5148344

LA LITERATURA DESTINADA A JÓVENES: EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTITUCIÓN DEL GÉNERO

Prof. Lic. Lucrecia M. López*

Resumen

El presente trabajo se centra en la problemática de la literatura destinada a jóvenes, y forma parte de una investigación mayor que tuvo como objeto de estudio obras de María Teresa Andruetto.

Aquí daremos cuenta de los diferentes elementos que participan en la constitución del campo de la literatura juvenil, tales como el mercado editorial -eslabón que crea etiquetas, que separa y edita circunscribiendo el campo-, y los mediadores -personas que eligen según sus gustos y su biografía lectora, destinan a otros e intentan acercar los libros a los niños y jóvenes-.

La escuela también tiene un lugar en este escrito, en tanto es el espacio privilegiado de encuentro entre los jóvenes y el mundo de la literatura, pues sucede que muchas veces el contacto de los chicos con los libros se da en el ámbito educativo.

Palabras clave: Literatura - Literatura juvenil – Escuelas - Mercado editorial - Mediadores

THINK ABOUT LITERATURE AIMED TO YOUNG PEOPLE FROM THEIR COMPLEXITIES. THE ROLE OF SCHOOL IN GENDER CONSTITUTION

Abstract

This document is focused in the problems of the literature aimed to young people and it's a part of a larger investigation which it's had as study purpose the work Maria Teresa Andruetto.

Here, will realize of the different elements involved in stablishing in field of young people literature, such as the publishing market -creating link tags, which separates and edit circumscribing the field and mediators - people who choose according to their

* Integrante del Equipo de Investigación *La Literatura Infantil y Juvenil como problema de la Enseñanza de la Literatura* -Cátedra de Enseñanza de la Literatura –FFYH-UNC. Docente de PROPALE -Programa de Promoción de animación en lectura y escritura- Secretaría de Extensión –FFYH-UNC. Prof. Lengua y Literatura IPEM 183 Pedro B. Palacios// IPEM 376 Nelson Mandela.

tastes and their reading biography, and go to other and try to bring books to children and youth.

The school also has a space in this written, as is the privileged meeting place for young people and the world of literature, it happens several times that contact with children books it is the educational ambit.

Keywords: Literature - Juvenile literature – Schools - Publishing market – Mediators

Para empezar...

La literatura como discurso, o como objeto de estudio, reconoce las más variadas investigaciones, y ha sido centro de numerosos estudios y desafíos. Aun así, los interrogantes siguen siendo muchos: *¿Qué es la literatura? ¿Cuáles son los parámetros para definirla, si es que es posible hacerlo? ¿Quién la limita? ¿Qué textos son dignos de ser considerados literatura? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas? ¿Dónde está eso que llamamos literatura?... (Montes, 2001: 50).*

Tales preguntas hacen emerger pensamientos, reflexiones y respuestas distintas, contrarias; siempre resultan fuente de inspiración de nuevas discusiones, ideas e investigaciones.

Si hacemos una revisión del posicionamiento de algunos teóricos que se refieren al tema, podemos destacar a Terry Eagleton para quien la literatura se definiría (...) *no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras (...) sino como las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito (...). No hay absolutamente nada que constituya la “esencia” misma de la literatura.* (Eagleton, 1983: 20).

Roland Barthes, por su parte, le otorga al lenguaje la facultad de determinar lo que es literario y lo que no: (...) *el lenguaje es el ser de la literatura, su propio mundo* (Barthes, 1984:15). *El lenguaje como soberano de la literatura, y ésta como tercera zona* (Montes, 2001: 51), fuente de emanación del placer, son los elementos capaces de construir mundos, de trasladar al lector a espacios nuevos en los que se cultiva la *capacidad de identificación, donde los personajes de una historia representan el elenco de personajes que nosotros, los lectores, llevamos inconscientemente en nuestro interior* (Bruner, 1991: 16). Es el lugar de la ilusión y de un uso especial de las palabras:

en literatura las palabras se utilizan para nombrar lo cotidiano con otros fines, para construir otro tipo de cosas. (Montes, 2001: 61).

En estos postulados la literatura aparece como un término neutro sin más condicionamientos que los que el propio lector le otorga. Término sin encasillar.

Sin embargo, existe un afán por establecer y clasificar qué es lo literario, se ha buscado siempre separar aquello que se considera literario de lo que no lo es, se trabaja continuamente en la búsqueda de la literaturidad de un texto, el cual sufre un proceso de delimitación arbitrario y artificial creado por los estudiosos de la disciplina. De esta manera, surgen nociones creadas con el fin de estudiar (delimitar a) la literatura: tal es el caso del concepto de “géneros” que, en palabras de Wellek y Warren, puede entenderse como *la agrupación de obras literarias, basada tanto en la forma exterior (metro o estructura específicos) como en la interior (actitud, tono, propósito; dicho más toscamente: tema y público).*

Estudiar literatura no es tarea simple, por lo que todo lo que gire en torno a ella resultará igualmente complejo. Cabe destacar, siguiendo a Pampa Arán, que la crisis que envuelve la noción de literatura en la actualidad y la dificultad de definirla, también afecta a las categorías que se suscitan alrededor de ella, tal como la de “géneros”: *La encrucijada de los problemas del género literario es parte de las dificultades de aislar el fenómeno literario* (Arán, 2009: 18). *El estudio sobre los géneros literarios está presente desde la Antigüedad, se considera esta categoría como el acto de reflexionar, describir y clasificar la producción escrita de una época* (Arán, 2009: 14). Y data, también desde entonces, la controversia sobre el concepto de clasificación inmanente a los “géneros” literarios; esclarece lo expuesto la siguiente cita de Pampa Arán:

Actualmente el género literario ya no puede ser admitido como una categoría universal, sino más bien como una categoría histórica y empírica, que se construye según los procesos de enunciación y de representación que inscribe, vinculado a otros sistemas discursivos, a prácticas y a instituciones, no necesariamente literarias. (Arán, 2009: 18).

Es decir que el abanico debiera abrirse e incorporar varias cuestiones que exceden lo puramente literario, en palabras de Josefina Ludmer, *un género es siempre un debate social*, por lo que merecería dedicarle un estudio aparte a esta cuestión, teniendo en cuenta varios factores como lo social y lo histórico que afectan al estudio de la literatura. Sin embargo, no es un trabajo que realizaremos aquí; lo que queremos aclarar es que somos conocedores de los debates que existen en torno a este concepto, y que

pensamos el “género” como un recorte que podemos hacer, teniendo en cuenta ciertos patrones que comparten una serie de textos, y así lo consideraremos.

¿De qué hablamos cuando hablamos de literatura juvenil?

Los problemas en torno a la literatura -su especificidad, lo literario de un texto, la categoría de géneros literarios, etc.- se complejiza cuando pensamos en términos de literatura juvenil; aparecen incluso ciertos reparos, y se duda de que tales textos pertenezcan al universo de lo literario.

Hablar en términos de literatura juvenil resulta todo un desafío ya que, por un lado, nos topamos con un terreno poco sólido en el universo teórico, es decir, las producciones que existen no analizan los temas que proponen de manera acabada. Sí se despliegan líneas de trabajo, algunas problemáticas, se presentan reseñas, pero los estudios, análisis e investigaciones de las obras son muy acotados.

Por otro lado, los interrogantes que aparecen cuando hablamos de literatura a secas se multiplican en términos de “literatura juvenil”: ¿de qué hablamos cuando hablamos de literatura juvenil? ¿Cuáles son las características de este tipo de literatura que la diferencian y separan de otros modelos?

A continuación abordaremos tres puntos importantes para el desarrollo del presente trabajo: el papel del mercado editorial en la conformación del campo de la literatura juvenil; presentaremos una breve cartografía de la literatura juvenil argentina actual, a fin de observar el crecimiento de este género. Y, finalmente, nos ocuparemos de la destinación, uno de los puntos a destacar cuando hablamos de literatura juvenil.

El rol del mercado editorial en la literatura juvenil

Bourdieu, refiriéndose al proceso de autonomización del arte en el siglo XV, establece que

El proceso que conduce a la constitución del arte en tanto arte es correlativo con la transformación de la relación que los artistas mantienen con los no artistas y, a raíz de eso, con los otros artistas (...) transformación que conduce a la constitución de un campo artístico relativamente autónomo (...). (Bourdieu, 2014: 87).

Esta cita resulta oportuna para hablar de la literatura juvenil *como campo artístico relativamente autónomo*, es decir, se configura a partir de la posición que los escritores

comienzan a tomar dentro del campo literario. Si bien coincidimos en la idea de que la literatura es una sola, “sin adjetivos”¹, no podemos desentendernos de que este concepto amplio de “literatura” a secas, también permite ciertas delimitaciones a fin de estudiarla. Y allí ingresaría la categoría de ‘literatura juvenil’.

Retomando las palabras de Pierre Bourdieu, diremos que tal literatura se presenta como un espacio artístico autónomo, en tanto se separa de la literatura infantil, pues se dirige a un público distinto.

En distintas entrevistas que se les han realizado a autores de literatura juvenil², varios de ellos coinciden en decir que cuando escriben no piensan en ninguna franja etaria en particular, simplemente escriben, por lo que en la constitución del campo de la literatura destinada a los jóvenes es relevante el papel del mercado editorial que agrupa, clasifica y destina las obras a determinados lectores. Incluso, las editoriales crean marcas distintivas con el propósito de demarcar a los lectores por sus edades. Tal es el caso de la “Serie Roja” de Alfaguara, dirigida a jóvenes “a partir de los catorce años”; el Grupo Editorial Norma ha creado “Zona Libre” con el fin de reunir bajo esta colección los títulos que se proponen para un público juvenil.

El Premio Barco de Vapor que otorga la editorial SM (recibido por varios de los escritores que hoy se encuentran en el campo de la literatura juvenil), posiciona a los autores en un determinado tipo de literatura, en este caso juvenil; así lo expresa la Fundación en su sitio web:

Los Premios de Literatura Infantil El Barco de Vapor y Juvenil Gran Angular se crearon en España en 1978. Desde entonces la Fundación SM los convoca todos los años con el fin de promover la creación de una literatura para niños y jóvenes que fomente el gusto por la lectura y transmita, con calidad literaria, unos valores humanos, sociales, culturales o religiosos que ayuden a construir un mundo digno³.

La conformación del campo de la literatura juvenil se da por cuestiones externas a la obra literaria y al autor mismo. El mercado editorial contribuye al acercamiento de un autor con su público, pues suelen decidir que una obra sea dirigida especialmente a jóvenes. Así ocurrió con *Stefano*, obra de María Teresa Andruetto: fue Canela (Gigliola

¹ Esta idea pertenece a María Teresa Andruetto, quien la desarrolla en su artículo “Hacia una literatura sin adjetivos”. Ver bibliografía.

² Hemos tenido la oportunidad de conversar con María Teresa Andruetto, Laura Escudero, Paula Bombara, Martín Blasco, Graciela Bialek y Franco Vaccarini. Además, en la web se pueden rastrear entrevistas a los distintos autores de literatura juvenil.

³ Dato disponible en: http://www.literaturasm.com/Premios_SM.html Fecha de consulta 23/03/2015

Zecchin), editora de Sudamericana, quien a fines de los años noventa recibió esta novela y consideró que era oportuna para un público joven. Algo similar sucedió con Liliana Bodoc y su obra *Los días del Venado* (2000), que Antonio Santa Ana, editor del Grupo Editorial Norma, la publicó en la colección “Zona Libre”. Cuando se le ha consultado a Liliana Bodoc sobre este hecho ella establece respecto a sus lectores y al rol del editor:

La verdad es que no me senté a escribir una novela juvenil, sino una saga épica. Descubrí después que los jóvenes podían ser receptores entusiastas de mi trabajo. Tanto es así que finalmente fue Antonio Santa Ana, editor de Literatura infantil y juvenil del Grupo Editorial Norma, quien decidió publicarla. (Sandra Comino entrevista a Liliana Bodoc -datos completos en la bibliografía-).

Del mismo modo, Santa Ana es conocedor de la influencia que ha tenido la consagración de esta autora santafecina, radicada en Mendoza hace tantos años, en la LIJ, y comenta al respecto:

Lo de Liliana es extraordinario por ella, por su calidad, su originalidad y su fuerza. Me parece que hace tiempo no surgía, en Argentina, una escritura tan original. Yo siempre digo que yo no descubrí a Liliana, sino que fue al revés, que ella me encontró. La obra de Liliana sería de cualquier manera original y poderosa. Que yo haya tenido la dicha de editarla es el premio a pasarme años leyendo manuscritos con títulos como “El sapito pito”...

Pero sí he editado varios libros y autores que yo creo que son maravillosos (y sospecho que todos los editores los tienen).

(También creo que pasaré el resto de mi vida siendo el editor de Liliana Bodoc, lo que no es poco)⁴.

Lo expuesto fundamenta la idea de que la constitución del campo de la literatura juvenil se produce desde afuera hacia adentro, es decir, son factores extradiscursivos los que influyen en la conformación.

Existe otro elemento decisivo en la constitución de la literatura juvenil y que desarrollaremos detenidamente más adelante: la escuela. Es la institución educativa, los docentes como mediadores, quienes eligen y dan a leer textos a sus jóvenes, y este acto suele incluir una obra bajo la denominación de “literatura juvenil”, tal como sucedió con *Tama*, de María Teresa Andruetto. La autora manifiesta que fueron los maestros los que, por alguna cuestión, dieron a leer la novela a sus estudiantes, gustó y se quedó en la LIJ.

La escuela impulsa, las editoriales publican y estos dos elementos contribuyen a la constitución de la literatura juvenil como *un campo artístico relativamente autónomo*. Sirven las palabras de Bourdieu para ilustrar esta cuestión: *El desarrollo de*

⁴ Conversación abierta con Antonio Santa Ana. Datos completos en bibliografía.

una verdadera industria cultural (...), coincide con la ampliación del público gracias a la generalización de la enseñanza elemental, que posibilita el acceso de nuevas clases al consumo simbólico (Bourdieu, 2014: 87). La escuela contribuye a la configuración del campo de la literatura destinada a jóvenes, y son los jóvenes los que se apropian de este bien simbólico, a partir del cual ingresan a todo el campo literario. Partiendo de obras destinadas especialmente a jóvenes, es posible llegar a los grandes clásicos de nuestra literatura.

Breve cartografía de la literatura juvenil argentina actual

Presentamos a continuación un recorrido por la obra de algunos de los autores que poseen una consolidada trayectoria en este campo, lo que ha permitido el afianzamiento de la literatura juvenil dentro del sistema literario. Desde hace un tiempo (tomemos como referencia los años '90 a esta parte), se ha producido un cambio en cuanto a las temáticas que se abordan: ya no se mimetiza la vida del adolescente, es decir, no se presenta al muchacho afligido que sufre por su vida de adolescente, por amor, o que se enfrenta a sus padres simplemente porque está adoleciendo. Aparecen desde entonces historias con temas considerados tabú en algún momento, como la muerte, la traición, los desaparecidos, etc.; incluso tópicos universales, como el viaje, la mujer, la construcción de la identidad.

Varios son los nombres que surgen, y quizás sea Pablo De Santis uno de los escritores que suena más fuerte cuando hablamos de literatura juvenil, en tanto es uno de los autores que ha marcado el cambio de temática que planteáramos anteriormente. De su autoría son, por ejemplo, *Desde el ojo del pez* (1991), *La sombra del dinosaurio* (1992), *Lucas Lenz y el museo del universo* o *Pesadilla para hackers*, ambas del año 1992, *Las plantas carnívoras* (1995). Más próximas a la nueva década se destacan *El inventor de juegos* (2003) y *El juego del laberinto* (2011). Pero P. De Santis no sólo sobresale por su producción narrativa destinada a jóvenes, sino que su vínculo también está dado a partir de su tarea como director de las colecciones para lectores adolescentes "La movida" y "Obsesiones", de Ediciones Colihue, en las que se encuentran editadas algunas de sus novelas. Es un escritor consolidado dentro del campo de la literatura destinada a jóvenes, que fue reconocido con el Premio Konex de Platino en el año 2004;

además, recibió el Premio Nacional de Cultura en 2012 por su obra *El juego del laberinto*.

También de Buenos Aires, dentro del campo de la literatura para jóvenes que surge con el nuevo milenio, la figura de Franco Vaccarini (1963) se hace presente en este recorrido. Autor de obras como *Ganas de tener miedo* (2001), *La noche del meteorito* (2006), novela ganadora del Premio de Literatura Infantil “El Barco de Vapor” de Argentina. Vaccarini, además, ha escrito versiones de algunos clásicos, como *Eneas, el último troyano*, *Mitos clasificados* o *La Olla/Anfitrión*, por mencionar sólo algunos. Este escritor se posicionó lentamente en el campo de la literatura para jóvenes, lo que significó de alguna manera el encuentro de su propio estilo; así lo cuenta en una entrevista en la que reconoce que... *después de muchos años de ejercitar la escritura, ya bien pasados los treinta, descubrí una cierta felicidad en la construcción de novelas juveniles, y la consecuencia fue que escribir me era menos penoso y más natural*. Escribir historias dirigidas a jóvenes le permitió a F. Vaccarini encontrar su lugar dentro del campo de la literatura.

Nacido en Buenos Aires en 1956, Esteban Valentino se ha dedicado a la escritura de libros para niños y adolescentes. Su trabajo ha sido reconocido con varios premios y distinciones: en 1983 obtuvo el Premio Nacional de Poesía Joven y en 1988 el Premio Alfonsina Storni de Poesía. En 1995 le fue otorgado el Premio Amnesty International. En 1996 su libro *Caperucita Roja II* fue considerado por la Asociación Argentina de Literatura Infantil y Juvenil (ALIJA) entre los tres mejores libros del año. El mismo galardón obtuvo en 1998 por su libro *A veces la Sombra*, y en 2001 por *Un desierto lleno de gente*. En sus obras se destacan varios temas que durante mucho tiempo no se incorporaron a la narrativa juvenil. Así, la dictadura militar argentina, la marginalidad, la pobreza, la exclusión, la violencia familiar, la situación de aquellos que aparecen como distintos ante los ojos de la pretendida “normalidad”, la solidaridad, la tristeza, las puertas del amor; todo esto se juega en sus libros.

Sergio Aguirre (1961), es un escritor cordobés que ha recibido varias distinciones, entre las que se destaca el Accésit del Premio Norma Fundalectura en el año 1998 por su primera novela *La venganza de la vaca*. A partir de entonces escribió y publicó tres novelas más, *Los vecinos mueren en las novelas* (2000), *El misterio de Crantock* (2004) y *El hormiguero* (2008). Dentro de este mapa de autores, podríamos ubicar a Aguirre

como alguien que rompe con la vieja estructura de la novela juvenil, en tanto incorpora el suspenso y el misterio como tópicos que atraviesan su literatura: *No tengo ningún afán del tipo de querer romper con algo* —afirma el escritor—; *se me ocurre que lo que tienen de incómodas mis novelas tal vez lo tienen por desconocimiento del género juvenil* (Margolis, Fabiana. Entrevista con el escritor Sergio Aguirre).

Si de Córdoba hablamos, Laura Escudero (1967) y Graciela Bialet (1955) aparecen como figuras femeninas en la cartografía literaria para jóvenes. Ambas han extendido su campo de trabajo más allá de la escritura, realizando actividades de diseño y ejecución de proyectos de promoción de la lectura y capacitaciones para mediadores. Escudero resultó dos veces ganadora del Premio El Barco de Vapor (Ediciones SM, Argentina) en 2005 con *Encuentro con Flo*, y en 2010/11, con *El rastro de la serpiente*. Tres de sus libros fueron distinguidos como Destacados de Alija.

Graciela Bialet abordó la novela juvenil con títulos como *Los sapos de la memoria* (1997), *Si tu signo es cáncer* (2004), *El jamón del sánduche* (2008), estas dos últimas publicadas en “Zona libre”, por Norma.

De esta editorial y con Santa Ana como editor, aparece *En la línea recta* (2007) del joven escritor Martín Blasco. Esta novela surgió de un guion de cine y luego se convirtió en narrativa. De este autor se destacan otros títulos dedicados a un público infantil, como *Cinco problemas para don Caracol* (2006), *Maxi Marote* (2005), y *El misterio de la fuente* (2007).

Son muchos los autores que, dentro de la literatura destinada a jóvenes, se han consagrado a partir de su inclusión en este campo literario; tal es el caso de Liliana Bodoc (1958), escritora radicada desde pequeña en Mendoza, que ha recibido una mención especial en *The White Ravens* en el año 2002, y el Premio Konex de Platino en el año 2014. Son de su autoría títulos como *La Saga de los Confines*: 1. *Los Días del Venado* (2000), 2. *Los Días de la Sombra* (2002), 3. *Los Días del Fuego* (2004). Además, podemos citar otras novelas tales como *El espejo africano* (2008) y *Presagio de Carnaval* (2009).

Sandra Comino también forma parte de este grupo de escritores que se destacan en el campo literario y en el ámbito educativo. Obras como *Nadar de pie* y *La casita azul*, suelen ser elegidos en el nivel secundario. Merecedora de importantes premios como A la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica en 1999, y el Premio

Iberoamericano de Novela otorgado en La Habana en 2001, Comino ha sabido posicionarse en el mundo de las letras destinadas a los más jóvenes. Cabe destacar que su actividad en la literatura no sólo está en la escritura, pues ha sido miembro de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina.

Dentro de este mapa, se destaca el nombre de María Teresa Andruetto, cuyo posicionamiento dentro del campo también experimentó un lento proceso, como fue el caso de Franco Vaccarini y sus obras; tal como las de Sergio Aguirre, buscan la complicidad del lector. Al igual que Liliana Bodoc, recibió una mención en ‘White Ravens’ por su novela *Stefano* (1997) y, como Graciela Bialet y Laura Escudero, ha trabajado incansablemente por la promoción de la lectura, extendiendo su trabajo con la literatura más allá de la palabra escrita. Tanto Andruetto como Escudero han sido miembros de CEDILIJ, espacio que las ha visto formarse y consagrarse.

Muchos son los puntos de contacto entre los autores y las obras, hemos acotado el espectro a escritores argentinos actuales. Escritores de renombre y que han sido reconocidos por su trayectoria; vale aclarar que María Teresa Andruetto *es la primera argentina en recibir el Premio Hans Christian Andersen, llamado el Pequeño Nobel pues, desde su creación, es el más prestigioso de los premios internacionales en el campo, otorgado por el Congreso Internacional del IBBY –Organización Internacional del Libro Infantil y Juvenil–* (Vulponi, 2012: 513); más aún, Andruetto es la primera hispanohablante en ganar este premio, lo que marcó un hito en la historia de la LIJ argentina. En la literatura destinada a jóvenes, la construcción del espacio se ha dado de manera progresiva, y ya no se duda de su consolidación e importancia.

Muchos son los nombres, muchas son las obras. Dentro del ajustado margen que permite este panorama, nos hemos centrado en los nombres que actualmente suenan más fuerte cuando hablamos de la literatura destinada a jóvenes. El concepto de campo acuñado por P. Bourdieu resulta pertinente para pensar las posiciones de cada agente, (2005:134). El campo de la literatura juvenil se presenta como una red o una configuración de relaciones objetivas entre las posiciones en las que hemos podido observar cómo se vinculan unos con otros, ya sea por el público al que destinan sus obras, por las editoriales que los agrupan y publican, o por los premios que reciben, pues estos elementos son puntos de encuentro y contacto entre los escritores mencionados.

Sobre la destinación

Hemos hablado sobre la destinación de la literatura para jóvenes, pero, ¿a qué nos referimos? Existe una vieja idea acuñada por algunos y refutada por otros, sobre considerar a la literatura juvenil como un género menor; menor porque se la compara con la “gran literatura”, con los “grandes clásicos”. La idea de mayor-menor está vinculada al público lector, ya que la literatura a secas es consumida (destinada) por adultos; mientras que la literatura juvenil es consumida (¿destinada?) por los jóvenes, los adolescentes.

La cuestión del destinatario sería una de las problemáticas con las que se enfrenta este tipo de literatura, en tanto no solo no se la piensa a secas, sino que de antemano está condicionada por su destinación. Para algunos críticos *la tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o de juvenil, es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño o un joven...* (Andruetto, 2009: 36); en este sentido, resulta complejo definir qué se entiende por adolescente o por joven, puesto que implica un condicionamiento. Elisa Boland utiliza el concepto de *calificar*, que podría entenderse también como encasillar: *Calificar por edades estrictas los libros (...) puede constituirse en una forma de poner límites, de provocar un orden en el que cada quien se debe mantener y ocupar su lugar, el que otros señalan* (Boland, 2002).

La cuestión de la destinación es una de las nociones más interesantes en torno a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Guiándonos por un concepto básico como el que ofrece el diccionario, destinar significa “señalar” o “determinar” una cosa para su uso. En la LIJ estos términos deben considerarse, pues hay que pensar en una relación triádica que involucra al sujeto lector, al libro y al mediador. En ella, el mediador es el que señala y determina qué habrá de leerse y cómo deberá ser leído, incluso a veces en qué tiempo.

Según esto, los jóvenes serían incapaces de acceder ellos solos a la lectura, sí o sí precisan de la guía de un adulto. Esta idea (“...*lo que otros señalan...*”) significa que entre el joven y el libro hay un otro que sirve de puente, de mediador, por lo que el acercamiento del adolescente con el libro nunca es puro, sino que hay un intermediario, alguien que recomienda, que elige y que brinda al niño-joven (de acuerdo a su propia

axiología de valores) una selección de textos⁵. El libro recorre otras manos antes de llegar a la de los chicos, manos de sujetos que tienen ya construido su gusto estético-literario, que puede ser distinto al de los jóvenes; lo que implica muchas veces una tensión entre los adultos que destinan y los jóvenes que receptan, para lo cual, los mediadores deberían estar dispuestos a construir estrategias que faciliten el encuentro joven-libro, a consolidar los puentes de acercamiento entre los sujetos y los objetos. Creemos que la mejor manera de promocionar la lectura es convencer al otro para que lea.

La escuela como promotora de lectura

Si bien la promoción de la lectura se da en diversos ámbitos -grupos de promoción, bibliotecas populares, comedores barriales que suman actividades en torno a la literatura, etc.-, la escuela sigue siendo el espacio por excelencia de encuentro del niño-joven con lo literario, con el libro. Gustavo Bombini hace un planteo sobre esta cuestión, considera *a la escuela pública como garante de circulación de ciertos contenidos culturales, de que chicos de cualquier condición social puedan ponerse en contacto con aquellos objetos que quizás no formen parte de su experiencia cotidiana*. (Bombini, 2007: 52). La relación entre los emisores -los adultos- y los destinatarios -los jóvenes-, es asimétrica. Detrás del libro que se destina hay construcciones de niños y jóvenes que se configuran social, política y culturalmente, no son sujetos tabula rasa, tienen una concepción previa y una mirada del mundo. Desde su lugar, el joven concibe la realidad, la crea, la manipula, la transforma. Como mediadores, debiéramos enseñarle todos los caminos posibles para hacerlo; no coartar, ni excluir. Gustavo Bombini, señala:

No es que los chicos no comprenden lo que leen, sino que ejercen, si se les permite hacerlo, unos modos de la comprensión plurales, que exigen, de parte del docente o del evaluador, una escucha atenta y comprensiva en relación con esa hipótesis de sentido que quizás no sea la prevista por la escuela ni por el docente (...). (Bombini, 2007: 52).

La escuela, como el lugar en el que mayormente se desarrolla la relación triádica que planteáramos líneas más arriba, es el lugar que posibilita tal práctica mediada

⁵ Lo mencionado se concreta, por ejemplo, en la construcción de un programa de Lengua y Literatura, en el que el maestro hace un recorte y una selección de textos para que los alumnos lean sobre la base de lo que el currículum establece, pero también atravesado por su propia biografía lectora, sus gustos e intereses.

(niño/joven-docente-libro). La institución educativa, a través del docente, se convierte en el escenario propicio para que se dé el encuentro entre el joven y el libro. Este espacio surge como uno de los campos de fijación y de acercamiento a la literatura. Por un lado, lo que se canoniza es muchas veces lo que ingresa en el currículum escolar: *La escuela consolida una imagen de lo que habrá de ser considerado como literatura y de cómo ésta habrá de ser leída (...)* (Bombini, 1996: 15). Puede convertirse en un arma de doble filo, pues muchas veces la escuela deja de lado cierto tipo de literatura en desmedro de otra: imponemos a nuestros alumnos leer lo que a nosotros nos gusta, lo que consideramos relevante e interesante, un canon a las claras construido según nuestra biografía lectora. Por otro lado, la institución escolar rechaza y excluye cierto tipo de literatura que suele “incomodar” a maestros y directivos, como si los temas que allí se desarrollan desaparecieran por el simple hecho de no tratarlos en el aula, o porque si la escuela les da la espalda, es acción suficiente para que los niños y jóvenes no entren en contacto con ellos.

La institución educativa debiera transformarse en el ámbito que acerca a los niños-jóvenes a lo nuevo y desconocido, (...) *lo que tiene de interesante la literatura es que multiplica significaciones, abre y complejiza (...)* (Kohan, 2008: 62), lo cual implica un gran esfuerzo por parte del docente; si pensamos en términos absolutos, puede ocurrir que nuestro alumno *no tendrá otra oportunidad* de acercarse a la lectura literaria si no lo hace en la escuela, pues *en su casa no se lee literatura, no puede seguir como nosotros una carrera que le garantice un acercamiento a los libros. Está sólo frente a nuestro compromiso.* (López, 1997).

Ser formadores de lectores no sólo implica acercar el libro como objeto a los jóvenes, sino también construir subjetividades en torno a ese objeto; en términos de M. Kohan, *la escuela debe formar buenos lectores que sepan rechazar la mala literatura*; de allí la importancia de la escuela y de la figura del docente en la mediación y en la formación literaria-intelectual del niño-joven.

Cabe destacar que llevar esto a la práctica no es tarea sencilla. Quienes gustamos de la literatura nos acercamos a ella de manera natural, espontánea, contamos con libros para leer y somos dueños de elegir y manejar el tiempo; pero algo distinto ocurre en las aulas en la actualidad. La práctica de leer en la escuela, particularmente en el nivel secundario, está ligada a la idea de obligatoriedad y de promoción: se lee porque luego será evaluado y es necesario acreditar conocimientos. Estudiantes y docentes saben que

deben cumplir con un curriculum que está fuertemente condicionado por los tiempos y los instrumentos evaluativos. Por lo que suele ser difícil incentivar a los jóvenes cuando su única preocupación es no sacar una mala calificación y aprobar la materia.

Un gran desafío: Enseñar literatura en la escuela secundaria

Enseñar literatura no es tarea sencilla. Debemos acercar el libro al joven, pero no dejarlo solo, tampoco coartarlo con nuestras subjetividades, pero sí ayudarlo a construir la suya. Se abren distintas aristas a considerar, diversos conceptos que deben ser tenidos en cuenta: la autonomía de la literatura, y su especificidad como objeto de estudio, desligada de su contracara en la escuela, como es la enseñanza de la lengua, lo que también emerge en estas discusiones.

Durante mucho tiempo se ha utilizado la literatura como instrumento para llegar a otros conceptos, por ejemplo, vinculados a la lingüística, la gramática; se le otorga a la literatura un sentido utilitarista y se la considera poco o nada como hecho artístico y estético. Los manuales escolares no se detienen en la especificidad del objeto que van a enseñar, porque es algo naturalizado que, como tal, pierde sentido.

Gustavo Bombini ha planteado la cuestión de la especificidad de la literatura en varios artículos, en los que considera que, desde la recuperación de la democracia en 1983, han surgido *interesantes procesos de innovación teórica y metodológica y la construcción de prácticas alternativas* (Bombini, 2000: 5) en torno a la literatura y su enseñanza:

En la secundaria, la discusión sobre la vigencia de los clásicos propuso nuevas búsquedas entre la literatura más contemporánea, sobre todo argentina, así como también la llamada literatura juvenil, la que propuso incorporaciones al canon escolar de autores tan disímiles como Alma Maritano, Ana María Shua, Marcelo Birmajer o Pablo de Santis.

Es un momento en el que proliferan las propuestas de talleres de escritura (...) donde se empieza a pensar que es posible escribir literatura en la escuela.

Se trata del reconocimiento de la autonomía de la literatura (...). (Bombini, 2007: 53).

El aula se abre como un espacio en el que es posible otorgar relevancia a los objetos de estudio, la autonomía de la literatura en relación con la lengua tiene que ser abordada en la escuela, y evocar junto a ella los conceptos que atañen a su enseñanza, tales como los de lectura y escritura.

La clase de literatura es el lugar de la lectura, es decir, el lugar donde lo desconocido entra en una relación que no es de unificación sino de pluralidad. Y aunque la clase de literatura forme parte del mundo, lo que allí sucede afirma la irrupción y la apertura del mundo. (Larrosa, 2003: 521).

Para finalizar, hacemos propias las palabras de Larrosa, puesto que consideramos fundamental que los jóvenes se abran al mundo. La literatura permite hacerlo. Es nuestro propósito que sean cada vez más los que se acerquen a los libros sin necesidad de pensar que deben hacerlo obligatoriamente. De hecho, en los últimos años se ha dado un cambio paulatino en algunos adolescentes que se interesan y buscan leer, que visitan bibliotecas -la de la escuela o la del barrio-, que consultan qué pueden leer, e incluso piden libros para llevarse a su casa. Cada vez suelen ser más comunes frases como “Profe, ¿me presta un libro para llevarme a mi casa?”, “A mí me gustan las historias de amor, ¿qué puedo leer?”, “Profe, ¿leyó el libro...? Yo lo leí y me encantó”. Si estos enunciados han comenzado a ocupar el aula, la escuela; si hay jóvenes interesados en leer, nada tiene de “menor” según la vieja clasificación de literatura juvenil que apunta al público adolescente y lo subestima. Son muy “mayores” aquellos que están dispuestos a sumirse en el maravilloso e infinito mundo de la literatura.

Bibliografía

Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

Arán, P. ; Barei, S. (2009) “La legalidad del género: intersecciones”. *Género Texto Discurso. Encrucijadas y caminos*. Córdoba: Comunicarte.

Barthes, R. (1984) “De la ciencia a la literatura”. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona. Paidós.

Boland, E. (2002). Recomendar libros a los adolescentes y a los jóvenes. *Revista Imaginaria*. N° 73 | LECTURAS | 20 de marzo de 2002. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/07/3/boland.htm>. Fecha de consulta: 13/ 07/ 2013

Bombini, G. (1996). “Lo histórico-cultural”. “Sobre el sentido de enseñar literatura”. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua. Fuentes para la transformación curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.

Bombini, G. y López, C. (1998). “Literatura juvenil o el malentendido adolescente”. Sin datos

Bombini, G. (2007). “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible”. *Revista Novedades educativas*. Año 18, N° 194. Febrero de 2007.

Bourdieu, P. (2014). “El mercado de los bienes simbólicos”. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Edición especial. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bruner, J. (1991) “Aproximación a lo literario”. *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires: Gedisa.

Eagleton, T. (1983). “Introducción: ¿Qué es la literatura?”. *Una introducción a la Teoría Literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kohan, M. (2008) “La escuela tiene que separar la buena de la mala literatura, sin remordimientos”. (Entrevista realizada por Ana Abramowski e Inés Dussel). *Revista El Monitor de la Educación*. N° 16, marzo/ abril 2008. Ministerio de Educación de la Nación.

Larrosa, J. (2003). “La clase de literatura (crítica de las retóricas humanistas sobre literatura y educación)”. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

López, C. (1997). “Venturas y desventuras del canon literario en la escuela”. *Revista La Mancha*. Papeles de literatura infantil y juvenil. N° 5. Bs. As.

Margolis, F. (2010) Entrevista con el escritor Sergio Aguirre. *Revista Imaginaria*. N° 280 | Lecturas | 19/10/10. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/10/entrevista-con-el-escritor-sergio-aguirre/> Fecha de consulta: 22/03/2015

Margolis, F. (2012) “Siento que la literatura es un lugar sin límites”. Entrevista con Franco Vaccarini. *Revista Imaginaria*. N° 321 | Lecturas | 25/9/12. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2012/09/franco-vaccarini-2/>. Fecha de consulta 20/03/2015

Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica. México.

Vulponi, A. (2012) “Canon y circulación de la literatura infantil y juvenil argentina: una perspectiva genético-espacial de premios y ferias”. Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición. La Plata, 31 de octubre al 2 de noviembre de

2012. Sitio web: <http://coloquiolibroyedicion.fahce.unlp.edu.ar> – ISSN 2314-2995

Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/29270/Documento_completo.pdf?sequence

Wellek y Warren. (1959). Citado por M^a Paz Díez Taboada, en *La despedida, moderno subgénero de la elegía*. SIGNA <http://peripoiotikes.hypotheses.org/377>). Blog sobre Teoría de la Literatura (09/04/2011). *El concepto de los géneros literarios*. Disponible en <http://peripoiotikes.hypotheses.org/377>. Fecha de consulta: 12/12/2014

Sobre la Autora Lucrecia Mariel López

Licenciada y Profesora en Letras Modernas. Correctora Literaria. Egresada en las tres carreras en la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.

Integrante del equipo de investigación *La Literatura Infantil y Juvenil como problema de la Enseñanza de la Literatura*, perteneciente a la Cátedra de Enseñanza de la Literatura -FFYH UNC- (Titular: Esp. Florencia Ortiz).

Docente integrante del Programa de Promoción de Animación a la Lectura y Escritura –PROPALE- de la Secretaría de Extensión -FFYH UNC-. (Coordinadora: Dra. Susana Gómez).

Las líneas de investigación que abordo se centran en la literatura destinada a jóvenes y la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Mi trabajo final de licenciatura tuvo como objeto de estudio las obras de María Teresa Andruetto, *Tama*, *Stefano* y *Veladuras*, su posicionamiento en el campo de la literatura destinada a adolescentes y la constitución de este género; lo que aquí se presenta es una parte de ese trabajo de investigación.

Actualmente, me desempeño como docente de nivel medio en Lengua y Literatura en el IPEM N° 183 “Pedro B. Palacios” y el IPEM N° 376 “Nelson Mandela”, ambos de la zona sur de Córdoba Capital, Argentina.

Publicaciones: Revista *Escribas* –Escuela de Letras-. Capítulo: “Tango: El espacio como motor de cambio en la mujer”. Editorial: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2011

Varios artículos publicados en “Ansenuza” – Repositorio digital de libre acceso de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: *Ocaso del horror, amanecer del compromiso* (Córdoba, 2012-05-09). *Literatura de frontera: Escritura y Reescrituras* (Córdoba, 2011-12-20).

lucreletras@gmail.com

Calle Pública A 346 Casa 31 Parque Horizonte Sud. CP 5016

0351- 4292250// 3516862053

DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL EN LOS ACTOS ESCOLARES

Lic. Tatiana Giles Moyano*

Resumen

En este artículo se presenta el análisis de la investigación realizada en el marco de mi trabajo final de licenciatura en educación primaria, que se centró en la indagación de dos variables importantes: por un lado la **diversidad sociocultural** y, por otro, los **actos escolares**, que pueden ser considerados como rituales en los que se *reproduce la cultura hegemónica* (Blázquez, 2012), ya que en ellos se cuenta “la historia” de un país que desde hace varios siglos es cuna de inmigrantes.

El trabajo se llevó adelante bajo la perspectiva metodológica cualitativa, seleccionando una escuela pública de educación primaria de una localidad del Departamento de Chilecito, Provincia de La Rioja, que en los últimos años ha recibido población migrante de países vecinos como grupo principal de su matrícula escolar.

Tomando estas referencias, se vuelve importante indagar en: ¿Cómo se aborda la diversidad sociocultural en esta escuela?; ¿quiénes son los involucrados en esa construcción?; ¿cuáles son los roles que se le asignan a los estudiantes migrantes en los actos escolares seleccionados?; ¿de qué forma se manifiesta la diversidad sociocultural en discursos y prácticas concretas?

Palabras clave: Escuelas públicas – Educación primaria – Efemérides – Diversidad sociocultural – Actos escolares – Colectividad boliviana – Estudiantes migrantes.

Abstract

SOCIOCULTURAL DIVERSITY IN SCHOOL EVENTS

In this work it is presented the analysis done in the framework of my final work of the Primary Education Bachelors Degree. This research focused on inquiring two

* Profesora en Educación Primaria (ISFD Y T N° 9. La Plata. Buenos Aires) y Licenciada en Educación Primaria (UNDEC. Universidad Nacional de Chilecito. La Rioja)Mail: tatiana1215@hotmail.com

important variables, on one side the sociocultural diversity and, on the other, the school events since they can be considered as rituals in which the hegemonic culture is reproduced (Blázquez 2012) in which the story of a country is told and from centuries it is cradle of immigrants.

This work was directed under the qualitative methodologic perspective, one primary public school was selected from an area of Chilecito department, in La Rioja province. This school has received migrant population from neighbor countries as the main group of its school enrollment.

Taking these references, it is important to inquire: How was the sociocultural diversity approached in this school? Who are involved in this topic? What is the role that migrant students have in the selected school events? How sociocultural diversity manifests itself in speeches and concrete practices?

Keywords: Public schools – Primary education – Ephemeris - Sociocultural diversity – School events – Bolivian community – Migrant students.

Introducción y planteo del problema de investigación

La diversidad sociocultural es una problemática actual de la realidad escolar, y como docentes nos encontramos cada vez más familiarizados con niños de otras culturas en la escuela de hoy.

En diversas investigaciones y trabajos que circundan la temática de la diversidad sociocultural en la escuela primaria, la mayoría coincide con la necesidad de fomentar un tipo de educación en donde se valoren costumbres, formas de pensar y sentir de otras culturas; se reconoce que para lograr un abordaje real del tema, es necesario apuntar a la formación del docente, no solo en el profesorado sino en toda su trayectoria en la escuela y a lo largo de su vida, donde los escenarios y las personas cambian constantemente.

El fenómeno de la inmigración es una realidad a la cual no son ajenas las instituciones educativas, y está fuertemente relacionado al proceso de organización del Estado Nacional en el siglo XIX. En esa etapa, el Estado generó un “adoctrinamiento” con el objetivo de construir una nacionalidad, acompañada por un sentimiento de pertenencia nacional y común. De esta forma, se aplicó la puesta en juego de símbolos patrios, así como los rituales asociados a ellos: los actos escolares. La escuela fue

llamada a legitimar este “adoctrinamiento”, considerando los actos escolares como dispositivos destinados a construir la idea de “identidad nacional” e instaurarla en la figura del inmigrante, quien en ese período histórico era en su mayoría europeo.

Tanto en aquellos momentos como en la actualidad, esta construcción de sentido sigue operando en los actos escolares como parte de un proceso civilizatorio nacionalizante, en el que se muestran números artísticos, símbolos y estandartes como elementos que integran la identidad de cada persona y su pertenencia a un grupo, como la identidad común de sus miembros.

En la presente investigación nos preguntamos cómo se aborda la diversidad sociocultural en los actos escolares del 20 de junio y el 12 de octubre en la escuela primaria de una localidad del Departamento de Chilecito, Provincia de La Rioja, cuya matrícula escolar contiene un ochenta por ciento de alumnos de origen boliviano.

El interés radica en conocer el tratamiento de la diversidad sociocultural en esta escuela, indagando en los sentidos que los distintos actores de la institución le otorgan en los actos escolares, y las estrategias que despliegan en los procesos de implementación de estos rituales.

Abordaje de la investigación

En una primera aproximación, fue posible advertir dentro de la escuela algunas iniciativas de trabajo con respecto a diversidad sociocultural: se habían elaborado propuestas institucionales emprendidas por algunos directivos y miembros del plantel docente en proyectos articulados con la comunidad boliviana. Estas decisiones se basan en el interés por estudiar una gama diversa de situaciones posibles dentro de la institución elegida. Por lo anterior, la hipótesis central del trabajo es: *Algunos proyectos institucionales previos instalan el tratamiento de la diversidad socio-cultural en el cotidiano escolar y en los actos escolares.*

Por el carácter explicativo de este proyecto, se seleccionaron como herramientas metodológicas la realización de entrevistas y la observación, y como instrumentos de registro de datos: fotografías, filmaciones, anotaciones y grabaciones de audio.

Las entrevistas permitieron acercarse a la palabra de quienes llevaban adelante los actos y proyectos ligados a la temática de este trabajo final (feria de ciencias, encuentro de interculturalidad, entre otros), para reconstruir sus perspectivas y complejizar los sentidos otorgados a la diversidad sociocultural y los actos escolares.

La observación, como instrumento de análisis de las situaciones escolares, nos permitió indagar, develar, descubrir, para poder comprender la complejidad escolar que queremos conocer.

Las observaciones se realizaron en los actos escolares seleccionados, tanto en sus actividades previas como durante y después de cada uno, debido a que este modo de acercamiento resultó sencillo y accesible en todas las circunstancias.

Perspectivas sobre diversidad sociocultural y actos escolares

Son abundantes las investigaciones y artículos que abordan la temática de la diversidad sociocultural en la escuela primaria (Neufeld y Thisted, 1999; Díaz, 2004; Achilli, 1996; Besalú Costa, 2002; Fregoso Vergara, 2010); y otros que se ocupan de la temática de los actos escolares (Blázquez, 2012; Díaz, 2001; Carretero y Kriger, 2006; Gvirtz, 1999; Costas, 2008), entre otras.

Para profundizar los diferentes conceptos relacionados con la investigación, es primordial definir el concepto de diversidad sociocultural presentado en los diversos documentos y libros consultados. Muchos de ellos apuntan a tomar la diversidad como algo ligado a desigualdad y marginalidad, mientras que otros apuestan a una diversidad sociocultural ligada a la pluralidad de manifestaciones, donde sitúan al otro en tanto distinto, diferente, diverso.

En nuestra investigación adherimos a la concepción de diversidad sociocultural que (...) *supone la diferencia, el diálogo entre lo distinto y el establecimiento de canales recíprocos de comunicación, aprendizajes y experiencias. Por lo que se puede decir que es una fuente de creatividad, originalidad y cambio. En tal sentido, la diversidad sociocultural supone una fuerte dimensión colectiva que hace que los seres de la Tierra se conciban en un amplio espacio de relaciones, existencias e interacciones, lo que hace que se considere como el escalón de la individualidad y del reconocimiento de la existencia del igual o del diferente como proximidad o lejanía, pero con el supuesto de formas de potencial coexistencia, bienestar y desarrollo.* (Fregoso Vergara, 2010:16).

En este marco, se torna necesario pensar la diversidad sociocultural en términos de **diálogo**, en el que la comunicación basada en el entendimiento y la comprensión de esta realidad, constituya un espacio de **construcción de nuevos significados y prácticas**.

A raíz de esto, podemos postular la importancia de considerar lo humano en su totalidad, al hombre como un hacedor y constructor de cultura, que forma parte de una sociedad que él mismo construye, y que, por su carácter humano, es única y diversa por sus múltiples integrantes.

En ella se plasma la inmensa gama de lo cultural, de las formas de pensar y de sentir, para poder dimensionar al “otro” como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del hombre, lo que aún cuesta; es darse cuenta de que estas individualidades enriquecen el patrimonio cultural, en general y particular.

La escuela debe ser un espacio en los cuales convivan y se relacionen los diversos movimientos culturales. Si en las escuelas, en todos sus niveles, no se desarrolla el conocimiento de considerar a las personas como seres humanos íntegros, se contribuirá a generar una exclusión de aquellos que son desiguales socio-económicamente, y diferentes socio-culturalmente.

La escuela es considerada históricamente el ámbito “homogeneizador” de las diferencias, ya que desde su surgimiento, estuvo caracterizada por su fuerte compromiso en la formación de personas de orígenes diversos. *Nos encontramos ante una tensión permanentemente en el ámbito escolar entre la orientación homogeneizante y la realidad de la heterogeneidad social y cultural de los niños y docentes que pueblan las escuelas.* (Neufeld y Thisted, 1999:83)

Así, diferentes instituciones formales (entre ellas la escuela como central) e informales, y los medios masivos de comunicación, resignifican y usan las diferencias socioculturales, lo cual implica la priorización de ciertos elementos ligados a las identidades étnica/nacional, de clase y género.

En el imaginario docente, la idea de conflicto aparece mayormente asociada a la noción de “ruptura”, y la de armonía a la de “continuidad”; por tanto, de acuerdo al tratamiento que reciba la diferencia se pueden, o no, mantener, asegurar o modificar las relaciones sociales y culturales dominantes. La diferencia es construida cuando se imaginan y asignan determinados rasgos o características a ciertos conjuntos sociales o culturales de manera arbitraria o fundada. Esto ubica a los otros diferentes en un determinado lugar, lo cual sugiere preguntarse por el lugar que ocupan y la relación que mantienen los sectores subalternos con la cultura escolar dominante. A su vez, de acuerdo al peso material y simbólico de cada colectividad, y las representaciones que recaen sobre ella en función de su mayor o menor “extrañeza” -determinada por la

apariencia fenotípica, la lengua, las costumbres, la religión, etc.- y su posición en la estructura social y su identidad de clase, el otro diferente es visto como amenaza, y aceptado o rechazado en mayor o menor medida.

¿Desde qué punto podemos construir “eso” que nos hace diversos? ¿Cómo se pueden potenciar desde la escuela esas particularidades que nos hacen únicos? ¿De qué forma se abordan las relaciones entre “lo nuestro” y lo de “los otros”? ¿De qué manera nuestro sentido de pertenencia influye en aquellas comunidades inmigrantes?

El estudio de la diversidad sociocultural se argumenta en la medida en que se hacen efectivas la comprensión y transformación de las desigualdades sociales y culturales en espacios sociales de carácter público como la escuela. Esta institución no es ajena a la producción de desigualdad, en tanto que es clave -como se hizo hincapié en párrafos anteriores- en la producción y reproducción de la cultura dominante, que en esta investigación se analiza específicamente desde los actos escolares seleccionados. En este sentido, es necesario que la institución educativa amplíe su mirada de la política cultural que promueve y las relaciones sociales que (re)produce.

A partir de los diversos autores consultados, se considera que la escuela, como agente socializador, encierra circunstancias, dilemas y significaciones relacionadas con el sentido de pertenencia y nacionalización, que comenzó siglos atrás con la llegada de los primeros inmigrantes. En aquel entonces la escuela estaba llamada a “nacionalizar” y hacer nacer en el inmigrante el sentido de patriotismo por el lugar que los había acogido.

Con palabras de Gustavo Blázquez, se puede decir que *los actos escolares se recortaban como uno de los dispositivos utilizados por el Estado en su siempre continuo e inestable proceso de formación; y las performances podían describirse como una invención y como la puesta en escena de una tradición inventada que permitía imaginar una comunidad nacional*. (Blázquez, 2012: 16).

Las efemérides y su manifestación en lo que serían los actos escolares fueron, y aún siguen siendo, los rituales por excelencia en donde el sentido de “Nación” se materializa en la escuela. Se presentan como manifestaciones espontáneas de un sentimiento patriótico, de reconocimiento de nuestros próceres, de nuestros símbolos patrios, de los que no solo debe apropiarse el nativo sino los grupos inmigrantes en desmedro de su bagaje cultural, de sus símbolos, su lengua. En los actos escolares se manifiestan los relatos de la Nación con los cuales la vida de los sujetos está

entrelazada. En cada uno de estos actos se pone en evidencia aquello que se quiere perpetuar, ya que desde hace varias décadas, se reiteran los actos oficiales que se suponen indispensables para construir la identidad nacional.

El ritual intenta fijar por medio de la palabra las sensaciones y emociones que debemos tener frente a los símbolos que dicen a la patria, así como definir qué debe entenderse por patria y cuáles son los valores a ella asociadas. (Blázquez, 2012:207).

Los actos escolares y su relación con la diversidad sociocultural

Cada acto escolar deviene en un sinfín de actividades previas (ensayos), durante y posteriores al acto. Todas ellas confluyen en un fin común: la confirmación del ritual. En el siguiente apartado se analizarán los tres momentos mencionados dentro del acto del 20 de junio y del 12 de octubre.

Principalmente **el acto del 20 de junio** encierra un hondo significado desde lo histórico y desde lo emocional, ya que en el mismo se realiza la *“Promesa de Lealtad a la Bandera”* por parte de los alumnos de cuarto grado. Es un acto contemplado en el calendario de todas las instituciones escolares del país, que se realiza con una ceremonia protocolar y la posterior lectura de un texto que incluye la frase: *“¿Prometen que en la medida de sus fuerzas, harán todo lo que esté a su alcance para que la bandera siga flameando como hasta ahora, para que el honor sea su aliento, la gloria su aureola y la justicia su empresa?”*.

En su análisis se considerarán los procesos por medio de los cuales el “discurso nacionalizante” asocia el sentimiento del amor a la patria con prácticas como el sacrificio, retraducidas en la escuela como “ser bueno”, “ser argentino”, “ser patriota”, y su relación con el ámbito socio-cultural diverso en la escuela investigada.

- **Momentos previos**

En este apartado exponemos datos relevantes sobre los ensayos correspondientes al acto del 20 de junio. Según lo observado, allí convivían dos realidades distintas: aquellos que prometían Lealtad a la Bandera y los que no lo hacían. Dentro del grupo de alumnos que no realizaba la Promesa de Lealtad a la Bandera, se encontraban niños/as pertenecientes a la colectividad boliviana que formaban parte de la religión Testigos de Jehová. En una entrevista realizada a los docentes encargados del acto, uno de ellos mencionó que la mayoría de los alumnos participan de la Promesa de Lealtad a la

Bandera, salvo los alumnos que profesan la religión Testigo de Jehová. Según relató este docente, ellos, como norma institucional, ya tienen preestablecido que estos alumnos no participan del acto, y que se planteó un diálogo con el resto de los alumnos a raíz de las dudas o incertidumbre que generaban la no participación de algunos de sus compañeros en el acto.

Esta situación da lugar a la posibilidad de que ciertos grupos migrantes se nieguen a realizar la promesa, por sus propios orígenes, por ser nacidos en otro país, o por ser hijos de migrantes.

Son diferentes los discursos escolares con respecto a las decisiones sobre la incumbencia de la diversidad sociocultural, con respecto a esto:

- Se respetan las decisiones
- Se persuade a las familias para que realicen la Promesa.

Ante estas respuestas, se advierte que los discursos en esta escuela son diferentes, que no se habla un discurso unificado. Mientras que algunas respuestas se refieren a respetar las decisiones de los tutores de dejar, o no, que sus hijos realicen esta promesa, uno de ellos instala la posibilidad de “persuadir a las familias” para que la efectúen, utilizando como herramienta el diálogo.

El significado más importante que construyó e instaló el momento del ensayo fue el equilibrio y armonía de las formas, los cuerpos, los gestos y las voces, **construir un grupo homogéneo como sentido predominante de la actividad.**

En el acto se hacen implícitas determinadas posiciones corporales que hacen al “sujeto nacionalizante, patriota”. Las cuestiones nacionalizantes tienen que ver con que estos rituales fijan en los cuerpos las actitudes propias, construyéndose así lo adecuado y lo inadecuado, lo correcto y lo incorrecto. Las palabras son siempre asociadas a recomendaciones y controles más locales y corporales que ejercen los docentes sobre su grupo; en las observaciones en los momentos de ensayo, uno de los docentes les enseña a los niños cómo deben formar y ubicarse en el día del acto; los niños/as están un tanto dispersos, pero el docente enseguida pone orden, lo que significa marcarles el ritmo de entrada, momentos en los que se debe hacer silencio, retar a aquellos que no guardan la debida compostura.

Las posiciones corporales funcionan como íconos, que cuando se encarnan, movilizarán a los músculos para adquirirlos frente a determinadas situaciones, en las

cuales deben surgir maquinalmente ciertos sentimientos y emociones. (Blázquez, 2012:208).

- **El día principal: la “Promesa de Lealtad a la Bandera”**

La ambientación dentro del acto escolar juega un rol muy importante, ya que *(...) el espectador debe abandonar una posición pasiva de recepción deviniendo, en su lugar, un sujeto en interacción activa con el ambiente creado a través de discursos estéticos.* (Blázquez, 2012:113). Esto se reconoce como un elemento de persuasión dirigido a los padres y alumnos que concurren a este acto, que de manera implícita da a entender un discurso nacionalizante a partir de las frases utilizadas, las palomas simbolizando la libertad, entre otros elementos presentes en el salón.

Las palabras inaugurales establecen el sentido del acto, tienden a reafirmar el valor que tiene este símbolo patrio (la Bandera). El acto comenzó con la siguiente frase: *“Estamos aquí reunidos para rendirle homenaje a su creador Manuel Belgrano, un hombre que trasciende las fronteras y el tiempo por el valor de sus actos y por su probada honestidad”.* Las palabras son el instrumento a través del cual se crea sentido al enunciarlo, *decir que se celebra, honra, se homenajea y festeja a la patria (...) es efectivamente hacerlo, y al hacerlo se instituye a lo celebrado como digno de celebración.* (Blázquez, 2012: 207).

Continuando con la secuencia del acto escolar, luego de la presentación, ingresaron las banderas de ceremonias, se cantó el Himno Nacional Argentino y posteriormente el Himno de la Provincia de La Rioja. Los símbolos patrios fueron acompañados por frases tales como *“con profundo sentimiento patriótico argentino y emocionados por el paño azul y blanco que nació libre para la vida soberana de nuestro pueblo, recibimos a nuestras banderas de ceremonia”.* Frases así tienden a reafirmar el valor y sentido que tiene este símbolo patrio (la Bandera).

Luego de la primera aproximación a este acto específico, cabe la necesidad de plantear ciertos interrogantes: ¿Cómo impacta la inculcación de valores de lealtad, amor y sacrificio por la patria en niños culturalmente diversos? Esto puede tornarse violento sobre la identidad y su sentido de pertenencia.

Terminada la ceremonia se habló con padres y estudiantes sobre el acto conmemorado, y se les preguntó sobre el significado que tenía para ellos esta

celebración. Los padres y alumnos involucrados en el acto desconocían totalmente la conmemoración de este ritual y el significado que encierra. A la luz de las respuestas dadas por los alumnos, cuesta encontrar cuál fue la apropiación que ellos hicieron de su promesa de Lealtad a la Bandera.

- **El brindis final y el ritual del “souvenir”**

Tradicionalmente, en el lugar en donde se sitúa esta investigación, se hace entrega a las familias de *souvenirs* con formas de palomitas, banderas, etc., las que funcionan como representaciones diferenciadas de la idea de patria. Esta tradición escolar encierra una significación por los símbolos patrios representativos del discurso nacionalizante, la bandera, la paloma como emblema de libertad, son objetos muy comunes a la hora de representar la idea de patria. En definitiva, se multiplica el despliegue de símbolos e íconos que marcan un territorio como propio.

Además de la entrega de este obsequio, es común que, finalizado el acto, se realice un brindis, en el cual las familias comparten un momento de encuentro para celebrar la promesa realizada.

Uno de los puntos centrales que surgió en esta reunión, es poder dar cuenta de cómo se desenvuelve la relación entre padres argentinos y bolivianos, en tanto dato clave de la presente investigación. Pudo apreciarse que las familias bolivianas se encontraban reunidas en un rincón del salón, mientras que el resto de los padres deambulaban entre un grupo y otro. Esto fue confirmado por una de las entrevistadas al finalizar el acto, cuando la mamá de P., estudiante de origen boliviano, dijo que *ella se lleva mejor con la gente de su comunidad, que los argentinos son malos, y que se sentía mejor con la gente de su zona. Siente que son discriminados en algunas oportunidades*. El reflejo de este malestar se mantuvo presente tanto en el acto como en el brindis, ya que en ambos momentos cada uno se agrupó con la gente de su comunidad.

Según lo observado, y en las entrevistas a diferentes actores de la institución, todo parece indicar una ruptura en relación a la identidad y al sentido de pertenencia, en donde lo ajeno no se reconoce como propio, y habría una **“apropiación forzada”** de símbolos, rituales, sensaciones y emociones que encierran estos actos; se trataría de una **“apropiación resistida”**, no significada con los mismos valores que la escuela se esfuerza en fortalecer, proyectar e inculcar. De la misma manera, estaría ocurriendo con la integración en el ámbito cotidiano de la comunidad de Nonogasta.

Para concluir con el análisis de este primer acto, es importante destacar que en él aprendimos, y aún aprendemos, una determina visión de la Argentina, de la argentinidad, y de nosotros mismos en tanto ciudadanos del país. Los actos permiten vislumbrar una dimensión de nuestra propia subjetividad y descubrir un determinado modo de hacernos como sociedad.

El acto del “12 de Octubre”

En este ritual, en particular, se pone de manifiesto la mayor parte de los dilemas y desafíos que derivan de la interpelación a la escuela por su tratamiento de la diferencia cultural. Estos puntos fueron claves para definir la escuela investigada, ya que aquí el acto adquiere un destacado relieve, tomando en cuenta la diversidad sociocultural que la constituye.

La fecha encierra una fuerte disputa entre dos visiones: la mirada del colonizador y la de los pueblos originarios. La visión de estos últimos simboliza el exterminio y posterior exclusión de los pueblos que habitaban originariamente el continente americano, por lo cual el acto es el momento propicio para enfatizar las consecuencias de la “conquista”. La visión colonizadora muestra, dentro de la institución, la llegada de los españoles desde un punto de vista “amistoso”, en el que el español intercambia objetos con los pueblos originarios. Con esta visión se justifica la llegada de los españoles por la premisa de que *“todos somos hijos o nietos de inmigrantes, sin ellos nosotros no estaríamos aquí”*.

Para comprender mejor el trabajo institucional emprendido en esta fecha, corresponde mencionar que esta escuela decidió cambiar el nombre que usualmente se daba al acto, como una forma de entender la efeméride desde el punto de vista de la diversidad cultural. Se lo denomina **“Encuentro de Interculturalidad”**, y en el año 2014 se realizó la IV edición. Esto habla de las “particulares estrategias” que esta escuela despliega en torno a esta fecha, que, aunque la desvían de la visión tradicional, no está exenta de tensiones y disputas por la definición de lo que debe o no debe ser expresado en el acto. En esa oportunidad (año 2014), las actividades diseñadas para el “Encuentro de Interculturalidad” incluyeron trabajos de la **Feria de Ciencias** realizada a fines del mes de agosto, recuperando proyectos relacionados a los “Pueblos originarios”, de modo que lo trabajado en aquella ocasión sería retomado para el acto del 12 de octubre.

- **Los momentos previos**

En una de las entrevistas realizadas a la directora sobre el perfil que tendría la conmemoración y la decoración pensada para ese día, aparece un punto destacado cuando comenta que el diseño de la ornamentación, como todos los años desde que se realizan estos encuentros, fue acordado con la gente de la colectividad boliviana. Por esta razón, se concretó una reunión que involucró al Presidente de la colectividad², comisiones de padres, docentes y sedes de supervisión, para que entre todos acordaran la ornamentación de ese día y qué sería necesario resaltar, en especial, los aspectos relacionados con símbolos e imágenes de los pueblos originarios. Según su testimonio, en esa reunión *se seleccionó lo que se iba a mostrar sobre diversidad*. Aquí se evidencia cómo la escuela toma una postura y selecciona aquello que ha de mostrarse en este acto escolar, en donde cada elección se revela tanto en los números artísticos, como en las glosas y los discursos, ya que ello encierra una mirada muy particular sobre el concepto de diversidad sociocultural. En esta selección entra en juego qué mostrar y que no, lo adecuado o inadecuado, lo “políticamente correcto”.

A través de las entrevistas a docentes y a la directora, se pudo trazar un panorama del proceso de selección de los contenidos temáticos que se realizan durante el acto del 12 de octubre (artísticos y otras actividades). Algunos docentes objetaron que se hubiera invitado a otras escuelas y a la comunidad boliviana, que propusieron actividades que podrían realizarse pero no encontraron respuesta, y que se les dijo unilateralmente qué es lo que se requería de acuerdo a la temática del acto.

Estas respuestas dejan entrever la complejidad de las decisiones institucionales en torno al acto del 12 de octubre, ya que, mientras el discurso de las autoridades remite a procesos de negociación y acuerdo en torno a la elección de los puntos artísticos, en paralelo *se va filtrando aquello que sirve y lo que no*. Las decisiones y elecciones definitivas siguen un determinado guión: mostrar de manera “positiva” el tratamiento de la diversidad cultural en un marco de respeto de las diferencias y su relación con este acto en particular. Se realizó un ensayo general en el cual se entrelazaban los números artísticos con la parte protocolar del acto.

2 La localidad de Nonogasta cuenta con una sede de la “Colectividad Boliviana” en cercanías de la escuela. La misma está conformada por un Presidente, electo por los miembros de esta colectividad, quien participa en las actividades de este acto en particular.

Una vez finalizado el ensayo, cada docente regresó al aula con sus alumnos y allí se pudo continuar con entrevistas a los encargados del acto. Cuando se indagó acerca de las actividades previas realizadas sobre la fecha alusiva, una de las docentes de informática respondió que estuvieron trabajando sobre el tema de esta efeméride desde principio de año, *porque la escuela tiene la orientación intercultural*, por lo cual se trabaja con proyectos específicos; agregó que los alumnos realizaron un power point con motivo de presentar su stand en la Feria de Ciencias, que dibujaron la bandera Whipala en la computadora y copiaron textos relacionados con el tema, ante lo cual entiende que el acto es una forma de concluir con todo lo trabajado.

Tanto en el discurso de las docentes como en el de la directora, se pone de manifiesto el trabajo constante que realiza la escuela sobre la temática de la diversidad sociocultural, por medio de proyectos institucionales específicos que buscan, no sin conflictos, acotar la brecha entre lo socioculturalmente diverso, propio de la realidad de esta escuela.

- **El día del acto**

Se realizó en dos lugares específicos: el salón de actos y el patio; y, como perspectiva institucional, se optó por la visión de los pueblos originarios. Para entender la significación que se le otorgó al acto del 12 de octubre devenido en un “Encuentro de Interculturalidad”, es necesario conocer desde qué mirada se aborda el mismo, para poder entender su desarrollo. La directora lo explica así:

E: ¿Qué visión o perspectiva se toma para realizar este acto?

*D: Nosotros lo tomamos más por los pueblos originarios, es así que los docentes siempre están inclinados por estas temáticas porque es muy rica y no se tiene que perder, nosotros estamos en permanente investigación con los chicos y teniendo la tecnología que ahora nos posibilita recabar información y también tenemos gente que está trabajando, por ejemplo, los aborígenes. En Chilecito hay una señora que dice ser cacique y es la única reconocida por el INADE, también sabemos que en Guandacol hay descendientes de aborígenes, entonces yo creo que no hay que perder esa visión, esa mirada, teniendo en cuenta todo esto de revalorizar lo que es nuestro, culturalmente se ve todo.*³

3 Fragmento de una entrevista realizada a la directora de la institución investigada .Octubre de 2014.

La respuesta anterior encierra un posicionamiento respecto de la perspectiva de abordaje, donde claramente se opta por la visión de los pueblos originarios, considerando que esta temática “es muy rica y no se puede perder”.

En la respuesta se hace hincapié en la permanente investigación que realizan los docentes y los alumnos sobre la diversidad sociocultural, ya que la directora considera que tomar esta mirada es revalorizar nuestra cultura, por entender que somos una “amalgama cultural” en las formas de pensar y de sentir, y que esto enriquece el patrimonio cultural, tanto en lo particular como en lo colectivo.

En esa oportunidad toda la escuela se encontraba afectada, y los docentes, junto a sus alumnos, presentaron sus trabajos teniendo como eje vertebrador a los pueblos originarios Huarpes, Ranqueles, Diaguitas, Pampas y Tehuelches, y profundizaron distintas características, tales como tipos de viviendas, vocabulario, comidas típicas y ubicación geográfica.

En cada stand se encontraban los elementos constitutivos de la exposición de la Feria de Ciencias, ornamentados de acuerdo al tema abordado: cada uno estaba identificado con el nombre del proyecto, el problema, objetivos generales y específicos, técnicas de recolección de datos y conclusiones. También se presentaron maquetas e ilustraciones alegóricas a la temática. Los stands pertenecían en su mayoría a la institución, mientras que otros eran de las escuelas invitadas. Como parte del evento, se presentaron trabajos de un instituto de inglés cercano a la escuela, y un trabajo específico sobre las notas distintivas de las comunidades boliviana y argentina, que por su especificidad analizaremos en particular.

- **Salón de actos: stand “*Compartiendo culturas*”**

Para marcar la importancia que revierte en esta investigación haber analizado puntualmente este proyecto, resulta indispensable recordar que esta escuela posee en su matrícula un ochenta por ciento de alumnos de origen boliviano, lo cual derivó en la gestión del proyecto de Feria de Ciencias denominado “*Compartiendo culturas*”, que rescata notas centrales de las colectividades boliviana y argentina. El trabajo fue presentado por alumnos de quinto grado junto a su docente, y recuperó las costumbres y elementos más representativos de las culturas boliviana y argentina. A partir de la descripción de este stand se puede observar que los elementos culturales posibles de ser relacionados son, prioritariamente, la música, la danza y las artesanías. En el stand se

quiso mostrar un paradigma de inclusión real, la interrelación de costumbres por el valor de cada una en tanto iguales, sin jerarquías.

Otra referencia destacada del stand lo constituyó el recorte de un artículo periodístico de un sitio online, sobre las costumbres y tradiciones bolivianas, titulado “*Las costumbres de Bolivia*”⁴, que reconoce que las tradiciones o costumbres bolivianas provienen de una amplia variedad de orígenes, incluyendo los antiguos grupos indígenas, los españoles católicos y la cultura tradicional andina (incas). En el análisis de este fragmento se reconoce que la cultura boliviana encierra a su vez vestigios de otras culturas indígenas, para finalmente construirse con el modelo que la conocemos hoy. En él se describen cómo son las familias de ese país, utilizando frases muy significativas en sus valoraciones de sentido, tales como: “son muy unidos”, “todas las generaciones conviven bajo un mismo techo”, “el matrimonio es muy importante”, “algunas comunidades creen en la convivencia”, “las costumbres varían según la religión, la clase social, o si se está en zona rural o urbana”.

De lo anterior puede advertirse que estas valoraciones operan como representaciones sociales que no solo se limitan a este artículo de diario, sino que también conviven en las escuelas y en el cotidiano desenvolvimiento de la comunidad de Nonogasta.⁵ Por lo general, se le adjudican a esta comunidad atributos como *respetuoso, trabajador, obediente*, que transmite una forma de ser asociada a lo boliviano (Novaro y Diez, 2012), elementos de alta significación al momento de entender cómo la escuela colabora de manera directa y efectiva en la construcción de la identidad de estos grupos migrantes.

- **Patio de la escuela: formalidad de la efeméride**

En el momento que instala esta efeméride, la escuela instaura un discurso oficial que enfatiza la aceptación, tolerancia, respeto y comprensión; un discurso conciliador en el que la educación intercultural es una herramienta de transformación social, económica y política. Siguiendo a Díaz, *la interculturalidad no es una declaración de principios en cuanto al respeto y la tolerancia, sino una construcción que hay que*

4 Este fragmento fue extraído del sitio www.donquijote.org, el cual tiene como finalidad el aprendizaje del español promocionando las culturas de los países de habla hispana.

5 Este tema fue abordado en el acto del “20 de junio” sobre las representaciones sociales que construían los docentes y directivos sobre las familias bolivianas.

realizar en cada situación específica, ante cada acontecimiento cultural, pedagógico, político, económico. (Díaz, 2004:68).

Si asumimos que la diversidad está presente en el ámbito escolar, así como en todo grupo social, es necesario tomar a la educación intercultural como herramienta transformadora, y de allí en más “crear espacios de integración y de intercambio”.

Después de la visita al stand, hicieron su ingreso las banderas de ceremonia de la institución, de las escuelas invitadas y de la bandera boliviana, portada por tres alumnos de origen boliviano.

Los registros y análisis de este momento lo han recuperado como una de las principales situaciones, por las actitudes del público cuando se presentó la bandera de ceremonias de Bolivia: se evidenciaron muestras de incertidumbre, pocos aplausos y falta de interés, lo cual dejó en claro que la aparición y presentación de la bandera de Bolivia no es recurrente en otros eventos que realiza la escuela. Según Novaro y Diez (2011), la simbología fortalece la identidad del lugar que quedó lejos, las raíces que se desean conservar, y dicen que *en las organizaciones se advierte la constante puesta en acto de la doble pertenencia, por ejemplo, en las actividades políticas y festividades: los discursos, las escarapelas en el pecho, las marchas con banderas argentinas y bolivianas hablan de esta vigencia de referencia a un lugar dejado, y también de la apropiación de la simbología del que ahora se habita (...) explícitamente se propone ‘mantener la identidad boliviana’, ‘preservar las costumbres y raíces bolivianas’.* (Novaro & Diez, 2011:11).

Como cierre del acto formal, se realizaron números artísticos relacionados con danzas y músicas típicas de diferentes países y comunidades.

El recorrido por esta efeméride permitió analizar las concepciones en torno a la temática de diversidad cultural, a través de un modo institucional particular de evocarla. Se entiende que esta fecha se manifiesta como una oportunidad, casi única, donde la escuela socializa los diferentes sentidos que le otorgan a la interculturalidad y cuál es el posicionamiento que toma frente a su realidad. A partir del trabajo de investigación, pudo analizarse que la riqueza de la diversidad sociocultural no se aborda desde la complejidad que esa realidad escolar y comunitaria demanda, sino que sólo queda “atrapada” en discursos oficiales y/o en proyectos circunstanciales sobre la temática.

En este marco, entendemos que también sería limitado el desarrollo de un abordaje institucional real de la temática dentro del cotidiano quehacer de la comunidad educativa, ya que, de ser así, no se plantearían relatos que ponen de manifiesto la existencia de tratos diferenciales, discriminación y negación de la identidad real y el sentido de pertenencia de la comunidad migrante, presentes en el diario vivir de la comunidad, de los cuales pudo dar cuenta el trabajo de campo de este informe.

Conclusiones

Finalizada esta investigación, los hallazgos más importantes se relacionan a pensar cómo dentro del campo educativo local se viene gestando un proceso de sensibilización hacia el reconocimiento de la diferencia, y de problematización de su tratamiento escolar; sin embargo, en la escuela objeto de indagación, esta situación está aún en construcción. En el tratamiento de los actos escolares se pudo dar cuenta de una *“perspectiva institucional oscilante”* en el tratamiento de la diversidad que constituye la realidad institucional actual, lo cual se traduce en dos posiciones significativas: una que abarca los proyectos institucionales incluidos en el acto del 12 de octubre, por ejemplo el “Encuentro de Interculturalidad”, que se relaciona con la integración y el “respeto a las diferencias”; y la segunda, que se manifiesta en otros actos escolares, como lo relatado sobre el Día de la Bandera. Mientras que una, no sin contradicciones, se aproxima a ciertas prácticas que valorizan las culturas diversas, la otra celebración instala la perpetuación de un discurso nacionalizante que impone la construcción de identidades patrióticas y sentidos de pertenencia.

Esta perspectiva impregna los discursos centrales y las prácticas desplegadas en estas efemérides, donde, para el equipo docente y directivo, la diversidad sociocultural es considerada como una construcción igualitaria y constitutiva del ser humano, con cierto “reconocimiento” de esta realidad escolar; pero aun así, se continúa presentando y sosteniendo ciertas prácticas propias de la cultura hegemónica.

Estas *“posturas oscilantes”*, por momentos totalmente opuestas, conviven en la realidad escolar de esta institución.

Los puntos analíticos centrales del acto del 20 de junio muestran que no se hizo explícito el aporte desde la mirada sociocultural. Si se gestionan espacios de relaciones que se articulan en torno a lo compartido, a “lo nuestro”, cabe destacar el encuentro de las familias bolivianas y argentinas en el “brindis” realizado luego del acto, en el que

entraron en juego las vinculaciones entre lo “propio” y lo “ajeno”. Esto fue considerado una nota clave que permitió ver los modos en que se desenvuelven esas relaciones, y determinar que, en muchos casos, lo distinto o diferente es afín a comportamientos de tipo discriminatorio que reciben las familias migrantes por parte de las familias argentinas, tal como fue relatado por algunos referentes de las familias bolivianas entrevistadas.

En el caso del tratamiento institucional en el acto del 12 de octubre, los hallazgos muestran que se constituyó en un evento determinante, que buscó generar aportes concretos para mejorar, o quizás modificar, las actitudes y sentimientos que conviven en la comunidad educativa, y así fortalecer la convivencia social. El análisis permitió dar cuenta de intentos por persuadir al espectador, a la comunidad educativa en general, para considerar la diferencia como una relación y no como una oposición, de modo que esas diferencias nos ayuden a reconocer y reconocernos en nuestra propia identidad.

El panorama expuesto, muestra cómo los distintos actores institucionales intentaron explicitar la existencia de una modalidad de trabajo asumida con respecto al tratamiento de esta temática, pero, en la línea analítica que venimos desarrollando, **la misma se circunscribe a proyectos institucionales específicos o a intervenciones dentro de los mismos**, lo cual plantea una clara disonancia entre el ideal que buscaban alcanzar y la posibilidad de materializar esas aspiraciones en el cotidiano devenir de la institución. Para mayor complejidad, esto debe enmarcarse en la existencia de múltiples demandas que ingresan a la escuela, afectando las modalidades de trabajo e instalando exigencias y obligaciones para los actores, ineludibles de ser atendidas.

Abordar el tratamiento de la diversidad sociocultural requiere un trabajo institucional que supone tiempos y espacios para reunirse, planificar y socializar, aunque en las entrevistas realizadas no se hizo mención a momentos de formación específica sobre la temática, ni a la injerencia de agentes del Ministerio de Educación que realicen charlas o capacitaciones.

Todos los actores institucionales con los que se trabajó consideran muy beneficioso lograr un abordaje institucional sobre este tema, y parecían estar de acuerdo con el desarrollo de una propuesta que involucre a todas las disciplinas que constituyen el currículum; sin embargo, la inclusión de la diversidad sociocultural sólo estuvo

presente en determinados proyectos institucionales y, primordialmente, en el acto del 12 de octubre.

Por lo expuesto, en la institución se apela a una actitud y/o trabajo voluntario del equipo directivo y docente, generando así que el tratamiento de la situación institucional actual termine basándose en un interés y/o compromiso personal con la temática, que se plasma en eventos institucionales puntuales.

De todas formas, se concluye que esta escuela ha podido lograr un programa educativo cultural que diseña una adaptación para enseñar sobre otra cultura, lo cual quizá sea el principio de una deconstrucción de la educación homogeneizadora y asimilativa. Cabe reflexionar sobre la necesidad de ir propiciando cambios que, aunque parciales y, al inicio, incipientes, permitan construir pequeños avances en la inclusión de ciertas temáticas en el sistema educativo, como la diversidad sociocultural. Una posibilidad es adoptar el formato de **contenidos culturales de los grupos étnicos minoritarios en el curriculum**, y el tratamiento que estos grupos reciben en relación a las dimensiones de lo social, lo político, lo económico, lo moral, lo estético, para entender las dinámicas y procesos que se instituyen en la escuela. Además, este tipo de abordaje permite un trabajo sistemático por el que se llegan a conocer, valorar y problematizar distintos discursos y prácticas culturales.

Los cambios estructurales o parciales se desenvuelven bajo el reconocimiento explícito de que **el trabajo con el otro es un trabajo sobre uno mismo**, lo que demanda revisiones críticas y de apertura, suspender las certezas y escuchar al otro, reconocerlo, valorarlo sin usarlo, sin lástima, sin borrarlo como diferente; y en este marco, se torna interesante el lugar que la escuela pueda construir frente a la diferencia, para ir desarmando su tradicional y cada día más cuestionada postura homogeneizadora.

Bibliografía

Achilli, E. L. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.

Achilli E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. LabordeEditor.

Ander-Egg, E. (1995) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires. Lumen.

Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.

Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*.

Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carretero, M., & Kriger, M. (2006) *La usina de la Patria y la mente de los alumnos.*

Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/carretero_kriger_efemerides.pdf F

Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Noveduc.

Costas, M. E. (2008). *De las fiestas públicas a los actos escolares.* Novedades Educativas.

Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada.* Miño y Dávila.

Díaz, R. (2004). *Construcción de espacios interculturales.* Miño y Dávila.

Domenech, E. E. (2010) *Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?:* Astrolabio. Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC no. 1.

Echevarria, H.D. (2005) *Los diseños de investigación y su implementación en la educación.* Buenos Aires: Homo Sapiens

Fregoso Vergara, M. (2010). *Desarrollo humano y diversidad cultural.* Guadalajara: De la noche.

Gatica, D. H. (2004). *Integración cultural riojana. “Los pueblos que se conocen se aman”.* Tomo IV. Alta Córdoba Impresos.

Gvirtz, S. (1999). *Textos para repensar el día a día escolar.* Santillana S.A.

Neufeld, M. R., y Thisted, J. A. (1999). *De eso no se habla... 'los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Buenos Aires. Eudeba.

Novaro, G., y Diez, M. L. (2011). *Procesos de identificación nacional en niños migrantes bolivianos: entre la escuela, las familias y las asociaciones.* Disponible en: <http://conferences.gseis.ucla.edu/simposio/ponencias-presentations/gabriela-novaro-maria-laura-diez-argentina-.procesos-de-identificacion-nacional-en-ninos-migrantes-bolivianos-entre-la-escuela-las-familias-y-las-asociaciones.-avances-a-partir-de-dos-investigaciones-en-buenos-aires/view>

Novaro y Diez. (2012). *Niños inmigrantes en argentina: Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad.* Disponible en:

bolivianos. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662012000200007&script=sci_arttext

Sabino, C. (1993) *Proceso de investigación.* Buenos Aires. Humanitas.

Sanjurjo, L., Colaboradores, (s.f.). *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.

Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar I*. Editorial Brujas.

Sobre la autora

Tatiana Edith Giles Moyano

Formación académica: (2012-2016) - UNDEC - Universidad Nacional de Chilecito - Licenciada en Educación Primaria. Chilecito, La Rioja.

(2008-2011). ISFD N°9 - Instituto Superior de Formación Docente - Profesora en Educación Primaria. La Plata, Buenos Aires.

Experiencia Laboral: 14/02/2012 – actualidad | Docente de primaria. Primer ciclo. Escuela Privada “Jean Piaget” | Belisario Lobos 53 | Chilecito – La Rioja

Proyectos e Intervenciones Educativas: IV Jornada Científica de Estudiantes Investigadores (UNDEC). Expositora del trabajo “Diversidad Sociocultural en los Actos Escolares de la Escuela Primaria”. Tesis de Licenciatura. Directora de Tesis: Mgter. Verónica Ligorria (Córdoba).

Mail: tatiana1215@hotmail.com

POLITICAS PÚBLICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN URUGUAY:

LA EQUIDAD COMO PRINCIPIO

Gabriela Nair Núñez Barboza*

Resumen

Se ha comprobado que los niños nacen con un nivel de competencia intelectual similar, y que, sin embargo, ese nivel se va distanciando a partir de los 18 meses de edad debido al contexto socioeconómico al que pertenecen, con desventajas para los niños de los sectores más desfavorecidos. (Umayahara, 2004:1).

¿Qué diferencias y similitudes existen en el funcionamiento de distintos Centros de Educación Inicial⁶, y qué relación guarda esto con el rendimiento académico de sus alumnos? ¿De qué manera se relaciona la pertenencia a determinada clase social con la repetición escolar de los niños que fueron pre-escolarizados frente a aquellos que no? ¿Existen desigualdades de género vinculadas a la ausencia de una pre-escolarización temprana?

Con el objetivo de responder a estos interrogantes, se estudiaron los resultados académicos de la cohorte de niños nacidos entre 2004 y 2005, que cursaron primer año durante el 2010.

Este trabajo es una aproximación hacia el abordaje de los programas de educación inicial destinados a niños en situación de pobreza en el Uruguay, y sus resultados en cuanto a la disminución de las desigualdades sociales en el ingreso a primaria.

Palabras clave: Educación inicial, Desigualdades sociales, Repetición.

* Docente en Consejo de Educación Técnico-Profesional, Administración Nacional de Educación Pública - ANEP-, Uruguay. Investigador de la Plataforma Internacional CADTM-Bélgica (Comité para la Abolición de las Deudas Ilegítimas). nunezgb@gmail.com

⁶ Centros de Atención a la Infancia y la Familia

PUBLIC POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD IN URUGUAY: SOCIAL EQUALITY AS A PRINCIPLE

Abstract

It has been found that children are born with a similar level of intellectual competence, and that, however, this level is distanced due to socioeconomic level to which they belong, from 18 months of age, which disadvantaged for children from the most disadvantaged sectors (Umayahara, 2004, p1)

What differences and similarities exist in the functioning of various early education centers and what this relate to the academic performance of their students? In what way is membership in a particular social class related to the repetition of schooling of children who were pre-schoolers versus those who did not? Are there gender inequalities linked to the absence of early preschool?

In order to answer these questions, we studied the academic results of the cohort of children born between 2004 and 2005, who attended the first year in 2010. This paper intends to be an approximation towards the approach of the programs of initial education destined to children in situation of poverty in Uruguay, and its results in the reduction of the social inequalities in the entrance to elementary school.

Key words: Early childhood education, Social inequalities, School repetition

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación centrada en indagar la transición familia-escuela; la educación inicial y la importancia de los programas orientados a niños en situación de pobreza. Interesa su exploración a los efectos de considerarlos como herramientas que se utilizan en el terreno de la educación para disminuir desde edades tempranas la reproducción de las desigualdades sociales.

El funcionamiento en Uruguay de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) data del año 1989, cuando muchos centros de cuidado infantil existentes funcionaban dispersos en la órbita de distintas asociaciones civiles. Durante la década del 90, estos centros pasaron a funcionar de manera co-gestionada con el Estado, regulados a través del Instituto Nacional del Niño y el Adolescente Uruguayo (INAU),

y se dedicaron principalmente a la atención de niños y niñas de 0 a 3 años de edad. En sus comienzos, su objetivo era básicamente asistencialista, dirigido hacia la población infantil más vulnerable (hecho de suma importancia si se tiene en cuenta que la pobreza infantil alcanzaba a uno de cada dos niños uruguayos hacia el final de la década). En una segunda etapa, luego de revisiones y evaluaciones del impacto en el desarrollo nutricional y psicomotriz de los niños, el perfil de esta política pasó a ser de corte asistencial y educativo. En la actualidad se trata de una política de atención integral a la primera infancia, con más de 400 centros a lo largo y ancho del país, que combina alimentación, educación y cuidados de calidad, desde una perspectiva de derechos. Cada centro debe contar para su funcionamiento, con psicomotricista, psicóloga, trabajador social, educadora y auxiliar de cocina, todos ellos a cargo de un Coordinador con título de Maestro. Esta perspectiva integral, basada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN)⁷, es el eje fundamental del Plan, que hoy en día atiende a más de cincuenta mil niños de 0 a 2 años en modalidad semanal, y de 2 a 3 años en modalidad diaria (4 u 8 hs).

Las modalidades de trabajo y organización, así como la posible vinculación de estos programas con el rendimiento académico de los niños que allí concurrieron (medidos en la repetición de primer año escolar), serán los ejes que guiarán el presente trabajo de investigación.

Justificación

Durante los últimos años se han desarrollado estudios a nivel nacional e internacional que indagan acerca de la importancia de las intervenciones educativas desde edades tempranas (Mara, 2001; Eming y Fujimoto, 2003; Berlinsky et al, 2008; Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales –GIEP-, 2009). En este sentido, los objetivos de las políticas sociales hacia la primera infancia tienden a reducir el impacto de las inequidades que provienen del hogar de los individuos. Se ha comprobado que los niños nacen con competencias intelectuales similares, y que este nivel se va distanciando a partir de los 18 meses de edad debido al entorno socioeconómico al que pertenecen. (Bralics, Edwards y Lira, 1989 y GIEP, 2006).

⁷ Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por Uruguay en 1990.

Diferentes estudios muestran que los programas de educación integrales para la primera infancia destinados a niños en situación de vulnerabilidad, logran disminuir las desigualdades sociales que se reproducirían al ingresar al sistema escolar. Norees y Barnett (2010) encontraron que los programas orientados a brindar nutrición y educación tuvieron mayores efectos en el desarrollo cognitivo y en el éxito escolar que otro tipo de intervenciones tempranas, incluyendo las que sólo brindaban asistencia alimenticia.

Es por este motivo, y con el fin de atenuar la reproducción de las desigualdades sociales a partir del ingreso al sistema escolar, que se hace necesario asegurar a aquellos niños en situación de pobreza la atención y la educación necesarias para su desarrollo durante esta etapa, *la etapa de gran vulnerabilidad y oportunidad*. (Eming, 2002:123).

En este sentido, el PLAN CAIF se caracteriza por ser una política destinada a la atención integral de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, brindando servicios de atención psicomotriz, alimentación y educación para niños a partir de los 12 meses y hasta los 3 años de edad. En el año 2012, un total de 334 centros en todo el país brindaba atención al 43% de la población escolarizada en nivel 3⁸. Actualmente el número de centros asciende a 400. Esto justifica los objetivos generales de este trabajo, permitiendo observar la posible relación entre la exposición de los niños al PLAN y el posible impacto de la misma en sus resultados educativos, medidos en términos de repetición de su primer año escolar.

Asimismo, se considera relevante observar cuáles son los rasgos comunes que caracterizan a los CAIF “exitosos”, es decir, aquellos que obtienen mejores resultados educativos en sus alumnos, con la finalidad de destacar cuáles son, puntualmente, aquellas cuestiones que podrían coadyuvar a una implementación más exitosa de la política en sí misma.

Las herramientas que sus alumnos reciban en cuanto al cuidado y a la educación que allí se brinda, así como el apoyo que se otorga a sus familias dependerán, no solamente de la asignación de recursos hacia el Centro, sino de las características de su funcionamiento, la organización y el trabajo en cada uno de ellos.

⁸ Figueroa y Núñez (2013) *Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años*. “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay: el Informe de la CIDE 50 años después.” Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (CIDE Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico)
<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf>

En el terreno sociológico, este trabajo pretende ser un aporte al estado del arte en la materia, ya que si bien existen estudios sobre el impacto de la educación inicial en el desempeño de los escolares, poco se sabe específicamente sobre el impacto que tienen los CAIF en la escolarización a partir de primaria. Específicamente, en los resultados a la hora de promover o repetir su primer año escolar.

Es importante un acercamiento a dicho impacto en una población que, en su mayoría, está compuesta por niños y sus familias quienes, de otra manera, presentarían dificultades para el acceso a la educación inicial antes de ingresar a la educación formal.⁹

A fin de contextualizar el tema en la realidad educativa actual, hay que destacar que en 2013, la repetición escolar en primer año en Uruguay alcanzaba a uno de cada cinco alumnos pertenecientes a escuelas públicas de contexto socioeconómico y cultural desfavorable (21.1%). En el otro extremo, en las escuelas de contexto muy favorable, repitieron menos de uno por cada diez (7,2%)¹⁰, lo cual muestra una marcada diferencia entre el alumnado de escuelas públicas pertenecientes a diferentes contextos.

Al respecto, las teorías asociadas al rendimiento académico de niños y niñas presentan puntos de vista divergentes. Desde la tradicional Teoría de la Reproducción, que sostiene que las organizaciones educativas actuarían reproduciendo desigualdades sociales, hasta las teorías que ven en estas organizaciones la posibilidad de alcanzar resultados educativos similares en alumnos de diferentes clases sociales (Escuelas Eficaces), muchas investigaciones han incursionado en el tema.

A través de la revisión de diferentes teorías y antecedentes nacionales (Mara, 2001; Filardo, Cabrera y Aguiar, 2010; Ravella, 1999); e internacionales (Eming y Fujimoto, 2003; Berlinsky, Galiardi y Manacorda, 2008), así como de la construcción de indicadores de medición de calidad en centros de atención a la primera infancia, se intenta echar luz sobre el fenómeno de la repetición escolar vinculado a diferentes variables.

⁹ El 50 % de los niños de tres años pertenecientes al quintil más pobre, se encontraba fuera del sistema educativo en el año 2012, según el mencionado informe.

¹⁰ Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEE.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Explicar la incidencia de haber concurrido a un CAIF entre los dos y tres años de edad, en los resultados escolares vinculados a la repetición.
- Comparar y describir el funcionamiento de distintos CAIF y relacionar aspectos comunes de los mismos con los índices de repetición de los niños al ingresar a primer año.
- Explorar la posibilidad de que los CAIF sean un primer paso en el terreno de la educación, hacia la disminución de las desigualdades sociales que presentan los niños de los sectores más desfavorecidos desde su temprana infancia.
- Observar la incidencia de la pertenencia a una determinada clase social en la repetición escolar.
- Observar la incidencia del género en la repetición, en el ingreso al nivel primario.

Marco teórico

La teoría de las Escuelas Eficaces relaciona el rendimiento académico de los alumnos con factores institucionales y pedagógicos que caracterizan el funcionamiento de los centros educativos. En este marco, tomaremos la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar coordinada por Javier Murillo como referente para obtener algunas definiciones y conceptos de utilidad para el presente trabajo.

Las desigualdades sociales, reproducidas por el sistema educativo según la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu, pueden, en la teoría de las Escuelas Eficaces, ser disminuidas mediante la acción educativa eficaz de una escuela. “La escuela hace la diferencia” en cuanto a que, los alumnos provenientes de contextos desfavorables, pueden lograr resultados académicos similares a los obtenidos por aquellos alumnos provenientes de contextos favorables, reduciendo así las diferencias educacionales existentes entre alumnos pertenecientes a distintos contextos sociales.

Categorías conceptuales

La conceptualización de Clase Social de Bernstein se diferencia de otras teorías por realizar una distinción basada en el supuesto de que diferentes formas de relación

social entre individuos pueden generar códigos lingüísticos distintos. Trasladado al universo del niño, cada vez que el mismo entra en contacto de alguna forma con el lenguaje, está siendo reforzada en él la estructura social a la que pertenece. Bernstein distingue dos tipos de códigos lingüísticos: código restringido y código elaborado. El primero surge donde las formas de las relaciones sociales se basan en una gama de suposiciones comunes. Se enfatiza lo concreto por encima de lo abstracto, así como la sustancia en lugar de la elaboración de los procesos. En el código lingüístico restringido, la organización sintáctica es rígida, y la comunicación no necesita de la elaboración de significados verbales ni continuidad lógica en el desarrollo del discurso, ya que se dirige en mayor medida hacia canales de comunicación extra verbales. En el código lingüístico elaborado, el lenguaje es un facilitador de los propósitos del hablante y requiere construcciones más complejas; por ello este código está orientado en mayor medida hacia el canal verbal. Crea la posibilidad de transmisión de símbolos individuales, ya que está orientado hacia las personas, hacia la subjetividad del “yo”, sobre la subjetividad del “nosotros”. En este código, el hablante tiene la posibilidad de manejar una amplia variedad de alternativas sintácticas organizadas de manera flexible. (Bernstein, 1989:150-154).

En relación a la repetición escolar -tema tratado en la presente investigación-, Bernstein afirma que los códigos simbólicos y abstractos manejados en la escuela son adoptados con mayor facilidad por los niños que manejan el código lingüístico elaborado. *Cada niño es sensible al sistema de comunicación de la escuela, (...) la experiencia de la escuela para este niño es una experiencia de progreso simbólico y social, sin embargo cuando el niño no es sensible al sistema de comunicación de la escuela, la experiencia del niño es una experiencia de cambio simbólico y social.* (Bernstein, 1989:150). Esto podría explicar en cierta forma las diferencias en el rendimiento académico entre los niños de clase obrera y clase media. Sobre todo de los niños no pre-escolarizados. Al ingresar al sistema escolar, los niños de clase obrera estarían en desventaja frente al sistema escolar, debido al tipo de código lingüístico que manejan.

Por último, utilizaremos el concepto de roles sociales críticos como categoría útil para el objeto de estudio de esta investigación. A través de los mismos, es transmitida la cultura y son aprehendidos en el entorno del individuo, cualquiera sea el

grupo que lo rodea. Bernstein afirma que *Los niños que tienen acceso a diferentes sistemas de lenguaje o códigos, (...) pueden adoptar orientaciones sociales e intelectuales y procedimientos diferentes, a pesar de su potencial común.* (Bernstein, 1989:151). Esta afirmación bernsteiniana podría vincularse a la hipótesis planteada, que afirma que los niños de Clase Obrera que concurren a CAIF, presentan índices de repetición inferiores a los de los niños que, perteneciendo a la misma clase social, no fueron escolarizados en período CAIF.

Pre-escolarización

Diversos autores señalan la importancia de la pre-escolarización temprana y su interacción con la biología para el desarrollo del cerebro en los primeros años de vida (Berlinsky et al (2008), Engle (2011), Nores y Barnett (2010). Eming y Fujimoto afirman que la intervención temprana en los años preescolares puede reducir la brecha de desarrollo entre los niños de los sectores más pobres y el resto de la población infantil.

En el campo de la neurobiología, las investigaciones demuestran que las experiencias en la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro, así como las actitudes, capacidades y habilidades sociales de la vida de un individuo. La existencia de momentos específicos para la adquisición de diferentes tipos de conocimientos, así como el reconocimiento de los tres primeros años de vida, marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para el resto de la vida. Estos autores señalan que el efecto del aprendizaje en la escuela depende fundamentalmente de la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años de vida.

En el campo de las Ciencias Sociales, los trabajos de los citados autores sostienen que los niños que participan en programas orientados al desarrollo infantil temprano presentan menores índices de repetición escolar.

Recursos

Para la definición teórica de Recursos, se utilizará el concepto que toma la Lista de Factores que constituye la base del Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar, descrito por Javier Murillo (2007), quien define los recursos como parte de las características del centro educativo, a saber: las instalaciones e infraestructura escolar (adecuación de las instalaciones y condiciones edilicias, así como su mantenimiento), y los recursos didácticos y materiales disponibles.

Gestión

Según B. Blejmar (2005:62), *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Según el autor, no existe un modelo único para la construcción diaria de la gestión educativa. El pasaje de las ideas a los actos a través de la palabra, es un aspecto del ejercicio de la gestión que logra la interacción entre alumnos, padres y docentes. Son las ideas y la capacidad para implementarlas lo que hace la diferencia en la eficacia de las organizaciones.

Es necesaria la existencia de estructuras en el centro educativo que definan diferentes estratos de decisión y responsabilidad, así como son complementarias la participación y la efectividad. (Blejmar, 2005:63).

Para J. Murillo, la gestión de un centro educativo, se define según los siguientes factores:

- La capacidad técnica del director.
- El estilo participativo y pedagógico (participación e interés en las prácticas de aula).
- Experiencia en el cargo.
- Satisfacción de la comunidad (entendida como familias de alumnos, educadores y personal a cargo) con la dirección.

Estos serán los factores tenidos en cuenta para la presente investigación.

Clima escolar

Según el mismo autor, el clima escolar se define por:

- La relación entre diferentes miembros de la comunidad escolar (maestros, padres, dirección), y la satisfacción con la escuela por parte de la comunidad escolar.

Misión del centro educativo

La misión de un centro educativo, siguiendo a Murillo, puede definirse por:

- La existencia, conocimiento y consenso en los objetivos del centro educativo por parte de la comunidad.
- Preocupación por la formación integral de los alumnos. Al tratarse de centros educativos para niños de cero a tres años de edad, se tomarán como indicadores de una formación integral, aquellos aspectos referidos a los cuidados en salud, enseñanza de prácticas de higiene y hábitos alimenticios, así como los controles de asistencia e inasistencia al centro.
- Escuela con una misión social.
- Existencia de un debate pedagógico entre los docentes del centro. En el presente estudio, este indicador se medirá a través de la existencia de instancias de discusión sobre los objetivos, dificultades y planificación pedagógica entre educadores, maestros referentes y/o coordinadores de cada centro.

Repetición escolar

Desde el punto de vista de Moreira y Tansini, diversos factores se asocian al rendimiento escolar de primer año. Estos factores son tanto inherentes al alumno (como ser la asistencia a educación inicial y la edad de inicio del mismo, la estructura familiar y el nivel económico y cultural del hogar) como, por otra parte, su rendimiento también se ve afectado por variables institucionales, tales como el contexto en el que se encuentra el centro educativo, su organización, el número de alumnos por maestro y la formación y experiencia del docente.

Es entonces la conjunción de diversos factores institucionales e individuales los que hacen al resultado académico de los alumnos al culminar el primer año escolar.

Para Filgueira, la repetición, así como el abandono, serían un desvío del comportamiento estándar esperado de un alumno. *Lo importante es que este tipo de desvíos no es aleatorio. Por lo menos es indiscutiblemente sistemático cuando se considera el nivel económico del hogar de pertenencia del estudiante o su nivel sociocultural (por ejemplo, el nivel educativo de la madre) o cuando se observan las diferencias regionales, urbano-rurales o étnicas.* (Filgueira, 2006:7)

Algunos efectos sociales negativos de la repetición escolar: Inequidad. La repetición es vista por Filgueira como un proceso reproductor de las desigualdades, ya que suprime la capacidad de neutralización de las diferencias sociales que potencialmente tendrían los sistemas educativos. (Filgueira, 2006).

Deserción o abandono escolar. La repetición logra afectar la autoestima del niño, y deposita en la familia y en él, responsabilidades que corresponden al docente y al sistema escolar, estigmatizándolo y marginándolo. (Ibíd.).

Equidad

La definición de equidad toma diferentes connotaciones según los autores. Algunas definiciones son similares, otras toman puntos de vista tan divergentes, como son el rol de la Educación Escolar en la Teoría de la Reproducción y la Teoría de las Escuelas Eficaces.

Un ejemplo de esto son las concepciones del término equidad: según A. Marchesi (2000:136), *la igualdad de resultados educativos para alumnos provenientes de diferentes clases sociales es algo utópico*. Los sistemas educativos latinoamericanos tienden a reforzar y mantener la estratificación social, ya que las desigualdades no se originan en el sistema educativo.

El camino hacia la igualdad, opina este autor, se logra nivelando las diferencias sociales a través de una estratificación que impida la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo. (Marchesi, 2000)

La definición de A. Bolívar hace una distinción entre igualdad y equidad. Sostiene que, mientras la igualdad de oportunidades se da a nivel formal, la equidad es sensible a las diferencias entre los individuos. Al trasladarlo a la educación, asegura que puede existir igualdad formal en el acceso a la educación, y que al mismo tiempo sea equitativo. Esto se lograría compensando diferencias entre los seres humanos para garantizar a los sectores más vulnerables de la población, apoyo e igualdad de oportunidades. (Rojas, 2004).

Desde el punto de vista de Eming y Fujimoto, los estudios de las intervenciones para el desarrollo infantil temprano realizados en las Ciencias Sociales, muestran que la educación puede actuar como un factor de equidad, sólo si todos los niños pueden tener acceso a ella.

Trayectorias

Se aplicará la noción de trayectorias específicamente a las trayectorias educativas de los individuos. Con este cometido serán introducidas las nociones de evento y estado, provenientes del lenguaje demográfico. A continuación se presentan las definiciones aplicadas a la presente investigación.

Estado: La definición de estado se presenta como un haz de roles o posiciones sociales de un individuo, sea en términos societales, contextuales o relacionales. (Fernández y Bonapelch, 2010). Para este estudio de casos, el interés estará centrado en los niños que posean el estado “escolarizado” y quienes no lo posean.

El estudio también tiene como propósito analizar el tiempo en que el niño permaneció en ese estado, y si lo hizo de manera continua o discontinua.

Eventos: Es relevante saber a qué edad o en qué momento de la vida del individuo se ha adquirido el estado; nos referimos al evento, que en este caso sería el evento “edad de la primera escolarización”. El evento tiene la capacidad de marcar un antes y un después en la vida de los individuos. Si el evento lograra generar un cambio de estado en la vida de los individuos (por ejemplo, pasar del estado no escolarizado al escolarizado), entonces es catalogado como “evento de transición”. (Fernández y Bonapelch, 2010).

Aspectos metodológicos

Esta investigación se realizó sobre la base de un estudio de casos descriptivo y explicativo con diseño mixto; es decir, cuenta con elementos cuantitativos y cualitativos. Posee como grupo de control a la totalidad de niños de primer año escolar (dentro de los mismos grupos de primer año en donde seleccionamos la muestra) que no hayan concurrido nunca a un CAIF, independientemente de que hayan repetido primer año.

Se utilizaron técnicas cuantitativas para la construcción y análisis de la encuesta autoadministrada, así como para el análisis de algunas dimensiones donde se hizo necesaria la construcción de índices. El uso de técnicas cualitativas fue necesario para el análisis de las entrevistas y de las diferentes dimensiones que requerían un análisis de este tipo, según lo requiriese el indicador utilizado.

Universo y unidades de selección

En cuanto a las organizaciones, fueron seleccionados diferentes instituciones educativas del Departamento de Montevideo, a saber: Centros de Atención a la Infancia y las Familias y Escuelas Públicas.

Para la selección de la zona que concentra a los CAIF, se realizó un mapeo de los 76 centros que se encontraban en el Departamento de Montevideo hasta la fecha de la selección. Posteriormente, se observó que existen dos zonas que tienen una notoria concentración de centros con respecto al resto de las zonas de Montevideo, que son las de Casavalle y Ciudad Vieja. De estas dos, se eligió la zona de Ciudad Vieja por motivos de accesibilidad. Para la selección de las Escuelas, se eligieron aquellas que pertenecen al Departamento de Montevideo, ya que allí es posible encontrar escuelas en una misma zona urbana, que a su vez están próximas a varios CAIF. Se pretendía encontrar en estas escuelas a los niños egresados de los CAIF cercanos, sin desconocer que se trata de barrios con alta movilidad residencial.

Resultados

El problema central de la presente investigación es la importancia de los programas en educación inicial orientados a niños en situación de pobreza a la hora de evaluar su rendimiento académico en primer año. ¿Son pertinentes estos programas

como herramientas para disminuir, desde edades tempranas, la reproducción de las desigualdades sociales?

La hipótesis general sostiene que existen factores comunes al funcionamiento de los distintos CAIF, que podrían estar disminuyendo los niveles de repetición escolar de sus alumnos. Se encontró que en el primer año, la repetición de los niños que concurrieron a algún CAIF es inferior a la de los niños no escolarizados. Cuando se analizaron específicamente los niveles de repetición de los cinco centros seleccionados para la muestra, se halló que, en general, poseían porcentajes de repetición muy inferiores al resto de la población que asistió a otros CAIF. A la luz de estos resultados, se analizaron las distintas dimensiones que componen a estas organizaciones, hallándose que tienen en común las siguientes características:

- Trayectorias institucionales de entre 10 y 20 años de experiencia en educación inicial.
- Centros con una misión social.
- Centros con una misión como organización: preocupación por una educación integral de calidad reflejada en diversos aspectos relativos a la formación del niño.
- Atención y educación en salud del niño y la familia.
- Enseñanza de prácticas de higiene y alimentación que fomentan la autonomía del niño.
- Altos índices de recursos didácticos y atención a la diversidad cultural.
- Alta participación y vínculo con las familias.
- Amplias redes sociales y vínculos de inserción en el barrio o comunidad.

En cuanto a los últimos puntos, el documento elaborado por Figueroa y Núñez (2013) mostró diferencias en la repetición de primer año entre las escuelas rurales y urbanas. En Uruguay, las escuelas rurales presentan porcentajes de repetición escolar muy por debajo de las urbanas. En escuelas de nivel socioeconómico perteneciente al quintil uno, uno de cada cinco alumnos en urbanas (20%) repitió primer año, mientras

que en las rurales menos de uno de cada diez (8%), siendo que en el quintil cinco ambas se equiparan en 8%.

La razón por la cual se presentan los datos referidos es que, al interrogar a diferentes grupos de maestros rurales de todo el país sobre este punto¹¹, señalaron como uno de los posibles factores responsables de la baja repetición en sus escuelas, una alta participación y colaboración de las familias y de la comunidad rural, así como el vínculo entre éstas y el centro educativo. Este aspecto es una de las características comunes a los cinco CAIF seleccionados, característica que comparten con dichas escuelas. En estos casos, los centros educativos presentan porcentajes de repetición comparativamente inferiores.

Se podría afirmar que se cumple la hipótesis que relaciona un clima organizacional guiado hacia la cooperación y la satisfacción de toda la comunidad educativa con menores índices de repetición.

Las hipótesis y preguntas referidas a la relación entre clase social y rendimiento académico, estaban orientadas a relacionar la pertenencia a la clase obrera con mayores índices de repetición escolar, sobre todo en la población que no asistió a CAIF. Estas hipótesis se cumplieron y los interrogantes fueron contestados. Los niños de clase obrera repitieron el doble que los de clase media, reafirmando la hipótesis que plantea la situación de desventaja estructural que padecen los niños desde edades muy tempranas, lo que se refleja en términos de desigualdad educativa. El documento elaborado por Verónica Filardo en el marco de la segunda Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, mostró que esta desventaja estructural permanece a lo largo de toda la trayectoria educativa del individuo, truncando o rezagando la culminación de ciclos, especialmente de la población perteneciente a los quintiles de ingreso más bajos, mediante la repetición o abandono temprano del sistema educativo.

Se encontró también que uno de cada cuatro niños (22.2%) no pre-escolarizados pertenecientes a la clase obrera repitió primer año. Un porcentaje levemente inferior se dio para el caso de los niños de clase obrera que concurrieron a CAIF. Sin embargo, las diferencias mayores se dieron en la clase media, donde no se hallaron casos de

¹¹ Fueron interrogados durante instancias de trabajo grupal, aproximadamente 90 maestros de los diferentes departamentos del país en instancias de formación docente impartidas en el Centro Agustín Ferreiro, perteneciente al Departamento de Educación Rural (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria).

repetición en la población que asistió a CAIF, mientras que la clase media no escolarizada presenta un porcentaje de repetición del 40%. Esto podría significar, a grandes rasgos, que, para la población estudiada, el mayor impacto de clase se da, en la clase media, en niños no escolarizados frente a los niños pre-escolarizados en CAIF u otros CEI.

Analizando la repetición desde el punto de vista de las trayectorias educativas, puede observarse que los niños no escolarizados, escolarizados tardíamente o con escolarizaciones interrumpidas, poseen niveles de repetición mayores a los del resto de la población. Estos hallazgos responden al interrogante acerca de si los niños pre-escolarizados en CAIF presentan índices de repetición inferiores a quienes no lo fueron. De acuerdo con los antecedentes a nivel nacional e internacional, se confirma la hipótesis que vincula una pre-escolarización temprana con menores índices de repetición en la primaria. El hecho de haber tenido la posibilidad de ser pre-escolarizados entre los dos y tres años de edad, se presenta como una ventaja comparativa frente a aquellos niños que no lo fueron.

El género y su relación con la repetición. Los hallazgos coinciden con la bibliografía al respecto, que afirma que la repetición de los varones dobla en número a la de las niñas. Los varones de ambas clases sociales repitieron de manera similar, mientras que la repetición femenina afecta mayoritariamente a las niñas de la clase obrera.

Si se analiza esta relación a la luz de las trayectorias educativas encontramos que las desigualdades de género están presentes desde edades muy tempranas. Los niños y niñas que concurren a CEI privados o públicos repitieron de manera similar. Los niños y niñas que concurren a CAIF, repitieron bajo la misma tendencia que la población escolar (en una relación de dos a uno). Sin embargo, en los niños y niñas no escolarizados es donde las desigualdades se reproducen notoriamente. Todos los varones (100%) no escolarizados en período CAIF, repitieron su primer año escolar. Ninguna niña lo hizo. Esto podría demostrar que la reproducción de los roles generadores de las desigualdades de género provenientes del hogar de origen, disminuyen notoriamente con una pre-escolarización temprana, siendo notoria la existencia de una brecha de género en aquellos niños que permanecen fuera del sistema educativo hasta los tres años de edad.

Se destaca el hecho de que, entre los distintos tipos de centro, las niñas que menos repiten primer año, son aquellas que concurrieron a CAIF.

En cuanto a recursos didácticos, la bibliografía sostiene una relación positiva entre la existencia y utilización frecuente de recursos didácticos al interior de un centro educativo con el desempeño académico de sus alumnos, hipótesis que se cumpliría para este caso. Por tratarse de la primera infancia -con todo lo que ello implica en términos de socialización-, y de una mayoría de centros con población étnica heterogénea, se consideró relevante incluir la sub dimensión “Atención a la diversidad cultural”, que estuvo presente en todos los centros mediante distintas expresiones (desfiles, disfraces, juguetes, libros, respeto cultural en la alimentación del niño). Este aspecto se considera imprescindible para la formación en valores, el respeto por la diversidad, la tolerancia y la aceptación del otro como igual desde edades tempranas, incluso antes del ingreso a la educación formal. Los resultados parecen ser alentadores para estos CAIF.

Reflexiones finales

El presente trabajo intentó ser una aproximación hacia la pertinencia de los programas de atención a la primera infancia destinados a niños en situación de vulnerabilidad en Uruguay. Más allá de los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de repetición en primer año de la población estudiada, resulta interesante destacar los indicadores construidos mediante la adaptación de un instrumento internacional como es la Escala ITERS 2000. Esta escala fue resumida y adaptada a la realidad geográfica y climática de nuestro país. Los indicadores aquí desarrollados abarcan una gran cantidad de aspectos que hacen al funcionamiento detallado, minucioso y, a la vez, general, de un centro educativo para la primera infancia, siendo que esta escala fue creada para la medición de calidad en centros que atienden niños de 0 a 3 años de edad. Por este motivo, se considera que éste podría considerarse como un aporte pasible de aplicación a mayor escala en Uruguay, en el marco de la creación de un nuevo Sistema Nacional de Cuidados.

Bibliografía

Berlinsky, S.; Galiani, S. & Manacorda, M. (2008) Giving children a better start: reeschool attendance and school-age profiles. *Journal of Public Economics*. December 2007. Vol. 92, p. 1416-1440. Disponible en:

<http://personal.lse.ac.uk/MANACORM/preschool.pdf> (Recuperado 28-08-2016).

Bernstein, B. (1989) Aproximación socio-lingüística a la socialización con algunas referencias a la educabilidad. En *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.

Bolívar, A. (2005) Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. En REICE (*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*), 3 (2) Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm> (Recuperado el 28-08-2016).

Bourdieu, P. (2000) Las formas del capital. En *Poder, derecho y clases sociales*. Cap. IV. Bilbao: Desclee de Brower.

Cerutti, A.; Canetti, A.; Duarte, D. y Parafita, D. (2014) *Políticas sociales para la infancia en el Uruguay con énfasis en las edades tempranas. Propuestas de monitoreo del bienestar infantil*. Documento n°2. Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Espacio Interdisciplinario. Udelar. Montevideo. Disponible en http://www.rau.edu.uy/ei/ciip/DT/Monitoreo_del_bienestar_infantil_DT2.pdf (Recuperado el 28-08-2016).

Cortés, F. (2008) Selección no aleatoria y validez. A propósito de la evaluación cualitativa de oportunidades. En Cortés, Escobar y González de la Rocha, *Método Científico y Política Social*. México DF: El Colegio de México.

Engle, P. et al. (2011) Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle income countries. *The Lancet journal*. September 2011. Vol. 378. ISSUE 9799, p. 1339-1953. Disponible en: [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(11\)60889-1/fulltext#bib8](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(11)60889-1/fulltext#bib8) (Recuperado el 28-11-2016).

Eming Y. M.; y Fujimoto G., G. (2003) Desarrollo infantil temprano. Lecciones de los programas no formales. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud*, 1 (1)

Figuerola, V. y Núñez, G. (2013) *Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años*. Montevideo. INEE-Fundación ASTUR. Disponible en:

<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf>

(Recuperado el 25-03-2016).

Filardo, V. (2008) Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe. Educación. Instituto Nacional de Estadística (INE). Disponible en: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9800/1/enaj_segundo_informe_cap4_parte1.pdf (Recuperado el 13-12-2016).

Filgueira, C. (2006) Viejos instrumentos de la inequidad educativa: Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay. En *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Tomo II. Montevideo: Fondo de investigaciones educativas. Preal. Disponible en: http://www.ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/inequidad_educativa.pdf (Recuperado el 28-8-2016).

Mara, S. (2001) *Estudio de evaluación de impacto en la Educación Inicial*. Montevideo: MECAEP – ANEP - BIRF (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria – Administración Nacional de Educación Pública – Banco Mundial)

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (23) Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002305.pdf> (Recuperado el 28-8-2016).

Mizala, Romanguera, Reinaga (1999). Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. CEA (Centro de Economía Aplicada). Documentos de Trabajo (61). En J. Murillo (ed) Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL (Sistema de medición y evaluación de la calidad de la educación). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, J. et al. (2007) *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Nores, M. & Barnett, W. (2010) Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29 (2), pages 271-282. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277570900106X> (Recuperado 25-10-2014).

Purves, A. (1973) *Literature education in ten countries*. En Mizala, Romanguera y Reinaga. *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. CEA. Documentos de Trabajo (61). En J. Murillo (ed) *Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Ravela et al. (1993) *Estudio estadístico de factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en la escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en Uruguay*. Montevideo: Comisión Económica para América Latina -CEPAL-.

King, G.; Keoane, R. y Verba, S. (2000) *El diseño de la investigación social. La inferencia en los estudios cualitativos*. Madrid. Alianza Editorial

Umayahara, M. (2004) En busca de la equidad y la calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 2, (2) p. 1-2. Manizales. Julio-Diciembre 2004.

Sobre la autora

Gabriela Núñez Barboza

Lic. en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Maestrando en Políticas Públicas y Derechos de la Infancia, Facultad de Psicología, Universidad de la República. Principales líneas de trabajo: educación, infancia y pobreza.

Actualmente trabaja como integrante del equipo de colaboradores del programa de Primera Infancia del Instituto de Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, UdelaR. Líneas de trabajo: educación y cuidados para la infancia, específicamente colabora en el prototipo de creación de un centro de educación y cuidados para los hijos de docentes, funcionarios y alumnos de la Facultad de Psicología, a través del procesamiento y análisis de una encuesta que mide la demanda teórica de este servicio. Asimismo colabora en la aplicación de la encuesta SINADIBI, instrumento de medición del bienestar infantil integral en Uruguay y trabaja como investigador colaborador de la plataforma internacional CADTM desde 2014 hasta la fecha. Se desempeña también como docente de Metodología de la Investigación en los cursos superiores del Consejo de Educación Técnico Profesional. Durante 2013-2014 trabajó como investigador externo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, cuyo

trabajo consistió en la elaboración en coautoría del Informe sobre el estado de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay y su evolución en los últimos 50 años.

Algunas publicaciones:

Núñez (2016) La Deuda Social que nos dejó el crecimiento. *CADTM*. Octubre-Noviembre 2016. Disponible en: <http://www.cadtm.org/La-Deuda-Social-que-nos-dejo-el>

Núñez, G. (2016) Plan CAIF: análisis desde una perspectiva de derechos. En *El oficio del investigador. XV Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar*. Septiembre de 2016. Disponible en: http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2016/10/Eje_Derechos-generaciones-y-sexualidad-Gabriela-Nu%C3%B1ez.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa(INEEd) (2014) Evolución de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay en los últimos 50 años. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Montevideo. Disponible en:

<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Figueroa%20y%20Nu%C3%B1ez.pdf>

Núñez, G. (2014) Escenarios de pobreza y desigualdad educativa: la infancia en perspectiva. En *¿Qué desarrollo para Uruguay? XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar*. Septiembre de 2014. ISSN: 2301-1734. Disponible en:

<http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2014/09/Nu%C3%B1ez.pdf>

Informes de investigaciones en curso

EXPERIENCIAS, AGENCIA E INFANCIAS: UN CAMPO DE DEBATES

Fatyass, Rocío*

Iriarte, Isabel Andrea**

Remondetti, Lucila***

12

Resumen

Esta publicación retoma los avances de una investigación en curso y se propone abordar teóricamente la clásica dicotomía estructura-sujeto desde una perspectiva sociológica, con la intención de discutir algunas posiciones teóricas-metodológicas que permitan analizar la agencia y las experiencias de las infancias de clases populares.

Se sostiene que la construcción de infancias está atravesada por relaciones sociales que reproducen desigualdades sociales de clase y edad, empero estos procesos no son totales, dado que los/as niños/as encuentran posibilidades de agencia según prácticas, identidades y relaciones específicas, para ir re-significando sus condiciones de existencia y de subordinación.

Mediante los conceptos de agencia y experiencia, que se ponen en debate en este trabajo, sin pretensiones de definiciones cerradas, se explica a nivel teórico que las prácticas y sentidos que elaboran las infancias de clases populares no reproducen el orden adulto y dominante sin más, sino que lo re-producen según específicas simbolizaciones, valores y afectividades. La agencia infantil, que puede ser disposicional o involucrar cierto estado de la conciencia, evidencia cómo niños y niñas “resuelven” (material y simbólicamente) sus espacios de vida, desde heterogéneas prácticas que habilitan impugnaciones al orden establecido, sin “romper” necesariamente con las relaciones hegemónicas entre los grupos.

Palabras claves: *Agencia, experiencias, clases-populares, infancias.*

* Licenciada en Sociología, UNVM. Becaria interna doctoral CONICET. E-mail: rofatyass@hotmail.com

** Tesista de la Lic. en Sociología, UNVM. E-mail: iriarteandru@gmail.com

*** Tesista de la Lic. en Sociología, UNVM. E-mail: lucilaremondetti@gmail.com

Abstract

This publication resumes the advances of an ongoing research and proposes to theoretically address the classical dichotomy structure subject from a sociological perspective, with the intention of discussing some theoretical-methodological positions that allow to analyze the agency and the experiences of the infancy of the popular classes.

It is argued that childhood construction is traversed by social relations that reproduce social inequalities of class and age, but these processes are not total since children find possibilities of agency, according to practices, identities and specific relationships, to go re-meaning their conditions of existence and subordination.

By means of the concepts of agency and experience that are discussed in this work, without pretensions of closed definitions, it is explained at a theoretical level that the practices and meanings that the infants of popular classes do not reproduce the adult and dominant order, but re-produce it according to specific symbolizations, values and affectivities. Child agency, which may be dispositional or involve a certain state of consciousness, shows how children "solve" (materially and symbolically) their living spaces, from heterogeneous practices that enable challenges to the established order, without necessarily "breaking" with hegemonic relations between groups.

Keywords: Agency, experiences, lessons-popular childhoods.

Introducción

El propósito de esta presentación es compartir algunas reflexiones teóricas originadas en la investigación en curso *“Condiciones, disposiciones y experiencias de niñas, niños, y jóvenes adolescentes de clases populares”*¹³. Este proyecto retoma a las infancias de clases populares ubicadas en un lugar de asimetría, dependencia y subordinación, y reguladas en y por las relaciones con los adultos -según prácticas, discursos y saberes particulares-. Desde aquí, se desprende una mirada crítica que considera una triada de relaciones: 1) el relato teleológico hacia la adultez, esto es, relaciones de sentido que articulan la diferenciación entre grupos generacionales desde enunciaciones que oponen a los/as niños/as como incompletos, emocionales, inmaduros, maleables, conflictivos; 2) las disputas en campos de relaciones de fuerza, que influyen como factores

¹³ Proyecto de investigación dirigido por la Mgter. Pavcovich, Paula I., financiado por la Universidad Nacional de Villa María, Instituto A. P. de Ciencias Sociales. Integrado por docentes, graduados y estudiantes de la casa de estudio.

reproductores de las condiciones de dominación o para la inserción de nuevas formas de transmisión intergeneracional de las culturas; 3) la reelaboración del orden adulto por las experiencias infantiles, ya que, los/as niños/as, en palabras de Corsaro (citado en Bustelo, 2013) “*No reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en una cultura entre pares*” (Pavcovich, 2016, p. 4).

Esta triple determinación de la infancia como objeto de investigación, complejiza el análisis de las prácticas sociales en *estado de infancia*, de modo que se hace imprescindible indagar las nociones de agencia y experiencia de niños/as; en tanto, se sostiene que la construcción de infancias está atravesada por relaciones sociales que reproducen desigualdades sociales de clase y edad. Estos procesos no son totales dado que las infancias encuentran posibilidades de agencia, según prácticas, identidades y relaciones específicas, para ir re-significando sus condiciones de existencia y de subordinación.

Abordar la *agencia* significa, en otros términos, pensar cómo y hasta dónde se afianzan dentro de las prácticas y las experiencias infantiles en clases populares los procesos de incorporación social dominantes, siendo posible encontrar “*rastros micropolíticos en ellas, a condición de reconstruirlos a posteriori y críticamente, y no suponerlos omnipresentes*” (Llobet, 2015, p. 7).

Siguiendo la propuesta de Pavcovich (2014), se considera que las *experiencias infantiles* son *posicionadas y significadas*, lo que involucra evaluar, en un primer momento de investigación, las condiciones sociales que operan sobre determinadas maneras de ver y estar en el mundo, ajustando (más no determinando) disposiciones a actuar más de una manera que de otra desde un complejo proceso de socialización que se hace cuerpo, aunque no de manera total ni mecánica (Pavcovich, 2014).

A efecto, se discutirán algunas posiciones teóricas al respecto. Para ello, la presentación se inicia explicitando algunos antecedentes de investigación que supuso comprender procesos de institución de infancias en una escuela en la que asisten alumnos y alumnas de clases populares a través de evidenciar los sentidos y las prácticas de los educadores –en cuanto adultos– en una establecimiento particular. En un segundo momento, se expondrán discusiones teóricas que permitan examinar las nociones de agencia y experiencia, mediante ciertas lecturas sobre habitus de Pierre Bourdieu y estructura del sentir de Raymond Williams. Por último, se presentan algunas reflexiones parciales.

Antecedentes de investigación

Entre otros, el principal antecedente que condujo a problematizar la agencia y experiencia infantil (en tanto términos que posibilitan una articulación conceptual para que la estructura se transmute en proceso y el sujeto vuelva a ingresar en la historia, a través de relaciones sociales particulares y situadas), surge en relación a una investigación previa que analizó la matriz institucional (Bolton, 2006) y las prácticas pedagógicas enclasantes y enclasadas de agentes institucionales de una escuela situada en un barrio de clases populares.

Se evidenció que las prácticas pedagógicas de las docentes establecen asimetrías pedagógicas, sociocéntricas y adultocéntricas (Bustelo, 2011) en relación con los/as niños/as. Es decir, los sentidos construidos por los adultos de la escuela estructuraban posiciones asimétricas y desiguales –de condiciones de edad y de existencia– sobre los/as alumnos/as.

De tal manera, la escuela instituye “*pobres conocimientos para alumnos/as construidos como pobres sujetos de conocimiento*” (Fatyass, 2016, p. 34).

Los procesos de socialización secundaria buscan, por tanto, producir cuerpos afectivos y cognitivamente disciplinados desde los cuales sea posible sostener la división del trabajo entre las clases y las edades, es decir, reproducir las desigualdades en el espacio social general.

Ahora bien, se sustenta teóricamente que estos procesos de transmisión e imposición social, conllevan márgenes de aceptación, identificación e inscripción que nunca son mecánicos, ni totales; esto permite dar cuenta de márgenes de posibilidad desde los cuales niños/as van re-significando sentidos y prácticas en las relaciones que establecen con los adultos y entre pares.

En este punto, preguntarse por la experiencia infantil posibilitaría comprender cómo las infancias procesan y tensionan, en determinadas condiciones de existencia, las matrices hegemónicas de sus contextos socializadores complejos.

La experiencia (infantil): un articulador teórico-empírico

La infancia como institución social es un conjunto de relaciones sociales negociadas activamente en los primeros años de la vida humana. Desde los aportes de Llobet

(2014), se afirma que *la infancia como experiencia* es construida y reconstruida por los/as niños/as en relación con los adultos y viceversa.

Analíticamente se entiende a la experiencia como un articulador teórico y metodológico que permite operacionalizar, construir y analizar los datos, vinculando la dimensión micro y macro social, para superar la dicotomía estructura-sujeto mediante la explicación y comprensión de prácticas y simbolizaciones, en este caso infantiles, en pos de reconocer la capacidad de agencia de los/as niños/as en el marco de sus condiciones de vida.

La categoría de experiencia posibilita, empíricamente, evidenciar cómo los sujetos viven y van resolviendo las condiciones de producción (heredadas y, a su vez, socialmente elaboradas) que van condicionando (no determinando) sus prácticas y sentidos.

De la discusión dentro del paradigma feminista, es importante resaltar, coincidiendo con Silvia Elizalde (2008), que la experiencia es aquella forma de nombrar, decir, que tienen los sujetos respecto a sus posiciones (casi como una clase particular de conciencia diferente a la razón), empero la experiencia no se agota en el discurso. Incluso aquello que los sujetos dicen sobre su propia historia suele estar condicionado (no determinado) por relaciones simbólicas que eufemizan relaciones de fuerza desiguales, lo cual limita, sin obturar, la posibilidad de un discurso reflexivo.

En otras palabras, la experiencia no debe ser tomada como un testimonio inmediato, auto identificador, hay que situarlo social e históricamente. No se trata de invitar al “otro” para que produzca un texto de sí mismo en una posición enunciativa establecida por el investigador, hay que re-construir y problematizar las posiciones, las trayectorias y el contexto que estructuran los discursos sobre la experiencia, dando cuenta, a su vez, de la marca corporal, la memoria, las percepciones sobre sí y los “otros”, los tiempos, y los espacios en los cuales se organiza la experiencia.

En definitiva, se afirma que la experiencia es el proceso social vivido que se inscribe como *narrativa* y como *cuerpo*.

“Lo vivido” se resuelve empíricamente, ahora bien el primer paso analítico que debe darse para abordar la experiencia es explicitar las *condiciones de producción* de la misma, lo que constituye el eje de esta publicación.

Condiciones de producción de la experiencia: estructura del sentir y habitus

Para comprender desde dónde lo social es incorporado, re-significado y resistido, según la propuesta de Williams, se recupera el concepto de *estructura del sentir o estructura de la experiencia*: “*estamos interesados en los significados y valores tal como son vividos y sentidos activamente [...]*” (Williams, 1997, p. 155), esto es conciencia práctica. Se trata del pensamiento tal como es sentido, y del sentimiento tal como es pensado. La estructura del sentir es una experiencia social que se halla en proceso, que está siendo, que puede contener jerarquías y elementos dominantes (pasado-presente), como preemergentes (presente-futuro). La estructura del sentimiento es definida como experiencias sociales en solución, diferentes de otras formaciones sociales sistematizadas, pero siempre situada coyuntural e históricamente.

Desde la perspectiva estructural-genética de Bourdieu, se remarca que el *habitus* como principio generador de prácticas y representaciones, se encuentra inscripto o se actualiza dentro de una libertad limitada. Siendo producto de la historia y no del destino, es un sistema abierto de disposiciones perdurables.

La lógica de los *habitus* de clase –originados en la historia individual y colectiva–, encuadra diferencias entre los grupos según las percepciones y disposiciones a actuar más de una manera que de otra. Esto varía en función de la trayectoria y posición de los agentes en el mundo social, desde dónde se incorporan los esquemas de conocimiento, legitimándose las divisiones sociales entre “lo que es para nosotros” y “lo que no es para nosotros”, “lo pensable” y “lo impensable”, esquemas clasificatorios que se naturalizan porque funcionan “en la práctica y para la práctica”.

Como estructura estructurante –también estructurada– el *habitus* se entiende entonces como un conjunto de esquemas de percepción, apreciación y acción, que permite llevar a cabo actos de conocimiento práctico:

[...] El *habitus* [...] genera prácticas ‘razonables’ y no ‘racionales’ [...] es decir es un conocimiento práctico que se va adquiriendo en el proceso de socialización, que permite actuar como si se conociera el mundo y las formas de moverse en él, que lleva a que se desarrollen estrategias dentro de los límites de las imposiciones estructurales [...] (Pavcovich, 2010, pp. 130-131).

En definitiva, el *habitus* imprime *razonabilidad* a las definiciones provenientes del sentido común. El *habitus* es sentido práctico, conocimiento por el cuerpo, en tanto que involucra la incorporación, no total, de límites objetivas en forma de expectativas y anticipaciones, que tienden a acomodarse a las condiciones estructurales.

El *habitus*, es *poder ser* (Bourdieu, 1994) que produce prácticas objetivamente ajustadas a las posibilidades, orientando la percepción y evaluación, pero como se verá, en el apartado posterior, el *habitus* también es *poder generador*.

En síntesis, las *estructuras del sentir* al igual que el *habitus* en Bourdieu –aunque con especificidades conceptuales para cada concepto– dan cuenta de la *condiciones de posibilidad* bajo las cuales lo social se va estructurando –no linealmente– en prácticas, disposiciones y experiencias.

Mientras el *habitus* tiende a engendrar conductas razonables, de sentido común, para unas regularidades objetivas, es decir, ayuda a comprender mejor las prácticas que son posibles en límites estructurales, la estructura del sentir, además de ser incorporación de la objetividad, otorga pistas analíticas claras para reconocer que, bajo ciertas circunstancias, pueden estructurarse prácticas y sentidos que se vivencian y tienen efectos reales sin sistematizarse en instituciones o formaciones claras; están siendo, no son productos ya cerrados e incorporados, por esto la estructura del sentir puede significar un interrogante histórico abierto.

De todas maneras, a continuación, se desarrollan algunos lineamientos teóricos para pensar la agencia desde otras lecturas sobre *habitus*, que no remiten necesariamente a sentidos de reproducción social. Este marco teórico recupera estos matices, porque se parte de analizar la agencia desde las disposiciones prácticas y experiencias que el *habitus* puede habilitar.

En búsqueda de la agencia. Dimensión disposicional de las prácticas¹⁴

Se interpreta que las realidades de los focos subalternos no se agotan en la subordinación, reconociendo a los/as niños/as de clases populares:

[...] Como portadores de saberes, de necesidades, de sentimientos, de deseos, de denuncias, de una visión propia del mundo aunque también semejante a la del grupo al que pertenece [participando de] su familia, su barrio, su grupo de amigos, su ciudad, su comunidad (Salviolo, 2014, p. 16).

En esos entramados se juega la experiencia infantil, ahora bien, como se dijo, es importante partir del supuesto de que las interpretaciones sobre el mundo social no se definen sólo a nivel de la conciencia y de las representaciones; tal como expresa

¹⁴Cabe destacar, como se dijo en un principio, que la agencia puede conllevar o no márgenes de reflexividad: los límites estructurales son vividos, pensados y disputados desde la experiencia social, esto es, niños y niñas pueden vivir expectativas sociales que las categorías conceptuales dominantes les imponen, así como, en ocasiones, re-significarlas. De todas maneras, este trabajo, como primer paso de sistematización, se erige sobre la dimensión disposicional de la agencia.

Pavcovich (2016), la experiencia de las infancias se estructura, fundamentalmente, a *nivel disposicional* pues el mundo se habita simbólicamente y materialmente y es objeto de disputa política, incluso desde los puntos de vista posicionados en la niñez.

Se postula que no hay esquemas sociales totales, coherentes y transferibles mecánicamente, se trata de un proceso socializador heterogéneo, pues el tiempo y el espacio social delimitan lo que puede actualizarse de las disposiciones sociales construidas históricamente, en forma de experiencias.

Al estudiar infancias según experiencias en condiciones de existencia, se acentúa entonces la *relativa autonomía* que ofrecen los hábitos en formación.

Como se explicó anteriormente, la lógica del hábito asegura la presencia de experiencias pasadas, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción y de acción que garantizan cierta conformidad de las prácticas y cierta constancia a través del tiempo.

De todos modos, el hábito como todo arte de la invención (Bourdieu, 1994), produce prácticas relativamente imprevisibles y en un número infinito. El hábito refiere a principios prácticos de organización de lo dado, que se elaboran a partir de las experiencias, que pueden ser adaptadas y renovadas. No sólo contiene un sentido unificador, elaborador y clasificador, restituye al agente un *poder generador*, capaz de elaborar la realidad social, a su vez socialmente producida.

El hábito como disposición es exposición, puesto en el mundo, justamente, “*por ello [niños/as] están en condiciones de adquirir disposiciones que también son apertura al mundo*” (Bourdieu, 1999, p. 186). La experiencia en el mundo implica un acuerdo entre las disposiciones de los agentes y las expectativas o exigencias inminentes al mundo, pero esta coincidencia no es completa:

El hecho de que las respuestas que engendra el hábito sin cálculo ni propósito parezcan, las más de las veces, adecuadas, coherentes e inmediatamente inteligibles, no ha de llevar a convertirlos en una especie de instinto infalible [...] La concordancia anticipada entre el hábito a las condiciones objetivas es un caso particular, particularmente frecuente, sin duda, pero no hay que universalizar (Bourdieu, 1999, p. 209).

Ciertas disposiciones pueden deteriorarse o debilitarse por ausencia de actualización; aquí nuevamente aparece la clave del *tiempo*, de la transferencia, o incluso el hábito puede transformarse “*debido al efecto de una toma de conciencia [más o menos] asociada a una labor de transformación (como la corrección de los acentos, de los modales, etcétera)*” (Bourdieu, 1999, p. 210).

De tal manera, teniendo como eje la pregunta por la agencia en el marco de los procesos de incorporación dominante, cabe seguir indagando sobre *prácticas preemergentes* que no necesitan esperar una definición, una clasificación, para ejercer presiones efectivas sobre la vida social; se trata de formas de sentir, hacer y pensar que están siendo y escapan –en parte– a lo definido como legítimo.

Algunas reflexiones parciales

Mediante la anterior argumentación teórica se buscó problematizar la relación compleja entre *experiencias e infancias de clases populares*, en pos de dar cuenta de los límites y presiones que condicionan (no determinan) la *agencia infantil*.

En estos mapeos iniciales, se acentúa que, a pesar de que las negociaciones entre universos de sentido suelen resolverse con la coerción explícita de los adultos sobre los/as niños/as, porque tienen lugar entre posiciones asimétricas y desiguales –de condiciones de edad y de existencia–, una teoría que se pronuncie por el cambio social no puede diluir su compromiso intelectual y político de reconocer que las prácticas infantiles producen “aperturas finitas pero significativas” dentro del orden social dominante, desde otras clasificaciones y sentidos.

Hay que tener presente que estas simbolizaciones y afectividades no remiten, necesariamente, a la resolución material de las condiciones de existencia de subordinación, ni involucran únicamente un estado pre-reflexivo. La agencia infantil puede conllevar márgenes de autonomía material y simbólica y cierto grado de reflexividad, a pesar de que en este caso se trabajó el nivel disposicional.

El estado de las relaciones, prácticas y experiencias que sostengan los/as niños/as entre pares, con los adultos, y con el mundo, se resolverá en un momento de indagación empírica.

Este debate teórico destacó, por tanto, ciertas acentuaciones sobre *habitus* y estructura del sentir para re-construir las condiciones de producción de la experiencia, la cual no está limitada de modo total por las estructuras objetivas, ya que el proceso de internalización de lo externo nunca es mecánico; reconocer al *habitus o estructura del sentir como condición de producción de la experiencia* es generar una distancia respecto al campo y sus estructuras, e introducir la *agencia*

Lo que intenta aportar esta publicación refiere, en síntesis, a tener presente la importancia de situar la experiencia según condiciones de producción, esto es, examinar

estructuras y relaciones materiales y simbólicas que ponen en juego las infancias de clases populares en sus espacios de vida.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción. Criterios y Bases del Gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1994). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Bourdieu, P., (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999b). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bustelo, E. (2011). *El Recreo de la Infancia, argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Elizalde, S. (2008). Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y praxis feminista. *Oficios Terrestres*, n°23. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Fatyass, R. (2016). *Cartografía de una escuela para clases populares*. Villa María: Eduvim [en prensa].
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: nacimiento de la presión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y Populismo en sociología y literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Llobet, V. (2014). *Infancias, políticas y derechos*. Clase III, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte 1, FLACSO Virtual.
- Llobet, V. (2015). *Infancia y Dictadura en el siglo XX. Perspectivas desde el Cono Sur*. CLACSO Virtual.
- Pavcovich, P. (2010). *Juanito Laguna va a la Escuela: La Educación Popular desde la Sociología de Pierre Bourdieu*. Villa María: Eduvim.
- Pavcovich, P. (2014). *Asir la(s) infancia(s) y hacer junto con l@s niñ@s*. VIII Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata.
- Pavcovich, P. (2016). Proyecto de Investigación “Condiciones, disposiciones y experiencias de niñas, niños, y jóvenes adolescentes de clases populares”. Universidad Nacional de Villa María.

Salviolo, C. (2014). *20 años de derechos infantiles. Debates y perspectivas*. Clase XV, Diploma Superior Infancia, Educación y Pedagogía, Cohorte 1, FLACSO Virtual.

Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: CRITICA.

Williams, R. (1997). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Editorial Península.

Wood, M. (2000). *Democracia contra capitalismo: la renovación del materialismo histórico*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Sobre las autoras

Rocío Fatyass: Licenciada en Sociología. Doctoranda en Ciencias Sociales (UNVM).

Universidad Nacional de Villa María. Becaria Interna Doctoral CONICET. Sociología, educación e infancias de clases populares.

Últimas publicaciones:

- *Cartografía de una escuela para clases populares*. Colección Primeros Pasos, EDUVIM. Villa María. 2016. ISBN en prensa.

- *En búsqueda de la agencia: experiencias de infancias de clases populares en la escuela*. Pre-Alas 2016. Las ciencias sociales en América Latina y el Caribe hoy: perspectivas, debates y agendas de investigación. Universidad Nacional del Villa María. Junio 2016. ISBN en prensa.

- *Instituyendo “Pobres Alumnos/as”: percepciones y prácticas en una escuela para clases populares 2º*. Simposio Internacional sobre Estudios Latinoamericanos. Diálogos interdisciplinarios sobre sociedad, historia, cultura, educación, frontera y territorio (Antropología, Historia, Ciencias Sociales, Educación, Literatura, Música Popular). 1º Seminario Grupo de Estudios Histórico. Universidad Nacional de Villa María. Agosto 2015. ISBN en prensa.

Maipú 528 depto.11, Villa María, Córdoba (5900)

rofatyass@hotmail.com - (02954) 15542959

Lucila Remondetti: Tesista de la Licenciatura en Sociología. Universidad Nacional de Villa María, Instituto A. P. de Ciencias Sociales. Córdoba, Argentina. Sociología, educación e infancias de clases populares.

Últimas publicaciones:

- *Experiencias escolares de niños y niñas de clases populares*. En coautoría con: Iriarte, I. y Giacomelli, A. En Encuentro de jóvenes Investigadores / 13. Organizado por el

Colegio de Santiago, el INDES de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. Universidad Nacional de Santiago del Estero y CONICET. Santiago del Estero, 2015. ISSN 1852-6187.

- *Re-significando las construcciones sociales acerca de la(s) infancia(s)*. En coautoría con: Iriarte, I. A., Fatyass, R. y Giacomelli, A. En 7° Encuentro de Investigadores en Ciencias Sociales de la Región Centro Oeste y 4° Binacional con la IV Región de la República de Chile. Universidad Nacional de San Juan 2015. ISBN: 978-950-605-821-0.

- *Prácticas y representaciones de agentes institucionales en escuelas de sectores populares*. En coautoría con: Fatyass, R. y Marull, J. En EJI XII (Encuentro de Jóvenes Investigadores/ 12). Santiago del Estero, Octubre 2013. Con Publicación - ISSN 1852-6187.

E-mail: lucilaremondetti@gmail.com - Teléfono: 03537 – 15 655 867

Isabel Andrea Iriarte: Tesista de la Licenciatura en sociología. Universidad Nacional de Villa María. Instituto A. P. de Ciencias Sociales. Córdoba, Argentina. Sociología, Infancia y Educación de clases populares.

Últimas publicaciones:

- *Experiencias escolares de niñas y niños de clases populares*. En coautoría con: Remondetti, L. y Giacomelli, A. En Encuentro de jóvenes Investigadores / 13. Organizado por el Colegio de Santiago, el INDES de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. Universidad Nacional de Santiago del Estero y CONICET. Santiago del Estero, 2015. ISSN 1852-6187.

- *En búsqueda de la agencia experiencias de infancias de clases populares en la escuela*. En coautoría con: Fatyass, R. Pre- Alas 2016. Las Ciencias Sociales en América latina y el Caribe hoy: perspectivas, debates y agendas de investigación. Universidad Nacional de Villa María. Junio 2016. ISBN en prensa.

- *Puntos de vista infantiles en una experiencia de educación popular*. En coautoría con: Pavcovich, P. Romano, Roth, C. Monteverde, M. En VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social: Santiago Wallace. Facultad de Filosofía y Letra (UBA). Julio 2016. ISBN en prensa.

Periodistas Argentinos 449- Villa María, Córdoba (5900)

iriarteandru@gmail.com - (03537) 15681128

EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE JÓVENES RURALES EN ESCUELAS SECUNDARIAS CON ALBERGUES DE CORDOBA

Verónica Virginia Ligorria*

Resumen

El trabajo aquí presentado es parte de una investigación desarrollada en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba) y se propone indagar sobre la Educación Secundaria Rural y la experiencia formativa que presenta a los jóvenes, en una institución que cuenta con albergue al cual asisten estudiantes de ambos sexos.

En esta oportunidad, se pondrá foco en la situación específica de una de las figuras docentes de la secundaria rural cordobesa, como son las “maestras tutoras”; se trata de profesionales egresadas de la formación docente para la educación primaria que se desempeñan en la secundaria rural desde su creación.

Palabras clave: Educación Secundaria Rural – Maestras de Nivel Primario - Prácticas docentes cotidianas.

TRAINING EXPERIENCES OF YOUNG RURAL PEOPLE IN SECONDARY SCHOOLS WITH HOSTELS IN CORDOBA

Abstract

The work is part of an ongoing research, of the Doctorate degree in Cs. From Education (FFYH-UNC); And it is proposed to inquire about rural secondary education and the formative experience that it proposes to young people, in an institution that has mixed shelter.

On this occasion, focus will be placed on the specific situation of one of the teaching figures of rural Cordoba secondary, such as "tutorial maestras"; They are professionals graduated from the teacher training for primary education who have been working in rural secondary since its creation.

Keywords: Rural secondary education - Primary level teachers - Everyday teaching practices.

* Docente en la Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Provincial de Córdoba y Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja, Argentina). Correo electrónico: veroligorria@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una investigación en curso realizada en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (FFYH – UNC). Se trata de un proyecto de tesis doctoral que se propone indagar sobre **la Educación Secundaria Rural y la experiencia formativa que propone a los jóvenes que la transitan, en una institución de la provincia de Córdoba que cuenta con albergue mixto como parte de su oferta educativa.**

Aunque el proyecto se encuentra transitando la etapa del trabajo de campo, en el diseño original confluyen una serie de preocupaciones de base teórica y empírica que son producto de mi experiencia en la investigación académica y en actividades de gestión técnica, desde el año 2003. Desde ese momento tales preocupaciones se centraron en diversos aspectos de la problemática de la Educación Secundaria Rural y en las particularidades que presentaban las instituciones secundarias rurales de la provincia de Córdoba.

En el año 2008 los avances logrados derivaron en la construcción de una tesis de maestría¹⁵, que se tituló *“Educación básica obligatoria y diversidad socio-cultural y geográfica. Posibilidades y limitaciones al acceso y permanencia en la escuela de jóvenes en contextos rurales de Córdoba (Argentina)”*.

En este trabajo se interrogó acerca de la oferta pedagógica e institucional del Ciclo Básico Unificado (CBU) Rural, denominación de los centros que ofrecían el primer tramo de la secundaria rural¹⁶.

Los resultados logrados en esa etapa pudieron dar cuenta de la presencia de numerosas dificultades de índole pedagógica-curricular, organizativa institucional y otras relacionadas a la escasa valoración y vinculación con el espacio social de referencia; aspectos que limitaban el acceso igualitario, la permanencia y la culminación de la escolaridad básica. Esto implica un panorama complejo y muy heterogéneo que aún se sostiene en el ámbito provincial, pero específicamente en las zonas rurales del norte cordobés. Allí pudo relevarse que gran parte de los jóvenes de una franja de edad entre

15 Maestría en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía (España). Año 2008.

16 El denominado Ciclo Básico Unificado (CBU) Rural constituyó la oferta provincial común de secundaria rural, durante los años 1997 al 2011, cuando la normativa determinó que todos los centros rurales comenzaran a dictar el tramo completo de secundaria.

los 11 y los 15 años, encontraban graves dificultades para completar el primer tramo de Educación Secundaria, y por ende, no continuaban el camino que les permitía culminar el nivel en su totalidad.

Estos análisis luego pudieron complejizarse y continuaron desde diferentes aristas del objeto de estudio (Ligorria 2009, 2010), ya que en los últimos años la estructura de la secundaria se amplió y se produjeron aperturas del Ciclo Orientado (4° a 6° años) en la totalidad de las escuelas rurales que ya ofrecían el primer tramo en el contexto provincial.

A partir del recorrido realizado, se han logrado avances en la determinación de un campo de indagación que fue creciendo en complejidad y profundidad analítica en la medida que se diversificaban las aristas involucradas. Los conocimientos alcanzados ayudaron a configurar la investigación actual, en las siguientes dimensiones:

- El lugar marginal que cobra la temática de la juventud rural en la Educación Secundaria Rural y en las grandes líneas de investigación académica que en los últimos años han involucrado como protagonista a la educación secundaria.

- La presencia del Estado en el diseño e implementación de políticas educativas específicas que en los últimos años han intentado reconfigurar el área de la mano de los actuales mandatos legales en educación.

- La existencia concreta de instituciones y la participación e interacción de los sujetos estudiantes y docentes que desarrollan diferentes procesos en la implementación de sus prácticas.

La realización de la investigación de doctorado significa poder profundizar en estos aspectos que se constituirán en ejes centrales de abordaje: los jóvenes rurales en tanto sujetos que atraviesan la experiencia de la secundaria obligatoria, la presencia de albergues mixtos como modo de concretar ese tramo y los sentidos que los adolescentes le otorgan a dicho trayecto.

En este trabajo en particular se plantean algunos avances de investigación con el objetivo de profundizar analíticamente en el abordaje del objeto de estudio investigado que se enfoca en una de las figuras docentes de la Secundaria Rural cordobesa. Se trata de maestras egresadas de la formación docente para la educación primaria y que se desempeñan en la secundaria rural desde su creación bajo la denominación de **“maestras tutoras”**.

Como primer punto se mencionarán algunas referencias básicas para comprender la organización de las Secundarias Rurales en la provincia de Córdoba, para luego puntualizar en la figura de la maestra tutora y profundizar el análisis de los sujetos de la vida cotidiana de estas instituciones educativas, vistas como espacios complejos que entrecruzan sentidos diversos. Este ámbito de desempeño es escasamente contemplado y/o abordado en la formación inicial, pero en las prácticas laborales cotidianas se torna determinante porque instala la relación con otros sujetos docentes de la Educación Secundaria, tanto profesores o profesionales que ejercen docencia en ese nivel, como estudiantes, adolescentes o jóvenes cuyos modos de vincularse con la escuela y con sus pares difiere del niño objeto de la formación. De la misma manera, las tareas de la maestra demandan conocimientos tanto disciplinares como de gestión institucional con anclaje en la lógica de otro nivel educativo diferente al estudiado para el desempeño en la educación primaria.

La Secundaria Rural en la provincia de Córdoba: un desafío cotidiano para maestras

En el año 1997 se procede a la creación de las primeras escuelas secundarias propiamente rurales en nuestra Provincia, las cuales inicialmente ofrecían sólo los tres primeros años del trayecto secundario obligatorio, denominado Ciclo Básico Rural (CBR).¹⁷

Desde el momento de su creación dicha estructura contempla la designación de una docente con formación en educación primaria para cumplir las funciones de "**maestra tutora**", como personal estable de la escuela secundaria, con una carga laboral de 20 horas reloj semanales.

A partir del año 2003 la oferta fue extendiéndose creando en algunos centros los tres años siguientes que se agrupan bajo el nombre de Ciclo Orientado Rural (COR), para conformar el total de 6 (seis) años que ofrece la educación secundaria en esta Provincia. Desde el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 postula que el trayecto total de la educación secundaria es obligatorio, lo cual requirió ajustes de política educativa local para garantizar que en todos los centros rurales se extendiera la oferta completa, que se cubrió recién a partir del año 2010.

¹⁷ Para mayor profundidad en el análisis de la estructura de funcionamiento de estos centros y su complejidad, véase al respecto Ligorria (2008; 2010).

La estrategia organizacional de las secundarias rurales difiere completamente de la de las urbanas. Se plantean como centros asociados o **anexos** de un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM)¹⁸ existente en el pueblo o la ciudad pequeña más cercana de la zona, denominado “IPEM sede o tutor”, cuyo Director está también a cargo estas instituciones. Las cifras oficiales mencionan que al año 2011 funcionan en Córdoba 149 escuelas secundarias rurales de gestión pública, en calidad de anexos¹⁹.

Como espacio de funcionamiento, se ubican en una escuela primaria rural compartiendo las instalaciones para el desarrollo diario de las actividades, por lo que se presenta la necesidad de instrumentar mecanismos de negociación de lugares, material didáctico e informático y hasta el mismo mobiliario –muchas veces adecuado en tamaño a destinatarios de edades más pequeñas–. Esta situación propicia la construcción de vínculos entre actores diversos, muchas veces marcados por el conflicto y las ineludibles “negociaciones” que demanda el uso compartido de materiales y espacios. De acuerdo a los registros obtenidos, las tensiones aparecen cuando hay deterioro que deviene en inutilidad, con pocas o casi nulas posibilidades de contar con recursos económicos para su reparación.

Desde otra perspectiva, es interesante analizar el contexto y las tradiciones históricas y culturales que rodean a las escuelas primarias rurales y sus docentes, donde al menos en la provincia de Córdoba, recibieron en sus instalaciones la organización de un nuevo nivel: el secundario. Los docentes primarios de la ruralidad, como personal único o acompañados sólo por otro colega, no contemplaban la presencia de adolescentes y jóvenes en sus colegios con la dinámica generacional que esto implica, ni de profesores que llegan de a ratos en la semana y articulan negociaciones con maestras.

Esta organización habilita a pensar en nuevas sensaciones de “autonomía perdida”, de “sentirnos observados” en medio de viejos territorios donde ellas representaban la única presencia y autoridad escolar. Ezpeleta y Rockwell (1987) mencionan que el juego entre procesos de control y apropiación deja huellas en tres elementos claves: edificios, alumnos y maestros; y en la escala cotidiana se destaca tanto al docente cuanto a los alumnos como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones la escuela se objetiva, existe. “En la vida de todos los días son ellos como sujetos quienes se

18 Refiere a un Instituto de Educación Secundaria pública, dependiente del Ministerio de Educación local, ubicado en el contexto urbano.

19 Fuente: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (entidad gremial local) en base a datos del Ministerio de Educación.

apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. Es en el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la unidad del sujeto; donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social". (1987, p.9)

Desde lo específico de la tarea pedagógica en las secundarias rurales se presenta una combinación de acciones entre el profesor de secundaria y la maestra tutora, sugiriéndose la constitución de un equipo que actúe como *pareja pedagógica* y muestre "disposición para incluir prácticas innovadoras e interés frente al trabajo colaborativo y cooperativo, con conciencia de la diversidad", para enfrentar las diferentes modalidades de organización didáctica que puede presentar el agrupamiento del total de estudiantes que asisten a clase: la división graduada o el pluricurso; aunque al mismo tiempo se delimitan bien las funciones de cada uno. (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2013, p.5).

El profesor de secundaria, en tanto profesional formado con la profundidad disciplinaria que demanda el nivel, es quién desarrolla los contenidos en función de los acuerdos con la maestra. Esta última acompaña al profesor en el momento de dictado de la clase con el fin de potenciar la enseñanza, y colaborar en la planificación y evaluación de los espacios curriculares en la totalidad de cursos de la secundaria,²⁰ lo que implica desempeñarse con contenidos más complejos y en coordinación con un profesional con otro nivel de formación disciplinar. También asiste en el trabajo independiente a los estudiantes de toda la secundaria (1° a 6° años) y desarrolla tareas de orientación y tutoría específica para materias de los primeros años.

Los últimos documentos Ministeriales (2013, p.5) explicitan que esta modalidad "no subordina la tarea pedagógica del tutor a la del profesor ni viceversa", y recomienda potenciar el trabajo en tanto "pareja pedagógica" actuando como pares en el diseño y gestión de la enseñanza", apelando a disposiciones actitudinales para favorecer el trabajo colaborativo.

Las únicas materias cuyo dictado está a cargo exclusivamente de un profesor de secundaria son: Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Tecnológica,

20 Nos referimos a los espacios curriculares de: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales/Ciudadanía y Política/Humanidades y Ciencias Naturales. De acuerdo a la matrícula de alumnos con que cuente cada secundaria rural se designará la cantidad de maestras tutoras, la proporción es una a partir de los 15 estudiantes.

Educación Artística y los Espacios de Opción Institucional que se eligen en los últimos 3 años de acuerdo a la Orientación de la escuela²¹.

Con este panorama las funciones de la maestra tutora son complejas y abarcan una multiplicidad de instancias de trabajo que se ponen en juego cotidianamente ante la presencia irregular de autoridades y de profesores de secundaria, quienes, además, estos últimos quienes afrontan diversas dificultades para poder cumplir con su práctica pedagógica sistemáticamente²².

Las tareas específicas que se demandan a la maestra son escasamente contempladas en la formación inicial en toda su magnitud: tareas docentes, administrativas, de gestión, de acompañamiento, contención emocional de adolescentes y jóvenes estudiantes con delicadas situaciones familiares, reemplazo ante ausencias. Esto se combina con la lejanía de directores e inspectores y en muchos casos, un débil control de padres, aspectos que conforman un manejo laxo de la disciplina laboral y de los horarios de la institución, que en paralelo permiten poner en práctica decisiones profesionales de mayor autonomía y adecuación a los ritmos y necesidades de la zona.

La diversidad expuesta en las prácticas cotidianas lleva a consolidar su figura como el referente central de la institución para la comunidad. La maestra “*encarna la institución*”, convive cotidiana y profesionalmente con el profesor que llega semanalmente y plantea un marco de trabajo que replica prácticas laborales de la escuela secundaria urbana, tales como llegar con horario ajustado al dictado de clases, contextualizar escasamente los contenidos y contar con ajustado tiempo para la vinculación con otros profesores.

Como figura central la maestra también asume una función de “*autoridad institucional de segundo orden*”, esto implica saber detalladamente a qué horario llegan y se retiran los profesores, qué temas dictan en la clase y si enseñan los contenidos curriculares o charlan y dejan pasar el tiempo...

Uno de los planteos expone la dificultad de muchos profesores de hacer una “consideración integral de los chicos”, sin poder valorar los saberes que traen de su casa para apreciar los modos diferenciales en que cada estudiante se apropia del

21 Cada secundaria rural puede elegir la Orientación que tendrán los 3 últimos años de estudios, denominado Ciclo Orientado (CO). Las opciones son: Agro y Ambiente, Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Informática y Turismo.

22 Las dificultades mencionadas aluden a problemas que complican la llegada sistemática de los profesores, tales como: mal estado de caminos que deterioran los vehículos particulares, demoras en las designaciones para la cobertura de los cargos, escasa remuneración en comparación a las prácticas docentes en espacios urbanos (pueblos cercanos), ente otras.

conocimiento disciplinar escolar. Las maestras reclaman que los profesores sólo evalúan en función del rendimiento escolar y no “comprenden o valoran todo el esfuerzo de los chicos a la hora de aprobarlos...”; esfuerzos que apuntan a contemplar sus situaciones familiares, de vivienda o si permanecen en el albergue de la escuela durante la semana. En varios casos esto ha derivado en casos de repitencia del curso, por tener sin aprobar más materias que las tres (3) permitidas²³.

En contraposición, ellas hacen gala de su cercanía con los jóvenes estudiantes, relatan casi de memoria sus trayectorias familiares y escolares y las desventuras que cada uno ha sorteado para llegar y sostenerse en la secundaria rural. En paralelo al acompañamiento en la resolución de tareas escolares despliegan una serie de acciones “de vigilancia” sobre los estudiantes para limitar posibles actos de indisciplina, rastrear jóvenes que estén “ociosos”, o parejas de novios “fuera de la vista”; controlar que no se pierdan elementos de valor y que cada alumno tenga lo que trajo... siempre con un trato afectuoso pero de alta formalidad, refiriéndose de “Ud.” en todo momento y recibiendo el mismo trato, en un vínculo que no admite “tutearse”.

Las referencias de Ezpeleta y Rockwell (1987) sobre los maestros rurales mencionan que se es maestro, pero no únicamente; ya que ser maestro en esas zonas articula una variedad de actividades que han sido constitutivas de su trayectoria o se realizan en la actualidad como complemento laboral para sobrevivir. En el caso analizado esto se vislumbra en emprendimientos ligados a las artesanías (asistir y dictar clases de telar), integrar agrupaciones gauchas, comisiones de clubes deportivos y/o de grupos religiosos de matrimonios donde han construido una posición jerárquica. Todas estas actividades tienen repercusión directa en sus tareas cotidianas como docentes rurales y se verifican en prácticas que se traducen en proyectos casi idénticos a realizar con los chicos en la escuela.

Las mismas autoras aclaran que “en la vida cotidiana el saber especializado del maestro rebasa cualquier perfil o programa formativo. En el ámbito social inmediato a la escuela, ese saber es reconocido y evaluado por quienes dentro y fuera del sistema educativo recurren al maestro para un sinfín de tareas (*'saben que nos necesitan para cualquier asunto del pueblo'*, dice un maestro). Con variantes históricas se va formando una exigencia social al maestro, que implica ciertos rasgos de 'personalidad', 'voz', 'presencia', 'conducta inobjetable', etcétera”. (1987, p. 10)

²³ Actualmente en la provincia de Córdoba un estudiante de secundaria repite el año si se queda con 3 (tres) materias o más sin aprobar del año que cursa o en sumatoria con años anteriores.

Esto permite analizar la idea de que “en cada maestro rural se puede combinar una excepcional gama de experiencias; donde la articulación y la reelaboración por los maestros de estas prácticas y de los saberes correspondientes se manifiesta en su trabajo cotidiano con interrelaciones y rupturas muy distintas a las que suponen las definiciones abstractas de funciones y normas docentes; y que pone en juego necesariamente la historia personal del maestro, es decir, la historia de sus apropiaciones. (...) La forma en que la apropiación de saberes, por parte del maestro, contribuye a definir el trabajo mismo es, desde luego, variable históricamente”. (1987, p. 10)

A lo anterior se suman los desafíos que incluye la organización didáctica del pluricurso como modo de trabajo con los estudiantes de la secundaria. Recuperando los aportes de Ezpeleta (1992), en la práctica profesional la maestra tutora enfrenta el curso múltiple como “*condición laboral dada*”, cuyo desarrollo depende de la voluntad y/o intereses de cada una, las “recetas” de las compañeras o apelar al ensayo y error... reforzando el perfil de aprendizaje en la práctica. Se destaca la selección de diferentes opciones metodológicas de acuerdo a los años de experiencia en el cargo, vinculando la incorporación de innovaciones pedagógicas al grupo de las más jóvenes y las versiones más tradicionales a las colegas con más años.

Las decisiones diferenciales entre “novatas” y “experimentadas” también se traduce en el manejo de contenidos y uso de estrategias que necesariamente entran en procesos de negociación entre maestras tutoras y profesores de cada materia, recordando las distintas formaciones y recorridos que definen a cada uno. En el caso de los profesores de secundaria, podrían analizarse múltiples dimensiones que actúan para definir una asistencia irregular, teniendo en cuenta que la organización disciplinar del secundario demanda una o dos visitas semanales para una permanencia de pocas horas cada una. Ezpeleta y Weiss (1996) vinculan la situación de inasistencias docentes a un “*escalafón horizontal*” que consiste en acceder a mejores lugares de trabajo cercanos al pueblo donde residen, o con acceso seguro por caminos asfaltados que no requieren alto mantenimiento de vehículos particulares. A pesar de que gran parte de estos centros cuentan con una asignación salarial extra por estar ubicados en “zona desfavorable”, este porcentaje no alcanza a ser suficiente motivación para garantizar la permanencia sostenida en el tiempo.

La organización administrativo – laboral evidencia una “*combinación de reglas y*

urgencias” que configuran y condicionan la asistencia docente en la secundaria, lo cual tensiona con la demanda habitual de las maestras que remarcan la necesidad de reforzar el trabajo conjunto con los profesores, a modo de pensar un seguimiento riguroso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y atenuar la multiplicidad y dispersión en sus funciones.

Otro punto clave que las maestras manifiestan es que la necesidad de arraigo y vinculación con la realidad que se vive en la zona también se haga extensiva a la escuela base, que en tanto centro de referencia administrativa para la secundaria rural, efectivamente pueda dar cuenta de las instituciones a su cargo. Esto requiere superar la denominación oficial de “anexos”, como anexados sin intención y sin deseo de “ser parte”, simplemente “anexos” que funcionan a la vera del camino, en las afueras, en el campo profundo, casi de manera autónoma, autogestionada, casi por imposición.

Al retratar las condiciones del trabajo del docente rural, Ezpeleta (1992, p.30) relata que el aislamiento geográfico, social y técnico “impone condiciones de trabajo y conforma condiciones de vida”, donde se concretan relaciones con las familias del lugar en una mezcla entre interés profesional y actitud asistencial de conocer, apoyar o convocar a las mismas para las actividades de la escuela. En esos lugares dicha institución es casi la única presencia estatal, donde los docentes se constituyen en “asesores naturales” que concentran las demandas más variadas, en su mayoría problemas extra escolares.

La autora menciona otro movimiento simultáneo donde los maestros se preservan de “dejarse tragar por el medio, defenderse...”, a lo que sumaría el esfuerzo que implica sostenerse en la defensa, sostenerse como el referente ejemplar en un medio muchas veces hostil a las tradiciones, mandatos y valores escolares...

En este marco las particularidades que refleja la vida cotidiana en la secundaria rural requiere un análisis desde muchas miradas: encontramos supervisores y directores lejanos y cargados de responsabilidades, con escasa asistencia técnica específica y aún menor remuneración ni reconocimiento; este aspecto es quizás el que más se añora en localidades distantes que se sienten desplazadas y sin contemplación en los canales de comunicación que imponen los circuitos escolares urbanos. Maestras de nivel primario que articulan prácticas con profesores de secundaria, o que en muchos casos literalmente los reemplazan, constituyéndose en el referente “del que enseña” en esas instituciones, impartiendo contenidos a partir de negociaciones, trayectorias formativas y percepciones desiguales.

Algunas reflexiones finales

Los presentes avances en la carrera de Doctorado que actualmente curso posibilitaron ahondar analíticamente en la figura de las maestras tutoras como un referente clave del cotidiano escolar en la secundaria rural de Córdoba. La complejidad del trabajo de las maestras tutoras excede las previsiones y normativas burocráticas que han pensado su tarea dentro de un nivel educativo mayor, que se reconstruye diariamente, y donde los marcos para moldear las prácticas docentes se muestran como “producto de sus trayectorias sociales (de clase), de formación (inicial y continua), del contexto social mediato e inmediato y del contexto institucional particular de la escuela rural”. (Cragnolino y Lorenzatti, 2002, p. 67)

Se considera que algunos de los puntos más relevantes que tensionan su tarea están relacionados con la necesidad de ampliar la visión del sujeto destinatario de sus prácticas docentes, tradicionalmente ancladas en la figura del niño y extenderlo hacia el adolescente y/o joven rural, abarcando dimensiones y características que excedan la perspectiva biologicista/evolutiva, para profundizar en el conocimiento de los mismos como sujetos inmersos en condiciones socio culturales particulares propias del contexto local – regional donde viven. De la misma manera, su tarea demanda acercarse a las dimensiones particulares que plantea la institución educativa secundaria, con sus lógicas, sentidos y problemáticas que atraviesan actualmente al nivel e impactan en los diferentes modos de transitarlo, tales como sobreadad, repitencia, relaciones entre géneros y sexualidad, adicciones, abandono escolar, entre otras.

Las históricas exigencias sociales de disciplinamiento o socialización de niños demandarán reconstruir sus sentidos originales, tanto a partir del emplazamiento de políticas públicas que han impactado en los años de escolaridad de niños y jóvenes, como de necesidades laborales y sociales que han demandado nuevas configuraciones identitarias a las “maestras de infancia”, tal como las denomina Batallán (2007), quiénes en su doble configuración de funcionarias del Estado y sujetos con poder de decisión, “subalternos poderosos”, se debaten entre nuevas prácticas y nuevos sentidos.

Bibliografía

Batallan, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Cragnolino, E. y Lorenzatti, M. del C. (2002). “Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática”. Revista *Páginas*, Escuela de Cs. De la Educación Córdoba: FFYH – UNC.
- Ezpeleta J. y Rockwell, E. (1983a). “Escuela y clases subalternas”. *Cuadernos Políticos* N°37, jul-sept. México: Era.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio, vol 1, núm 1, pp. 53-69
- Ezpeleta, J. (1992). “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. Revista *Nueva Antropología*. Vol XIII, N°42. México.
- Ligorria, V. (2008). *Educación básica obligatoria y diversidad socio-cultural y geográfica. Posibilidades y limitaciones al acceso y permanencia en la escuela de jóvenes en contextos rurales de Córdoba (Argentina)*. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de Andalucía. España.
- Ligorria, V. (2009). *Los de afuera los avivan ...aproximaciones al estudio del carácter disciplinador de la escuela secundaria rural. Una mirada inicial de los procesos actuales en Córdoba*. Ponencia de las VI Jornadas de Investigación CIFFYH-UNC.
- Ligorria, V. (2010). El desafío de conjugar investigación e intervención en los procesos de crecimiento y cambio en educación secundaria rural. En Rodríguez Solera, C. (coord.) *Innovación educativa para el desarrollo humano*. Colección Cuadernos Temáticos de Investigación Educativa, Red de Postgrados en Educación. México: Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Jalisco.
- (1997). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren, en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, N° 1, SOMEHIDE. México: Editorial Pomares.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Documentos consultados

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2013). Documento *Educación Secundaria en Ámbitos Rurales. Encuadre General*.

Sobre la autora

Titulaciones: Mgter. en Educación Inclusiva, Universidad Internacional de Andalucía (España), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba), Profesora de Educación Física (Instituto Provincial de Educación Física, Córdoba).

Doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Es docente en la Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja, Argentina), y es docente de la Universidad Provincial de Córdoba.

Líneas de Investigación: Juventud rural y educación secundaria en contextos rurales. Formación docente universitaria.

Últimas publicaciones:

-Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros. Cuaderno de Trabajo. (2015). En Lorenzatti M. del C. y Ligorria, V. (compiladoras). Unirío Editora. Universidad Nacional de Río Cuarto. ISBN 978.987.688.151.7

Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-151-7.pdf>

- [Maestras tutoras: la educación secundaria como espacio de](#) ejercicio profesional. En *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Aportes para la formación de futuros maestros. Cuaderno de Trabajo.* (2015). Lorenzatti M. del C. y Ligorria, V. (compiladoras). Unirío Editora. Universidad Nacional de Río Cuarto. ISBN 978.987.688.151.7

- *El albergue como condición y como encuentro. Aproximaciones al análisis de las escuelas secundarias con albergue en Córdoba.* (2013). En CD de las VIII Jornadas de Investigación CIFYH-UNC. ISBN 978-950-33-1075-5

Correo electrónico: veroligorria@gmail.com

Dirección postal: Javier López N° 1365. Bajo Palermo. Córdoba Capital. República Argentina. Teléfono: 54 9 351 155212358

LAS EMOCIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE INGLÉS: RESULTADOS DE UNA PRUEBA PILOTO CON NARRATIVAS VISUALES EN LA CLASE DE FONÉTICA

María Celina Barbeito²⁴

Adelina Sánchez Centeno²⁵

Resumen

Las emociones están siempre presentes en los contextos académicos; afectan la motivación, la permanencia y las estrategias de aprendizaje de los alumnos, aun cuando no sean conscientes de ello. Durante el primer año de estudio de una carrera universitaria, los estudiantes experimentan un vaivén de emociones. Es el caso de los ingresantes al Profesorado de Inglés, quienes en la asignatura Introducción a la Fonética deben aprender sonidos y patrones entonativos diferentes a los del español, lo cual puede resultar complejo. Estas prácticas y su posterior evaluación podrían generar emociones que afectan el rendimiento de los alumnos tanto positiva como negativamente.

En nuestra investigación en curso nos propusimos indagar sobre las emociones de nuestros estudiantes por medio de narrativas visuales, diarios de reflexión, un cuestionario y grupos focales con el fin último de desarrollar actividades que los ayuden a verbalizar y aprender a manejar sus emociones. En este escrito presentaremos los primeros avances obtenidos a partir de la prueba piloto con las narrativas visuales. Éstos indican la presencia de una serie de emociones negativas tales como la ansiedad, el miedo a la frustración y la preocupación al producir oralmente en inglés.

Palabras clave: Emociones, narrativas visuales, Fonética, Formación inicial, Profesorado de Inglés.

EMOTIONS IN EFL TEACHER EDUCATION: RESULTS FROM A PILOT TEST WITH VISUAL NARRATIVES IN THE PHONETICS CLASS

Emotions are always present in academic settings, they affect students' motivation, permanence and strategies for learning, even if they are unaware of these effects. During the first year of study in a university program, students experience emotional

²⁴ Profesor Asociado en el Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. celinabarbeito@gmail.com

²⁵ Adelina Sánchez Centeno. Profesora. Jefe de Trabajos Prácticos en el Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. adelinasc.unrc@gmail.com

ups and downs. This is the case of first year EFL Teacher Program students who should learn sounds and intonation patterns different to those in Spanish in the Introduction to Phonetics course. These practices and their subsequent evaluation could generate emotions that affect students' performance positively or negatively. In our current research project we investigate our students' emotions through visual narratives, journal entries, a questionnaire and focus groups, with the ultimate aim of developing activities that could help them learn to express and manage their emotions. In this paper we present the results of the pilot study using visual narratives. These indicate the presence of a number of negative emotions such as anxiety, fear, frustration and concern to produce orally in English.

Key words: Emotions, visual narratives, Phonetics, EFL Teacher Education

Introducción

Durante la última década, se ha producido un creciente reconocimiento del rol central de las emociones en el logro de los objetivos propuestos en todos los ámbitos de la vida (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012). Si consideramos al aprendizaje como un proceso tanto cognitivo como emocional (Arnold, 1999), podemos suponer que existen interacciones complejas, no lineales y orgánicas entre el pensamiento y las emociones (Dornyei, 2009).

La etapa de ingreso a la universidad es considerada crítica para miles de jóvenes, ya que es un proceso de separación, transición e incorporación a un nuevo mundo social y académico. Este marco situacional con demandas específicas favorece la activación de componentes emocionales asociados a la actividad universitaria; en muchos casos, las emociones experimentadas podrían ser negativas y, en consecuencia, impactar en esta etapa obstaculizando el ingreso y permanencia del estudiante en la vida universitaria (Medrano, Galleano, Galera, y Fernández, 2010). En las asignaturas de primer año del área de Fonética y Fonología del Profesorado de Inglés, los alumnos practican sonidos aislados y en contexto y patrones entonativos, entre otros temas, y luego son evaluados en los mismos. Estos contenidos y procedimientos suelen ser nuevos para ellos, ya que, en general, no han recibido entrenamiento fonético en sus experiencias de aprendizaje previas.

En nuestro rol de docentes investigadores en el área de Fonética y Fonología hemos observado que la práctica oral y las actividades evaluativas pueden generar emociones

que afectan la autoestima y el rendimiento de los estudiantes tanto positiva como negativamente. Esto nos motivó a preguntarnos cuán conscientes somos del rol que cumplen estas emociones y a tratar de buscar los medios para trabajar con ellas en el aula universitaria. Con estas preguntas en mente, nos propusimos investigar sobre las creencias y emociones de los alumnos de primer año del Profesorado de Inglés.

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso, que fue evaluado satisfactoriamente y aceptado para su inclusión en la Programación Científica 2016-2018 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto²⁶, y tiene como objetivos principales describir las creencias y las emociones de los docentes en formación del Profesorado de Inglés sobre el rol de la entonación en la comunicación oral en inglés y establecer relaciones entre las mismas. En el proyecto, de carácter mixto, se integrarán diferentes técnicas de recolección de datos a fin de multiplicar las vías de acceso a un conocimiento más profundo de la temática sujeta a indagación.

Durante el año 2016, etapa dedicada a la construcción y prueba de instrumentos, hemos diseñado consignas de diarios de reflexión, una escala Likert de creencias y emociones y narrativas visuales. En este trabajo presentaremos los resultados de la prueba piloto de las narrativas visuales con el objetivo de responder los siguientes interrogantes: a) ¿Pueden nuestros participantes expresar sus emociones a través de imágenes en las narrativas visuales? y b) en caso afirmativo, ¿cuáles son esas emociones?

Marco Teórico

Las emociones son cruciales en el aprendizaje (Oxford, 2015), ya que operan como amplificadores, generando la intensidad energética necesaria para llevar a cabo todas las actividades humanas (MacIntyre, 2002). En esta línea de pensamiento, cognición y emoción se entrelazan y se construyen en los contextos sociales y “son aspectos de un todo que logran su integración dentro de un sistema cultural”. (Stasiejko, Pelayo, y Krauth, 2009, p. 278)

En la literatura reciente en educación y psicología, las emociones han sido descritas como: interactivas y procesales, estructuradas jerárquicamente y construidas cultural y socialmente (Barcelos, 2013). Son consideradas interactivas y procesuales “porque

²⁶ Proyecto de Investigación: La comunicación oral en inglés: el rol de las creencias y las emociones en la entonación de docentes en formación. Director: María Celina Barbeito. SeCyT, UNRC.

tienen que ver con la relación entre dos entidades: un sujeto y un objeto” (Bosma & Kunnen, 2001, en Barcelos, 2013). Además, las emociones son estructuradas jerárquicamente porque se encuentran en un sistema complejo, el cual está abierto a nuevas variaciones y en continuo desarrollo (Ekman, 2004, en Barcelos 2013). De igual modo, las emociones son descritas como cultural y socialmente construidas ya que las mismas son modificadas por el contexto sociocultural en el que están inmersas (Barcelos, 2013).

En el presente trabajo definiremos a las emociones como “respuestas breves y múltiples a cambios en la manera en la que las personas interpretan las circunstancias inmediatas” (Fredrikson, 2013, p.3). Esto implica que cuando se registra que la dinámica del entorno es desfavorable para la persona, se activan emociones negativas, en cambio, cuando se registran condiciones favorables surgen emociones positivas. Las emociones positivas, tales como la curiosidad, el interés y la satisfacción amplían los recursos cognitivos y promueven pensamientos innovadores y creativos, los que facilitan el aprendizaje de la lengua, mientras que las negativas pueden restringir las capacidades de procesamiento del input (Fredrikson, 2004). Además, los cambios emocionales alteran los posibles cursos de acción (Aragão, 2011). A pesar de haber recibido críticas, la tendencia a describir las emociones como positivas o negativas es potencialmente importante (Oxford y Cuellar, 2014).

Estrategia Metodológica

La lingüística aplicada ha experimentado varios cambios de dirección a lo largo de los últimos años. En la actualidad podemos hablar de un giro hacia la narrativa (Barkhuizen, Benson y Chik, 2014; Kalaja, 2015). En este contexto definimos a las narrativas como historias sobre experiencias en el aprendizaje de una segunda lengua a lo largo de un período de tiempo (Barkhuizen, y otros, 2014); éstas pueden ser orales, escritas, o multimodales.

Un tipo de narrativas multimodales son las visuales, por ejemplo, en un “autorretrato” donde los participantes dibujan un evento o una serie de eventos relacionados con el aprendizaje y las emociones que se generan en estos eventos. Los datos que se pueden obtener a partir de las imágenes completan los que se obtienen en las narrativas escritas u orales, ya que estas últimas tienden a ser más lineales (Coffey, 2015). Además, las

narrativas permiten a los estudiantes expresar sus propias concepciones del aprendizaje, creencias y emociones de manera explícita (Barcelos, 2015).

Las narrativas visuales fueron analizadas mediante el análisis cualitativo de contenido a fin de producir matrices de datos que permitan un análisis profundo y pormenorizado de las producciones para el logro de interpretaciones.

Contexto y participantes

Los participantes (N= 66) son estudiantes de las asignaturas *Introducción a la Fonética* (1° año) y *Fonética 1* (2° año) del Profesorado de Inglés de la UNRC (grupos intactos). La mayoría son mujeres y las edades oscilan entre 18 y 22 años. Fueron seleccionados para esta prueba piloto porque son una población similar a la que participará en el estudio propiamente dicho, que se llevará a cabo en el año 2017.

Instrumento y recolección de datos

El instrumento “Autorretrato” consistió en una hoja A4 con la siguiente actividad: *“En esta consigna te pedimos que te dibujes produciendo oralmente en inglés durante la clase de Fonética. Podés usar colores si lo deseás. Al finalizar tu autorretrato, escribí al reverso de la hoja una breve explicación de lo que dibujaste”*. En cada hoja se incluyó un recuadro para que el estudiante realizara su dibujo. Sobre el recuadro se leía “Autorretrato” y debajo de él la leyenda: *“Este soy yo produciendo en inglés en la clase de Fonética”*. Se utilizó la lengua materna en las instrucciones y se solicitó a los participantes que escribieran su explicación en español para facilitar la comprensión de la tarea solicitada. Esta actividad se llevó a cabo en una clase regular de cada grupo durante el primer cuatrimestre de 2016. La docente de Fonética de cada curso administró las narrativas y explicó que la participación era voluntaria y anónima. También se solicitó a los estudiantes que escribieran sus opiniones sobre el tipo de tarea al finalizarla.

Análisis

Para el análisis de datos utilizamos la técnica “análisis temático” (Barkhuizen y otros, 2014) en tres etapas de codificación: *codificación abierta*, en la que se obtienen las categorías generales y preliminares; *codificación axial*: donde se realizan conexiones entre las categorías (esta etapa permite que los temas emerjan en forma más clara y que

se organicen más específicamente) y *codificación selectiva*, donde se identifica un tema como más importante y abarcativo (Creswell, 2012). Durante todo el proceso, los temas que surgen se comparan con los datos utilizando la técnica “comparación constante con los datos” (Oxford y Cuellar, 2014).

Es importante mencionar que antes de realizar la codificación abierta cada investigadora analizó las narrativas prestando especial atención a la comprensión de la consigna y a la claridad de las imágenes y verbalización de lo que ellas representaban para cada participante. En vistas a lo observado y analizado, se acordó descartar 39 narrativas. Las razones fueron las siguientes: seis narrativas sólo contenían imágenes, no verbalización, y las imágenes no eran lo suficientemente claras como para inferir emociones; 25 narrativas contenían imágenes en las que no se logró inferir emociones ni en el dibujo, ni en la verbalización, por ser ésta puramente descriptiva, por ejemplo: “*En este dibujo me representé en una clase normal de fonética, en la cual me encuentro practicando algunos sonidos antes de rendir un examen*”. (#60) (Ver Figura 1) o “*Me dibujé de frente, hablando*”. (#47); y ocho participantes malinterpretaron la consigna, por ejemplo, dibujándose como futuros profesores dando una clase.



Figura 1: participante 60

Una vez decidido cuáles narrativas iban a conformar la base de datos, cada investigadora analizó las narrativas por separado (primero las imágenes y luego las explicaciones de los estudiantes sobre lo que habían dibujado). Los datos se volcaron en una tabla donde se describió exhaustivamente la imagen y luego se transcribió la verbalización del participante. Ambas investigadoras analizaron los datos de manera individual en la etapa *codificación abierta*, y conjuntamente en las dos etapas restantes

para obtener acuerdos sobre las categorías emergentes.

Resultados

Se analizaron 27 narrativas, 26 que contenían imágenes y explicación en las que se podían inferir y constatar emociones y una (#17) donde el dibujo fue lo suficientemente claro como para inferir las emociones del participante (Ver Figura 2).

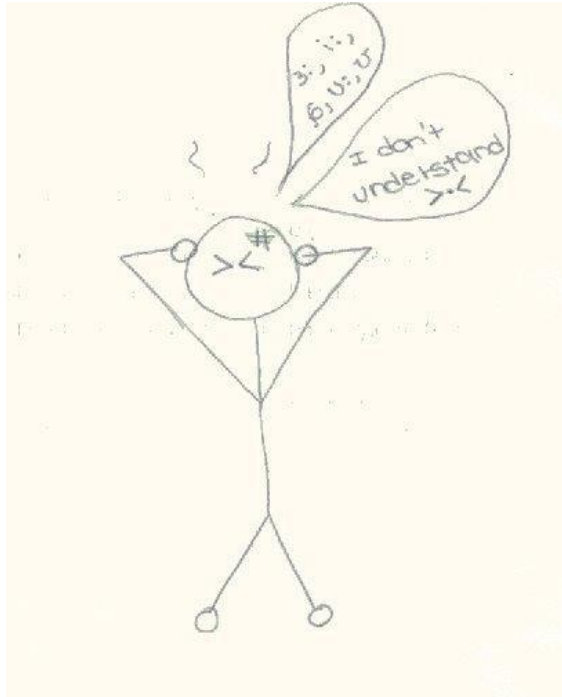


Figura 2: participante 17

Presentaremos los resultados en los siguientes ejes: imágenes predominantes, palabras predominantes, emociones predominantes y emociones positivas y negativas.

Imágenes predominantes

Los participantes se dibujaron mayormente solos en el aula, en pocas ocasiones junto a la docente u otros compañeros. En muchos de los casos se pudo observar que se dibujaron con rubor en las mejillas, gotas de sudor, rayas negras cruzando el pecho, puntos rojos en el corazón, y una cruz en lugar de la boca. Estas imágenes fueron interpretadas como respuestas fisiológicas ante el miedo, la ansiedad, la reticencia a participar, entre otras emociones negativas. En otros casos, se observó que incluyeron

Figura 4: participante 57

Palabras predominantes

Las palabras que aparecen con mayor frecuencia en la verbalización son “nervios”, “nervioso/a”, “miedo”, “ansiedad”, “duda”. A modo de ejemplo transcribimos lo que verbalizó el participante 56: *“Este retrato es de mis orales, en donde casi siempre me pongo nerviosa y se me ponen las mejillas coloradas. Es una situación un poco incómoda y genera algo de ansiedad y nervios por producir los sonidos de manera correcta”*. También se encontraron en menor medida palabras que reflejan emociones positivas tales como “motivación”, “placer”, “me relajo” y “calma”.

En la sección donde se solicitó a los estudiantes que dieran sus opiniones sobre la tarea, ésta les resultó mayormente “novedosa”, “entretenida” y “útil”.

Emociones predominantes

El análisis de las 27 narrativas arrojó los siguientes resultados: Seis participantes manifestaron emociones positivas (22%), mientras que 21 expresaron emociones negativas cuando tienen que expresarse oralmente en inglés en la clase de fonética (78%).

Emociones Positivas

Las sub categorías emergentes dentro de las emociones positivas indican la presencia de: satisfacción (42%-N=5), motivación (25%-N=3), autoestima alta (17%-N=2), calma (8%-N=1) y actitud positiva (8%-N=1) en general hacia la producción oral en clase.

Emociones Negativas

Las emociones negativas fueron sub clasificadas en tres categorías: emociones negativas (14 participantes), emociones negativas, pero confianza en el docente (4 participantes) y emociones negativas que oculto, no quiero mostrar (3 participantes).

En un análisis más detallado dentro de las emociones negativas surgieron las siguientes: nerviosismo (28%-N=9), ansiedad (25%-N=8), miedo (6%-N=2), aburrimiento (2,5%-N=1), frustración (6%-N=2), reticencia a participar (9%-N=3), inseguridad (12%-N=4), preocupación (2,5%-N=1 y agobio (9%-N=3).

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten concluir lo siguiente: a) que es posible obtener información sobre las emociones generadas en las actividades orales en la clase de Fonética a partir de la tarea de narrativa visual. Si bien se deben realizar ciertos ajustes en la consigna y verificar que todos los participantes completen la tarea (dibujar y verbalizar), la misma fue bien recibida por los alumnos y calificada como una tarea interesante e innovadora; b) que muchos de nuestros estudiantes experimentan emociones negativas, tales como miedo, ansiedad, reticencia a participar, etc., las que pueden influir desfavorablemente en el rendimiento de los jóvenes en formación.

Algunos temas deben seguir analizándose: en varias narrativas nuestros estudiantes se dibujan parados frente al pizarrón, como si estuvieran dando una lección, actividad que no se realiza en nuestras clases o exámenes; otros expresan haberse dibujado en una situación de examen; también observamos alumnos que verbalizan esconder sus emociones y parecer tranquilos mientras se sienten realmente nerviosos. Estos interrogantes nos incitan a seguir analizando los datos en busca de respuestas.

Mucho queda por hacer para obtener una idea más acabada de este complejo tema de las emociones, esto es solo el comienzo. En nuestra investigación utilizaremos otros instrumentos tales como un cuestionario, diarios de reflexión y grupos focales que complementarán las narrativas para obtener información desde diferentes ángulos. La información obtenida nos ayudará a comprender mejor el rol de las emociones imbricadas en el proceso de aprendizaje y a desarrollar actividades que ayuden a nuestros estudiantes universitarios a manifestar y aprender a manejar sus emociones.

Referencias

Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. En *System*, 39, pp. 302-313.

- Arnold, J. (1999). (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barcelos, A. M. F. (2013). Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades (153-186). En A. Gerhardt, M. Amorin y A. Carvalho (Eds.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas, SP: Pontes Edições.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. En *SSLT*, 5 (2), pp. 301-325.
- Barkhuizen, G., Benson, P. y Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th edition). Boston: Pearson.
- Coffey, S. (2015). Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. En *The Modern Language Journal*, 99 (3), pp. 500-514.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fredrikson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. En *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 359, pp. 1367-1377.
- Fredrickson, B. (2013). Positive emotions broaden and build. En P. Devine y A. Plant. (Eds.). *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 47. (pp. 1-53). Burlington: Academic Press.
- Kalaja, P. (2015). A review of five studies on learners' beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. En T. Jakonen, T. Jalkanen, y M. Suni. (Eds.). *Flows of language learning. AFinLanVuosisikirja 2015*, 73, pp. 21-38.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. En P. Robinson (Ed.). *Individual differences and instructed language learning*. (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins.
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., & Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. En *Liberabit*, 16, 183-192.
- Oxford, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. En *SSLT*, 5 (3), pp. 371-393.

Oxford, R. y Cuellar, L. (2014). Positive psychology in cross-cultural narratives. En *SSLLT*, 4(2), pp. 173-203.

Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie. (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer: New York.

Stasiejko, H., Pelayo, L. y Krauth, K. (2009). Componentes afectivos del estudio en el ingreso a la universidad. En *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 275-288.

Sobre las autoras

María Celina Barbeito: Magister en enseñanza de inglés como segunda lengua (Universidad de Arizona). Investigadora en Universidad Nacional de Río Cuarto desde el año 1998. Líneas de investigación vinculadas a estrategias de aprendizaje, creencias y emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Últimas tres publicaciones: Valsecchi, M., Barbeito, M., y Olivero, M. (en prensa). Students' Beliefs about Learning English as a Foreign Language at Secondary Schools in Argentina. En L. Kahmi-Stein, G. Maggioli & L. Oliveira. (Eds.). *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation, and Practices*. Bristol: Multilingual Matters; Barbeito, M., Placci, G., Ponce, S., y Galfioni, G. (2016). Aprender inglés en la escuela secundaria: descripción de las creencias de los estudiantes. En G. Maldonado, A. Bono y D. Sigal. (Eds.). *¿Qué investigamos en la Facultad de Ciencias Humanas. Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas 2015*. Río Cuarto: UniRío; Rotti, A., y Barbeito, M. (2015). El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación y la entonación: creencias de docentes en formación. En *Fonética y Fonología: articulación entre enseñanza e investigación. Selected papers from III Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología*. Mar del Plata: UNMdP. Universidad Nacional de Río Cuarto. e-mail: celinabarbeito@gmail.com Dirección postal: Universidad Nacional de Río Cuarto, Ruta 36 km 601, 5800, Río Cuarto. Tel. N°: 0358-4676-575.

Adelina Sánchez Centeno: Magíster en Inglés mención Lingüística Aplicada (UNRC). Integrante de equipos de investigación en la Universidad Nacional de Río Cuarto desde

el año 2003. Líneas de investigación vinculadas a las creencias y emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, plurilingüismo y pluriculturalismo. Últimas tres publicaciones: Ponce S. & Sánchez Centeno, A. (2013). Formación plurilingüe en la UNRC: ¿Cuáles son las creencias de los alumnos ingresantes a la carrera Tecnicatura en Lenguas en relación al aprendizaje de distintas LE? Una mirada cualitativa. Libro de Actas XIV JELENS – I CLELENS. ISBN 978-950-863-196-1. Piquer, V.; Sánchez Centeno, A; Padula, & M; Ponce, S. (2014). ¿Qué rol le asignamos a nuestra cultura en el aprendizaje de la Lengua Cultura Extranjera? Propuesta de contacto intercultural para el cuidado de la cultura propia y la del otro. XIX Jornadas Internacionales Interdisciplinarias de la Fundación ICALA. ISBN: 978-987-1318-26-1. Ceberio, M.; Piquer, V; & Sánchez Centeno, A. (2015). Tecnicatura en Lenguas: diseño de proyecto PIIMEG y resultados parciales. IV Jornadas de investigación, V jornadas de producción (docencia y extensión) del Departamento de Lenguas. Universidad Nacional de Río Cuarto. e-mail: adelinasc.unrc@gmail.com. Dirección postal: Universidad Nacional de Río Cuarto, Ruta 36 km 601, 5800, Río Cuarto. Tel. N°: 0358-4676-579.

Experiencias educativas o pedagógicas

LA BELLEZA EN EL AULA

Lucas Hirsch*

Resumen

Quienes entendemos la enseñanza como uno de los pilares centrales de las prácticas educativas estamos permanentemente buscando, indagando, experimentando, nuevas formas de hacer girar y transformar la tríada pedagógica docente, alumno, conocimiento. A partir de mi experiencia en esas búsquedas apareció una dimensión que en el trabajo cotidiano con el conocimiento solemos olvidar u omitir: la belleza. Esta categoría conforma el núcleo central del relato, el lugar donde se anudan todas las reflexiones y vivencias que intento comunicar.

¿Hay belleza en la escuela? ¿Hay algún tipo de goce estético en el proceso de aprendizaje de un objeto de conocimiento? ¿Es necesario que lo haya? ¿Se puede relacionar algún tipo de placer estético corporal con lo que aparenta ser algo puramente racional, como el conocimiento? Estas son algunas de las preguntas que se intentan, a modo de ensayo personal, ser respondidas en esta experiencia.

Palabras clave: *experiencia – belleza – conocimiento – aula - actividad.*

Abstract

Teachers concerned about teaching as the most important element of the educational practices keep on looking for, experimenting and delving into new methods of making move and tranforming the pedagogic triad : teacher, student and knowledge. Within that search, it has appeared in my teaching experience, the dimensión of beauty, often forgotten in the everyday educational practice. Beauty, as a category is the nucleus, where the reflections and experience lie, of the narrative I intend to transmit.

Could beauty be found at school? Is there any sort of aesthetic pleasure in the object of learning? Is it mandatory? Could any sort of physical aesthetic pleasure be related to what seems to be purely rational knowledge? These are some of the questions to which this paper, according to my experence, intends to throw some light.

Key words: experience – beauty – knowledge – classroom – activity.

* Profesor de la universidad Nacional de Río Cuarto, del Instituto Superior “Ramón Menéndez Pidal” y del Instituto Superior “Juan Cinotto”. lucashirsch@gmail.com

El comienzo de la experiencia

La lluvia acaricia el vidrio en deslizamientos intermitentes como si el gotero jugara una carrera a distintos tiempos. Su devenir, siempre hacia abajo, produce la sensación de un tironeo del cielo hacia el fondo, al subsuelo del mundo. Me detengo un buen rato para ver caer las gotas. Unas tras otras golpean suavemente el cristal de la ventana, lo que genera sumisos relieves en su superficie. Intento mirar por esos relieves y estos no me dejan ver más allá que el reflejo de uno mismo deformado por la densidad acuosa de esas partículas del cielo. Percibo cierta belleza en la imagen de la lluvia coqueteando en estos huecos vidriados de la casa, pero no puedo saber acabadamente el porqué. Algo reconfortante se deposita en mi cuerpo, como un descanso de mañana, una siesta en pleno verano o algo similar. Con esa sensación de liviandad, de alivio, agarro el abrigo, algunas hojas sueltas donde preparé algo así como el boceto de una clase guardadas en mi maletín de profesor, y salgo de casa camino al Instituto. Mis estudiantes dicen que pueden distinguir a un profesor por su maletín. Yo no logro hacerlo, posiblemente porque estoy dentro de la categoría, de sus límites, yo soy uno de ellos. Estoy en la posición que los otros me han puesto y me es difícil correrme, salirme, escapar; en fin, no logro visualizar las características del maletín de un profesor a pie. El mío está equipado con múltiples materiales: hojas sueltas; hojas dentro de folios; estuche con lápices, lapiceras, borrarinta, crayones, marcadores, goma, regla y banderitas para marcar o señalar algo importante; algunos libros; pelucas; dos o tres fotografías; un cd con música grabada en mp3; y un pen drive con videos, archivos de formato word y pdf, pinturas escaneadas, etc. No sé específicamente el sentido de esos materiales, pero tampoco me importa, si los mismos giran en torno a la actividad desarrollada, a lo que los alumnos puedan hacer, a lo que yo pueda disponer. Es decir, el sentido se lo damos nosotros. De ahí lo maravilloso, lo mágico, lo asombroso de la vida humana, de la cultura, del mundo simbólico que tanto mencionaba Cassirer (1984). Una hoja puede ser un soporte para escribir, o convertirse en material para fabricar alguna figura, como un avión o un barco, o material para envolver otro objeto, o para realizar un bollo y jugar a la pelota, o simplemente para hacer papel picado. Toda la potencia de la hoja, sus sentidos, sus posibles, no son más que productos de la creación humana. Esa idea me pareció muy potente, no sé si lo suficientemente instalada en el ámbito educativo, o tal vez, por estar tan instalada poco reflexionada. Dejo la cavilación de lado por un momento, el día avanza y con él las actividades cotidianas.

A las seis de la tarde empieza mi clase. Al arribar al Instituto realizo una serie de saludos convencionales: “Buenas tardes...”, “¿Qué parece?”, “¿Cómo anda?”, “¿Todo bien?”. Nada fuera del cómodo protocolo. Ingreso al aula. Momento divisorio de mundos. Traspasar una puerta siempre me pareció, si no sorprendente, al menos inquietante. Me da la sensación de que algo distinto, inesperado, se puede encontrar del otro lado: no ese encuentro precedido por la búsqueda, sino el encuentro imprevisto, que abraza cierto misterio, cierto enigma, un encuentro que devela el descubrir de algo nuevo, de algo que no lo teníamos entre manos, de lo distinto.

Al aula siempre la vivencio como un mundo distinto, con cierta singularidad. La forma de comportarse, de actuar, de los estudiantes y los docentes, difieren si están en el

interior del aula o por fuera de ella. Esa carga simbólica que adquiere el espacio físico, la manera en que el símbolo se encarna en el cuerpo me deslumbra constantemente.

Hoy los alumnos están tranquilos. El ciclo lectivo está en sus inicios y percibo cierta ganas; entusiasmados, seguramente, por lo nuevo o al menos por lo que se le presenta como novedad. Esas ganas, energía, deseos, que a mitad de año parecen perderse, o desviarse hacia otro lado. No es fácil atraparlos. La competencia por enlazar el deseo del estudiante con el conocimiento corre en desventajas con todo el mundo de consumo y entretenimiento que ofrece el sistema. Es una batalla bastante desigual, pero que vale la pena darla. Hoy me propongo justamente abordar el conocimiento, no como un contenido conceptual en particular, sino el conocimiento como objeto en sí, de estudio, como objeto a redescubrir y construir, a reinventar, como dimensión a ser interpretada, como lugar abierto al infinito.

Nos damos los saludos y comentarios habituales, banales, pero útiles para entablar la relación, y nos ponemos a trabajar. Doy una breve introducción sobre el tema en el que vamos a sumergirnos y reparto las hojas en blanco que traía en el maletín. Les sugiero la idea de fabricar una caja de resonancia, en un sentido metafórico por supuesto. La idea es que pongan la palabra *conocimiento* en el medio de la hoja y que le agreguen alrededor otras palabras asociada a ésta: a qué le suena o resuena esta palabra, cuáles son los ecos de la palabra conocimiento en su psique. Conformaron grupos de cuatro y cinco alumnos y se pusieron a discutir, pensar y jugar-se en las palabras que ponían. Terminada la primera parte de la actividad, les solicito que hagan lo mismo pero ahora en el pizarrón. El objetivo de este segundo momento de la actividad es hacer una puesta en común con todo la clase, de las cuestiones que discutieron al interior de los grupos más pequeños. De esta manera, intentaba rastrear las ideas, experiencias, vinculadas al conocimiento que los alumnos ya traían, los aprendizajes previos al decir de Ausubel (1978). Así, podíamos, entre todos, articular, o tal vez tensionar, o tal vez desarmar, lo previo con lo nuevo y viceversa. Aparecieron diferentes palabras: contenidos, experiencia, razón, pensamiento, aprendizaje, respuestas, disciplina, etc. Después de discutir, preguntar, establecer relaciones entre los distintos sentidos y significados que circulaban en la caja, empieza a resonar en mi estructura cognitiva una palabra. Intento visualizarla en la caja realizada por los estudiantes y no la encuentro, comienzo a escucharla con más fuerza pero no por su presencia sino por su ausencia, por el grito que ese vacío denunciaba, por su silencio, por el hueco que le abría a la caja y que permitía pensar otras ideas. La palabra ausente era “belleza”.

La palabra venía con una fuerza que, como una máquina perforadora, comenzaba a abrir espacios que daban lugar a las preguntas: ¿por qué el conocimiento no se había ni siquiera rozado con la belleza en la experiencia de los alumnos? ¿Es posible negar, ocultar, marginar, la belleza de las matemáticas, de las psicologías, de las historias? ¿Qué pasó con las disciplinas artísticas que los alumnos tuvieron en toda su trayectoria educativa que no habían podido instalar el tema de la belleza (concepto central en esas unidades curriculares)? Posiblemente como las disciplinas y asignaturas se presentan fragmentadas para los estudiantes en el sistema educativo, difícilmente ellos puedan extrapolar los contenidos extrapolados, divididos por esos límites (Lengua es Lengua,

Matemática es Matemática y así con el resto). Ellos suelen pensar que el arte no implica conocimiento y viceversa. Arte y conocimiento, desde sus perspectivas, se encuentran en las antípodas. Pero esta inferencia no oblitera interrogantes como: ¿Hay belleza en la escuela? ¿Hay algún tipo de goce estético en el proceso de aprendizaje de un objeto de conocimiento? ¿Es necesario que lo haya? ¿Se puede relacionar algún tipo de placer estético corporal con lo que aparenta ser algo puramente racional, como el conocimiento? Las preguntas se amontonaban intempestivamente en mis posibles respuestas, mejor dicho, por sobre ellas y hasta en contra de ellas. Sólo quedó tiempo para despedirse. Acordamos seguir discutiendo el tema para la próxima semana.

De regreso a casa tenía la sensación de que el mundo era distinto, no sólo porque había dejado de llover sino porque algo había cambiado en mí. En la esquina de las calles Aramburu y Perón (extrañas paradojas de la historia o no tanto) me crucé con María Josefina. María Josefina invariablemente me atrapaba, en el sentido de que no sé por qué cosa, ni por qué misterio, siempre me detenía a conversar con ella. No sé. Había algo en sus ojos. Tal vez en su mirada. Nunca lo pude dilucidar claramente. No era una atracción física o sexual. No. Era otra cosa. La forma en que se dejaba ver cuando se comunicaba. Al hablar parecía que decía algo distinto que no tenía que ver con lo que denotaban sus palabras. Pero eso otro, lo distinto, no lo decía con las palabras sino en la forma en que lo decía; pero tampoco lo expresaba con la boca sino con la mirada. Parecía que al hablar siempre hablaba de ella, de algo profundo, de algo que se manifestaba sin ser dicho, o tal vez porque ese decir pre-existía a toda expresión. Pensé que eso, desde algún lugar, tenía que ver con la belleza.

María Josefina no tiene los atributos físicos que se ven en las mujeres que muestran los medios de comunicación; tampoco tiene formación académica. Apenas terminados sus estudios primarios, comenzó a trabajar en la verdulería de su padre y nunca volvió a tocar un libro. María siempre me cuenta esa historia, no sé si porque el hecho había sido parte de un pasado irrealizado o porque mi trabajo tenía que ver con la educación, pero ella siempre repite esa historia, hasta usa las mismas palabras. Vuelvo a pensar en “eso profundo” que trasmite María Josefina. En este nuevo giro de volver a lo mismo, dilucido lo diferente, más como una sensación que como una idea clara e inteligible. Mientras las palabras de María Josefina se refieren a algo concreto (el aumento de la verdura, la diferencia entre el tomate perita y el redondo, el zapallo gigante que cosechó en su propia huerta y que expone orgullosa en su negocio), su mirada, su expresión, la tonalidad, la forma en que dice eso concreto se sitúa en un plano universal, como si transmitiera cuestiones que hacen a la condición humana y no a María Josefina en particular. Inmediatamente asocié eso a la belleza. No sé si porque ese trozo de realidad tenía cierta hermosura o porque al venir pensando en la belleza veía en esa realidad algo hermoso. Era como una fusión entre sueño y realidad, ya que si bien los sueños se forman de trozos de realidad, si uno interviene desde lo soñado en la realidad, es la realidad la que pasa a estar formada por trozos de sueños.

Algo similar experimenté en las vacaciones de verano, con mi señora y mi hijo. Estábamos en el Río Quilpo, en las sierras de Córdoba. Un atardecer teñía de dorado el paisaje. Los rayos de un sol que se resistía a abandonarnos, a hundirse en las

profundidades del horizonte, se proyectaban en un manso transitar del agua. Nosotros, en un aplanado silencio, sentados el borde del río, teniendo esa inabordable sensación de que nunca volveríamos a estar en ese lugar, ya sea porque aunque volviésemos al otro día ni nosotros ni el río seríamos los mismos. Sentía como ese momento se transformaba en intervalo, en discontinuidad, en un quiebre de la cotidianidad que dibujaría un nuevo relieve a mi memoria producto de una sensación placentera. En esa espera de no esperar nada advertí que se fundían dos sentidos de lo estético: el antropológico y el artístico. La imagen de la escena de una película de un atardecer similar al que estábamos vivenciando se amarró a mi imaginación para cargar de sentido a la experiencia antropológica que estaba teniendo. Un diálogo de dos realidades tejía una tercera. ¿Qué realidad se imponía? ¿Tenía una sensación placentera porque me recordaba a la película? ¿O la experiencia de estar en ese río, a esa hora, en esa situación, con esas personas me producía una sensación placentera que me llevó a recordar otra situación placentera como espectador de la película? Creo que ni una, ni la otra. Lo que en este momento puedo reflexionar es que a través de un hecho artístico le doy sentido a esa experiencia antropológica, pero al mismo tiempo por esa experiencia antropológica le doy sentido al hecho artístico. De este enunciado tímidamente se asoma otra idea: al recuperar la escena fílmica para cargar de sentido la experiencia de mi propia vida había realizado un pasaje de espectador a protagonista, yo era parte de esa película, o esa película era parte de mí. La idea se accidentó con la entrada a mi conciencia de José Jiménez; mejor dicho, de un libro que había leído de José Jiménez (1986), cuyo título, entre pretensioso y atrapante, decía: “Imágenes del hombre. Fundamentos de estética”. Una de sus tesis centrales sostenía que el carácter antropológico de la dimensión estética permite que el ser humano, a través de su representación sensible, se vea y tome una imagen de sí, una conciencia de su propia imagen, de su propio devenir. Allí paré. No pude pensar más. Me despedí de María Josefina y me fui a casa. En el recorrido sólo hubo lugar para una última pregunta: ¿cómo pude pensar todo eso mientras hablaba con María Josefina? No supe qué responderme.

La casa: otras reflexiones

Mi esposa me recibió con un mate calentito. Mientras saboreaba el amargo y rico sabor de la yerba le conté lo ocurrido en clase, lo que me pasó con María Josefina, las reflexiones, los recuerdos del río Quilpo. Intercambiamos algunos comentarios y me dirigí a la biblioteca que tenemos en casa. Busqué libros, autores, que me ayuden a pensar en aquellas preguntas que me había formulado y que aún no tenían respuestas. A medida que revisaba las perspectivas de los autores, las teorías, los conceptos más relevantes, se fueron ajustando algunas reflexiones. Una de ellas era la relación entre lo universal y lo particular que me producían los encuentros con María Josefina. Pude inferir que la belleza articula dos planos: el particular-concreto y el universal-abstracto. El primero en tanto que siempre la belleza es belleza de algo, se concretiza en un objeto, en una persona, en un paisaje, en una obra de arte; y el segundo, en tanto que el sentido

de la belleza es universal. Todas las culturas y en los distintos tiempos hay y hubo un sentido de la belleza.

Pensé que eso se podría vincular con las clases. ¿En ese mismo sentido? ¿De qué manera? No se me ocurrieron certezas pero creía que tenía que pensar en cómo abrir, desarmar, develar la belleza del conocimiento (su plano universal) desde experiencias concretas (plano particular) que se estén trabajando en el aula. El señor Kant (2007) me ayudaba a seguir hilando ideas al decir que lo sensible es imprescindible porque despierta la facultad de conocer. Para este autor el juicio estético es un tipo de juicio reflexionante que sobre algo particular busca para sí lo universal, ya que eso particular forma parte de lo universal. En este caso, este filósofo alemán pone el acento en el sujeto. Sin embargo, en sus reflexiones sobre el juicio del gusto, habla de la belleza de un objeto cuya universalidad estaría dada por la pretensión de una comunicabilidad universal entre los sujetos. De hecho que cuando juzgamos no lo hacemos en soledad sino como parte de toda una comunidad de la que formamos parte. La palabra “sujeto” se me hacía ajena a mi experiencia. Traté de reemplazar a esa categoría por “personas de carne y hueso”. Pensé en mis alumnos, en Jorge y su risa estridente que anticipaba cualquier chiste que estaba por emerger en el aula, en Laura y sus comentarios recurrentes sobre lo que había ocurrido el fin de semana anterior, en José y sus bostezos constantes, en Micaela y el amor que le expresaba a Pablo, en Pablo y el amor que sentía, aunque no lo expresaba, por Micaela. En Jeremías y sus interrupciones constantes para no decir nada. Tenía la irrefutable sensación de que en todos ellos había algo de belleza, en sus miradas, en sus gestos, en sus caricias, en sus frescuras, en sus manos, en sus silencios que desnudan más de sus existencias que sus propias palabras. Creo que hay que buscar la belleza en lo pequeño, en lo irrisorio, en lo insignificante. O, tal vez, dejar de buscar y esperar a que lo insignificante te encuentre, a que la belleza te atrape. Esta segunda idea me llevó a otra deducción: que la belleza tiene un efecto narcotizante en un primer momento y movilizante en un segundo momento sobre las personas. Vuelvo a abstraer para poder pensar: en el efecto narcotizante, el objeto de la belleza se abalanza sobre el sujeto, lo fascina, lo atrapa, lo enlaza. Distintos ejemplos comenzaron a atropellar mi conciencia: paisajes, cuerpos, obras de artes, palabras. Trato de dejarlos salir en un orden sucesivo, que es la única posibilidad que nos da el lenguaje, y las palabras se ordenaron en el siguiente sintagma: uno es atrapado, enganchado, por la belleza. Ejemplos de este suceso podemos observarlos cuando uno queda fascinado por la hermosura de una persona, o de un paisaje, o cuando la música se apropia de tu cuerpo y te hace bailar. También pensé en la historia de Orfeo, el personaje de la mitología griega.

Cuenta la leyenda que Orfeo, cuando tocaba su lira, generaba una sensación indescriptible en donde los hombres se sentían convocados a reunirse y hacer reposar su alma. Su canto era tan apacible que nadie podía resistirse a sus encantos sonoros. A eso llamo yo el efecto narcotizante. Pero ese efecto, lejos de paralizar a los hombres, se inmiscuye en un segundo momento imprevistamente movilizante. La música, por ejemplo, te incita a moverte, a activarte, te invita a cantar. O una persona bella te incita a seguir mirando, a decirle algo bonito, a seguirla. Ese impulso aparece movilizado por

la belleza, aunque uno puede reprimirlo. En ese instante dejé de deliberar. Una suerte de cansancio agotaba toda mi corporalidad. Quise reponerme, tomar fuerza, buscar las ideas nuevamente, pero solo me hundía en una especie de fango emocional. Un dulce sudor comenzó a recorrer mi rostro como una expresión de cierto agobio, de cierta extenuación. Realicé un último intento de meterme en mi propio fango y extraer alguna idea con la que venía trabajando, una punta, un vértice, un extremo, algo para recomenzar, y sólo sentí desaliento. Alcancé a darme cuenta de que era hora de descansar; cerré los libros, acomodé algunas carpetas que reposaban sobre el escritorio y me fui a dormir.

El aula: pensamiento en acción

¿Por qué los pájaros pueden volar? Esa fue la pregunta que desencadenó todo, que nos hundió en el enigmático, dulce, oscuro, hermoso, universo del infinito. Cuando escuché ese interrogante salir proyectado de la boca de Jorge me quedé paralizado; vivencié la densidad del tiempo deslizándose segundo tras segundo, uno arrastrando al otro, sumándose, multiplicándose, hasta formar una eternidad envolvente y pesada. Resistí. En realidad no sé si fue resistencia, pero no encuentro otra palabra mejor que ponerle a esa operación cognitiva y emocional; ya que en esa resistencia había cierto goce, goce por algo que adviene, por un nacimiento, por el derrumbe de lo seguro, de lo acostumbrado, de lo convencional. Allí me encontraba, parado de cara a lo infinito, lo inabarcable, lo inexplicable. Nadie puede situarme en esta situación, porque sentí, en ese intervalo, que estaba fuera de todo contexto. Su inmensidad no entra en ningún predicado que lo pueda contener. Ante todo eso solo queda el desborde. La belleza deslizada a lo sublime en el sentido kantiano, como un objeto desprovisto de forma, como una desmesura que supera toda medida.

Temí entrar, temí vivirlo, algo de displacer sentía porque esa infinitud no se me mostraba como una totalidad, sino como una nada, como una imposibilidad absoluta, pero que al mismo tiempo se abría a múltiples posibilidades, recorridos, senderos. Me sentí solo, completamente solo, pero no por una sensación de soledad sino por sentirme único, distinto.

No supe qué hacer, qué decir, cómo actuar. Me paralicé. Ante esa sensación me fugué hacia la pasividad, buscando un refugio, un resguardo. Me dejé atrapar, perforar por eso que acontecía. Sentí cómo la infinitud resonaba en mi cuerpo. Sólo en este momento pude despertar. Me salí. Caminé por el borde mismo donde se juntan todas las historias, se anudan y se vuelven a separar. Estaba en la bifurcación. No había ningún fundamento que me sostuviera, sólo abismo. Por ese abismo me sentía tironeado, viendo todo el universo y deviniendo en él. Perdí los límites, los puntos de referencia, me sentía afectado profundamente por esa realidad. Pestañé. Eso me movilizó, me sacudió (el poder de las pestañas por las cuales en un simple movimiento pueden hacer desaparecer o aparecer al mundo).

—Perdón Jorgito... ¿qué dijiste?— le pregunté solamente para ganar tiempo, para salir de la eternidad en la que estaba, ya que la eternidad es salirse del tiempo.

–¿Qué por qué los pájaros vuelan?– respondió con la misma pregunta.

– ¿Cómo se te ocurrió esa pregunta – le dije.

–Bueno..., en esta pintura veo a ese pobre pájaro, sólo en medio de ese paisaje nevado, donde los árboles están tapados de nieve y donde no hay ninguna persona. No sé, creo que el hecho de que el pájaro esté tan sólo hizo que me concentrara en su figura y desde allí surgiese esa pregunta–, argumentó.

La pintura era “La urraca” de Monet y junto a otras pinturas de grandes artistas plásticos universales formaban parte de la actividad que había diseñado para ese día. El objetivo principal de la propuesta era generar las condiciones para que el sentido de la belleza ingresara al aula y se vinculara con el conocimiento. Lo hice a través del arte. Llevé las pinturas y sin una consigna precisa dejé que algo pasara con ellas. Los alumnos las miraron. Me pedían insistentemente que les dictara la consigna: alguna pregunta, algún enunciado, lo de siempre.

–Solo traje estas pinturas para compartir, para que puedan conocerlas, disfrutarlas, mencioné.

Se quedaban mirándome, sus ceños fruncidos, sus cejas levantadas, denotaban cierta incertidumbre, confusión, desconcierto.

–Mírenla y después hagan comentarios sobre lo que les pasó con la pintura–, retuqué.

En ese momento fue que apareció la pregunta de Jorge: “¿Por qué los pájaros pueden volar?”. La pregunta fue la apertura, el hueco, que dio inicio a lo distinto, a una producción diferente. La pregunta, en apariencia sencilla, calaba hasta lo profundo y lo complejo del conocimiento humano. ¿Cuánto se habrá tenido que investigar sobre física, biología, química, etc. para llegar a la respuesta que solicitaba Jorge? Al interrogante del estudiante le sumé otros para reorientar la discusión hacia el conocimiento humano: ¿por qué los animales podían volar de manera natural y nosotros no? ¿En qué nos diferenciábamos de los animales? ¿Cómo había hecho el ser humano para poder volar? ¿Qué rol jugaba la cultura y el conocimiento en ese proceso? ¿Habíamos aprendido de las aves? ¿Se puede aprender de las aves?

Inmediatamente todos los alumnos: Jorge, Laura, Micaela, Pablo, Álvaro, Celeste, todos se concentraron en la pintura de Monet.

–La verdad que así pintada esa urraca parece más un humano que una urraca–, comentó Micaela interrumpiendo el silencio que enmudecía al aula.

–Está muy sola y parece triste– dijo Laura.

–¿Por qué hiciste esa pregunta si la urraca ni siquiera está volando?–, le preguntó Pablo a Jorge.

–Justamente por eso– respondió Jorge. Cuando pienso en un pájaro enseguida lo asocio al vuelo y en este caso no es así. Eso me llamó la atención–, replicó.

Todas estas preguntas se desprendieron desde algo insignificante, marginal, como el dibujo de una urraca que en apariencia poco tenía que ver con el conocimiento humano. Paré la discusión y les solicité que se conformaran en grupos de seis integrantes. Les pregunté si por grupo había al menos un celular con cámara fotográfica incorporada. Entre risas contestaron que obvio, que todos tenían celulares con cámaras excepto yo, que yo tenía un teléfono de la prehistoria, antes de que los pájaros aprendieran a volar. Todos nos reímos. Con el impulso de la alegría salimos a la plaza que se encuentra en el frente de la institución. Les pedí que registrasen todos los pájaros que pudieran, a los que están asentados en un árbol o volando, haciendo nidos o comiendo, aprendiendo a volar o jugando. Comenzamos a disfrutar de la belleza de esas aves, sus deslizamientos en el aire, los que transformaban ese espacio vacío en senderos para viajar. En las fotos iban impregnados comentarios y con cada comentario, preguntas. Ay..., cuanta razón tenía Antonin Artaud cuando sostenía que “vivir no es otra cosa que arder en preguntas” (2002: 03).

–*Cuando los veo volar* –refiriéndose a los pájaros–, *me dan la sensación de libertad*–, comentó Micaela mientras registraba una de las fotos.

–*Pero... ¿son libres los animales?* –le preguntó Pablo mientras seguía con su mirada el recorrido que realizaba una paloma al volar.

–*No sé...* –le respondió Micaela e intempestivamente inquirió a Pablo con otra pregunta–. *¿Y el hombre es libre?*

Silencio. Ese silencio marcó la pausa justa para que esas inquietudes quedasen flotando en sus cabezas, al menos en la mía sí lo estaban. Volvimos al aula y les dicté una nueva actividad para la próxima clase. Tenían que seleccionar la mejor foto, imprimirla en un tamaño considerable y escribirle un epígrafe sobre la base de las reflexiones realizadas. Los percibí entusiasmados, miraban una y otras vez las fotografías, sus producciones. Por mi parte estaba seguro de que esas reflexiones iban a ser excelentes puntos de partida para pensar sobre el conocimiento humano. Un conocimiento que ahora estaba embellecido, en tanto que la dimensión estética no abarcaba sólo lo sensible sino también lo conceptual y permitía que la humanidad de esos alumnos deviniera en sujeto con su carácter de autónomo y creativo.

En el camino de vuelta

De regreso nuevamente a casa empecé a elucubrar sobre lo sucedido y sospeché que los estudiantes comenzaban a gozar del conocimiento a medida que lo iban comprendiendo. Ese goce que empezó con el arte se desplazó a la ciencia, de lo sensible a lo teórico. Un placer reflexivo. Inferí que lo emocional es parte constitutiva del conocimiento y que el arte cumple la función de ampliar el pensamiento. De hecho, fue esa experiencia estética la que me dio la ocasión de pensar. El arte nos había abierto todo un mundo y a eso no lo podíamos negar. Un mundo que es una parte, un trozo, de otro mundo, pero que en su entrada podemos ver al otro gran mundo desde adentro, en sus propias raíces, en su historia. La dimensión estética reunía nuevamente, como lo hizo en las

conversaciones con María Josefina, lo particular de esta experiencia con lo universal del conocimiento humano.

Me di cuenta de que hay que dejar aparecer, emerger, irrumpir, la belleza en el aula. Si bien supe que, en mi caso, la belleza se me había venido al encuentro, también sabía que fui yo quien había generado las condiciones para hacerla aparecer.

Bibliografía

- Artuad, A. (2002). *El ombligo de los limbos. El pesa-nervios*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Cassirer, E. (1984). *Antropología filosófica*. México: FCE.
- Jiménez, J. (1986). *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Madrid: Tecnos.
- Kant, E. (2007). *Crítica del juicio*. Madrid: Tecnos.

Datos del autor:

Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Profesor en psicología.

Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto, del Instituto Superior “Ramón Menéndez Pidal” y del Instituto Superior “Juan Cinotto”. Argentina.

Investigador del Instituto Nacional de Formación Docente y de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Miembro responsable del equipo de investigación de la primera y segunda convocatoria a Proyectos Mixtos e integrados de Investigación Educativa 2013-1014/ 2015/2017.

Autor del ensayo “Participación y permanencia. Formas de persistir en los institutos de nivel superior”, en “Finalizar los estudios. Un futuro con futuro”, Alberto Croce (Coord.) 2015. Bs. As.: Ciccus. ISBN: 978-987-693-102-1. (Comité editor).

Coautor del libro “La escritura: entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos”. Bs. As.: Dunken. 2016. ISBN: 978-987-02-8815-2 2016

Coautor del libro “Teatro y subjetividad. Un encuentro entre arte, psicología y salud”. Córdoba: Alción. 2015. ISBN: 978-987-646-514-4.

Correo: Lucashirch@gmail.com

Código postal: 5800.

Teléfono: 0358-15560262

¿CÓMO HACER MATEMÁTICA EN EL NIVEL INICIAL?

Canter, Claudina

Doña, Patricia

Lorenzo, Marcelo²⁷

Resumen

En este trabajo se narran las actividades de la secuencia que se llevó a la práctica, titulada “Monitos en Bicicleta” en la que se propició el trabajo con distintas colecciones de objetos y la posterior cuantificación de las mismas. Se pretendió “hacer matemática en el aula”, es decir que en la clase no sólo se accione sino que además se reflexione sobre lo trabajado para lograr una producción conjunta y significativa. En cada etapa de la propuesta didáctica, para contextualizar el problema que los niños de sala de 5 debían resolver, se narró un cuento.

La propuesta educativa se enmarca en la Teoría de Situaciones de Guy Brousseau (1986) y se realizó en el Jardín de Infantes “Sócrates Anaya”, ubicado en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba. Su puesta en marcha tuvo por objetivo generar un insumo valioso para analizar, reflexionar y debatir sobre las prácticas docentes que se

²⁷ Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza”, Río Cuarto, Córdoba. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. ccanter@exa.unrc.edu.ar; patriciadoa@yahoo.com.ar

mlorenzo@exa.unrc.edu.ar

llevan a cabo en las clases destinadas a desarrollar el campo disciplinar de Matemática en el Nivel Inicial. La experiencia, registrada y filmada, se presentó ante un grupo de alumnas del Profesorado de Educación Inicial para que más tarde elaboren proyectos áulicos que contemplen los aportes teóricos abordados en la discusión precedente.

Palabras clave: Didáctica de la Matemática, Nivel Inicial, Resolución de Problemas, Secuencia didáctica.

Abstract

This article deals with the activities of the sequence “Monkeys on bicycles”, in this sequence promotes working with different collections of objects and their subsequent quantification. We intended to “do mathematics in the classroom”, in other words we intended that children not only operate but also think about what they did in order to achieve a significant and collective production. In each stage of the didactic proposal, to contextualize the problem that children must solve, a story was narrated.

The educative proposal was carried according Guy Brousseau’s Theory of Situations (1986) and was performed in the “Sócrates Anaya” kindergarten in the city of Río Cuarto (Córdoba, Argentina). The purpose of the experiment was to generate a resource to analyze, reflect, and debate about teaching practices that take place in classes destined to develop the disciplinary field of mathematics in the kindergarten. The experiment was recorded in video and was shown to students of Early Childhood Education to make projects to develop in class taking into account the theoretical aspects discussed before.

Keywords: Didactics of mathematics, kindergarten, problems resolution, didactic sequence.

Antecedentes y fundamentos

Desde muy temprana edad los niños se enfrentan a problemas relacionados con la matemática: el mundo que los rodea les brinda gran cantidad de información numérica y

espacial, es por eso que la enseñanza de la Matemática debe ser tenida en cuenta desde el Nivel Inicial. En las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde la asignatura Matemática y su Didáctica se decidió plantear situaciones y problemas que fomenten la curiosidad, la exploración, la producción de conjeturas y la búsqueda de validaciones, como parte esencial del quehacer matemático. De esta manera se le brinda al futuro profesional la posibilidad de ponerse en situación y valorar el desarrollo de prácticas en las que la Matemática aparezca articulada, adquiera sentido para el que aprende y genere entusiasmo por estudiarla.

Una de las preguntas que movilizó este trabajo fue: **¿se hace matemática en las salas de Nivel Inicial?** Cotidianamente, la asistencia, el uso del calendario y la distribución de material son oportunidades que se aprovechan para utilizar el conteo involucrando al grupo total de alumnos. Este tipo de situaciones no carecen de sentido matemático pero desde la formación de Profesores de Educación Inicial se pretende traspasar la barrera de lo cotidiano y promover el diseño de actividades secuenciadas (según los contenidos curriculares del nivel) que representen verdaderos problemas a resolver para los niños.

Entonces, **¿cómo hacer matemática en la sala?** Nos posicionamos desde una perspectiva constructivista que considera el aprendizaje matemático como una actividad del alumno y esta actividad resulta un punto de partida en la resolución de problemas. Como lo señalan Quaranta y Ressia de Moreno (2009, p.7):

Se trata de situaciones con un objetivo a alcanzar, que desafían los conocimientos disponibles por parte de los alumnos, llevándolos a construir otros nuevos y a establecer nuevas relaciones.

Frente a estos problemas, los conocimientos que queremos enseñar funcionan como recursos de resolución, de modo tal que permiten a los niños apropiarse de la relación entre los conocimientos y las situaciones en las que intervienen.

Las experiencias de prácticas significativas que presentamos las llevamos a cabo en un jardín de infantes ubicado al sur este de la ciudad de Río Cuarto que posee una población de 150 niños que acuden en los turnos mañana y tarde. La propuesta didáctica se desarrolló en la sala de 5 años del turno mañana que contaba con 25 alumnos. La

mayoría de los estudiantes no habían asistido a sala de 4 años, poseían muchas inasistencias y convivían en un contexto de vulnerabilidad social.

El diseño de la propuesta educativa se realizó siguiendo los aportes de la Teoría de Situaciones de Brousseau. “...Guy Brousseau desarrolla la “Teoría de Situaciones”. Se trata de una teoría de la enseñanza, que busca las condiciones para una génesis artificial de los conocimientos matemáticos, bajo la hipótesis de que los mismos no se construyen de manera espontánea”. (Panizza, 2009, p. 60)

Guy Brousseau (2000, p. 11) afirma que:

“(...) La descripción sistemática de las situaciones didácticas es un medio más directo para discutir con los maestros acerca de lo que hacen o podrían hacer, y para considerar cómo éstos podrían tomar en cuenta los resultados de las investigaciones en otros campos. La teoría de las situaciones aparece entonces como un medio privilegiado, no solamente para comprender lo que hacen los profesores y los alumnos, sino también para producir problemas o ejercicios adaptados a los saberes y a los alumnos y para producir finalmente un medio de comunicación entre los investigadores y con los profesores”.

La Teoría de Situaciones está sustentada en una concepción constructivista del aprendizaje, es decir, se produce cuando el sujeto que aprende se adapta al medio que presenta contradicciones, dificultades y desequilibrios.

La propuesta fue elaborada con el objetivo de “hacer matemática en la sala”, es decir, se buscó que los niños accionaran sobre la situación planteada para que más tarde pudieran participar en el momento de discusión colectiva reflexionando sobre lo trabajado y construyendo una producción conjunta y significativa. Y al mismo tiempo, se buscó generar insumos para reflexionar sobre distintas prácticas docentes con los alumnos del profesorado de Nivel Inicial para que posteriormente elaboren proyectos áulicos que contemplen los aportes teóricos abordados en la discusión precedente.

Una vez diseñadas las situaciones problemáticas, se realizó un análisis *a priori* y, posteriormente, se puso en práctica la secuencia diseñada. La misma se documentó para ser analizada *a posteriori*.

Siguiendo lo expresado por Artigue *et al.* (1995) se puede decir que el análisis *a priori* y el diseño de la situación didáctica es una fase de la Ingeniería Didáctica en la que se eligen las variables didácticas que se controlarán y se define la forma en que las mismas serán gestionadas. También en esta instancia se establecen las hipótesis de trabajo, es decir, qué se espera de la interacción de los alumnos con la situación diseñada, qué avances se consideran dentro de las expectativas, qué errores se perciben persistentes, qué mecanismos se prevé serán utilizados, en fin, todo lo inherente a las hipótesis de trabajo y expectativas del investigador. Es, en consecuencia, una fase tanto prescriptiva como predictiva. Una vez determinadas las variables didácticas y establecido el objetivo, es decir, caracterizado el obstáculo que se desea confrontar, se pasa al diseño de la situación didáctica en sí misma, la cual debe crear un medio propicio para que el estudiante acepte la “invitación” al juego, se sienta desafiado a apropiarse del saber puesto sobre la mesa.

El análisis *a posteriori*, en tanto, consiste en una exhaustiva revisión de los sucesos acaecidos durante la puesta en escena de la situación diseñada. Es en esta etapa donde se confrontan las hipótesis definidas en el análisis *a priori* y se determina en qué medida las expectativas fueron alcanzadas o cuánto se desviaron los resultados de lo que se esperaba. De esta confrontación entre los análisis *a priori* y *a posteriori* surge la fase que caracteriza a esta metodología de investigación, esto es, la validación de la misma. Esta validación, a diferencia de otros acercamientos tales como los de carácter cuantitativo para los cuales el éxito se mide en tanto el grupo experimental logra mejores resultados que el grupo de control –es decir, entre los resultados externos a la situación planteada en sí misma–, en la Ingeniería Didáctica, la validación es interna, pues se confrontan dos fases de la misma, lo esperado y lo que se obtuvo en realidad, entre las conjeturas y expectativas que fueron explicitadas en el análisis *a priori* y los resultados analizados y categorizados en el análisis *a posteriori*. La secuencia presentada se tituló “Monitos en Bicicleta” y comenzó a implementarse con la narración de un cuento que contextualizaba el problema que los niños debían resolver. El objetivo docente era que los alumnos trabajaran con colecciones (conjunto de objetos con las mismas características) y logaran cuantificarlas. Para la resolución de la consigna, en cada actividad de la secuencia se conformaron grupos de cuatro integrantes cada uno, luego se socializaron los resultados obtenidos. En una segunda instancia se les propuso a los niños que comunicaran el trabajo realizado a los

compañeros del turno tarde. Un obstáculo para resolver el problema planteado fue que no contaban con todos los objetos de las colecciones involucradas para manipular y resolver la situación.

Las actividades que se presentaron fueron diseñadas tomando como referencia a una situación descrita por Sainz y Aisemberg (2007) y forman parte de una secuencia didáctica de tres actividades en las que se van complejizando el contenido y las estrategias de resolución a utilizar por los alumnos.

Objetivo General

- Involucrar a todos los estudiantes, respetando sus diferencias, en prácticas áulicas que generen no sólo acciones sino también la reflexión sobre lo trabajado de modo que se realice una producción conjunta y significativa, es decir que se “haga matemática en el aula”.

Objetivos específicos

- Construir una colección doble de la dada y cuantificarla.
- Aprender a representarse objetos, situaciones y acciones.

Desarrollo

Las actividades que forman parte de la secuencia se desarrollaron en cinco fases distintas. A continuación realizará una descripción detallada de la puesta en marcha de la primera actividad y una narración de las otras.

Fase 1: Narración

Es a partir de la narración “Monitos en Bicicleta” que la docente planteó el problema a resolver al grupo de niños de la sala:

Había una vez un circo en el que los monitos hacían muchas piruetas para divertir a los niños que iban a verlos. Un día el dueño les pidió que corrieran una carrera de bicicletas para la función de la tarde.

Los monitos se prepararon contentos para la carrera, pero... ¡Solo había 4 bicicletas!

Los monitos se pusieron tristes porque no podrían correr todos, pero el dueño del circo les dijo: “No estén tristes..., en cada bicicleta podrán subirse 2 monitos porque tienen 2 asientos”

Pero ahora quiero saber (dice la docente a los niños) ustedes pueden o no averiguar cuántos monitos pudieron correr la carrera de bicicletas.

Van a ir con su compañero a las mesas a resolver este problema. Yo les voy a dar las bicicletas (entrega de 4 siluetas de bicicleta a cada grupo) también chapitas para usar, si quieren, para saber cuántos monitos pudieron correr la carrera. Recuerden que había 4 bicicletas y que pueden subirse 2 monitos.

¿Cómo se planteó la consigna?

“Ustedes pueden o no averiguar cuántos monitos pudieron correr la carrera de bicicletas”. Ante la propuesta docente todos se interesaron por buscar una respuesta a este problema e inmediatamente comenzaron a arriesgar cantidades, “cuatro” “cinco, monitos”.

Fase 2: Trabajo en los grupos

¿Con qué criterios se conformaron los grupos de trabajo?

Se conformaron cuatro equipos de cinco integrantes cada uno, distribuidos en mesas bastante alejadas entre sí. Los grupos eran heterogéneos, es decir, los conocimientos de

los integrantes eran diferentes o distantes entre sí. Esta conformación grupal benefició el intercambio y la discusión en el interior del grupo, aunque no todos los integrantes tuvieron el mismo grado de participación.

¿Cuáles fueron los recursos didácticos que se utilizaron?

- Cartones con la imagen de bicicletas
- Fichas

El equipo número uno, distribuyó los cartones con las bicicletas sobre la mesa y resolvió sin ningún tipo de dificultad el problema contando los asientos, luego extrajeron de la lata ocho fichas para recordar el número de monitos que correrían la carrera. Ante la pregunta de la docente *¿Cómo hicieron para saber cuántos monitos correrán la carrera?*, los alumnos respondieron *“contamos los asientos”*.

En el equipo dos, no utilizaron las fichas, fueron los primeros en averiguar que serían ocho, los monitos que correrían la carrera.

El equipo tres, al comienzo respondió que eran cuatro los monitos porque las bicis eran cuatro. La docente intervino recordándoles la consigna, pero decidieron continuar pensando. Luego la maestra volvió a este grupo y preguntó si ya habían resuelto el problema, uno de los niños contestó, *“son ocho”*, ante la insistencia docente de averiguar el procedimiento responde, *“lo escuche de allá”* (en referencia al grupo dos).

Los integrantes del equipo cuatro, al igual que el anterior respondieron *“cuatro porque no podían correr todos los monitos”*, señalando uno por cada bicicleta.

Fase 3: Institucionalización parcial

Se reflexionó sobre lo que cada equipo realizó. Los grupos que respondieron *“ocho monitos”* explicitaron su estrategia de resolución: *“contamos los asientos”*. Los dos grupos restantes continuaron señalando que eran cuatro los monitos que participarían en la carrera. Se colocaron los cartones con la imagen de las bicicletas en el pizarrón para que todos comprendieran cómo lo habían resuelto los dos primeros grupos. Ante esto,

uno de los niños dijo: *“si contamos los asientos y las pedaleras son un montón”*. Al cabo de unos minutos, este alumno respondió *“dieciséis”*, la docente le preguntó: *¿qué es dieciséis?*, *“las pedaleras y los asientos”*, respondió señalando cada elemento.

Se acordó, con el grupo total, que solo eran ocho los monitos que corrieron la carrera porque son ocho los asientos.

Fase 4: Diseño del registro del trabajo para transmitir la información

Ante la solicitud de la docente de dejar un mensaje a los chicos de la tarde para que sepan cuantos monitos corrieron la carrera, se acordó escribir en el pizarrón *“8 monitos”* y dibujar en las hojas las bicicletas con los monitos. La consigna fue: *“Dibujen para que otros entiendan cuantos monitos corrieron la carrera”*.

Fase 5: Producción gráfica y escrita

En la medida de sus posibilidades gráficas todos dibujaron cuatro bicicletas con los monitos sentados en los asientos. Se esmeraron en controlar que no faltaran monos ni bicicletas. Escribieron a modo de respuesta al problema *“8 monitos”*. Uno de los niños entregó su producción sin respuesta, la docente se lo señaló, entonces el pequeño dibujó monitos hasta llegar a ocho, la maestra le recordó que las respuestas se dan con palabras, por lo que dejó de dibujar y copió la respuesta escrita en el pizarrón.

Al finalizar la actividad se solicitó una producción personal a cada niño, gracias a esto se pudo conocer el nivel de comprensión personal sobre la construcción y cardinalización de colecciones alcanzado por cada uno.

A modo de ejemplo se mostrarán algunas de las producciones que son representativas de los distintos niveles cognitivos logrados en la sala.



Figura 1: Producción del alumno A

En la producción del alumno A (Figura 1), se observa la representación de todos los elementos involucrados en la situación problemática pero su gráfica no da cuenta del método de resolución utilizado, solo dibuja la respuesta.

El trabajo del alumno B (Figura 2) demuestra esmero y dedicación en el dibujo de la primera bicicleta, pero a medida que iba realizando las restantes el nivel de detalle gráfico fue disminuyendo. Mostró cómo resolvió el problema dibujando cada monito arriba de cada asiento de bicicleta. Además el mensaje que dejó escrito, en forma prolija y legible, incluyó tanto el título como la respuesta a la situación planteada.



Figura 2: Producción del alumno B

Al igual que la producción anterior, el alumno C (Figura 3) demostró cómo resolvió la situación pero, debido a su nivel de representación gráfica, sus monos se encuentran ligados al nivel del garabato. Cabe destacar que más allá de las capacidades de representación que se posea es posible resolver y comunicar tanto el proceso como el resultado de una situación problemática.



Figura 3: Producción del alumno C

En la figura 4 se observan claramente 6 monos y 4 bicicletas, pero además el niño representó el circo a la derecha. Se podría interpretar que invertir mucho tiempo en el dibujo de la contextualización de la situación le provocó cierto cansancio por lo cual no representó los ocho monos que, al momento del intercambio oral, aseguró que habían corrido la carrera.



Figura 4: Producción del alumno D

Hasta aquí se describió la primera actividad de la secuencia diseñada, para avanzar en la construcción de los conocimientos se realizó un cambio de variable didáctica. Cabe aclarar que, como lo afirman Bartolomé y Fregona (2009, p. 156):

... Las situaciones didácticas son objetos teóricos cuya finalidad es estudiar el conjunto de condiciones y relaciones propios de un conocimiento bien determinado. Algunas de esas condiciones pueden variarse a voluntad del docente, y constituyen una variable didáctica cuando según los valores que toman modifican las estrategias de resolución y en consecuencia el conocimiento necesario para resolver la situación.

Para realizar la segunda actividad de la secuencia, se continuó con la narración de “Monitos en bicicleta” sólo que en esta oportunidad se les comentó a los estudiantes que *“Como quedaron algunos monitos sin correr la carrera, el dueño del circo les dijo que podían usar para sentarse además de los asientos, los manubrios de las bicis y el caño”*. Además se marcó la restricción de que una de las bicicletas estaba rota por lo que en dicha bicicleta los monitos podían sentarse en los asientos únicamente.

En esta oportunidad los alumnos tuvieron dificultad en comprender que se trataba de otro problema por lo que, sin reflexión previa, respondieron que eran 8 los monitos que correrían la carrera. La docente tuvo que remarcar en varias oportunidades la “nueva” consigna para que comenzaran a trabajar. Una vez reunidos en los grupos todos utilizaron las fichas como procedimiento para resolver el problema, la utilización de

este recurso puede estar relacionado con la manera en que fue resuelta la situación anterior por algunos equipos. Para poder recordar la respuesta del problema, y más tarde transmitir la información, necesitaron valerse del registro gráfico.

En la institucionalización parcial, los diferentes grupos expresaron sus resultados. Cabe destacar que las respuestas fueron todas distintas (15, 17, 18 y 19 monitos). Para poder llegar a un acuerdo la docente indagó el método de resolución de cada grupo. Como ya se mencionó anteriormente todos utilizaron las fichas distribuyéndolas por igual en los 4 vehículos. Al contar las fichas no le asignaron un número a cada una, es decir, saltaron lugares. Para lograr un acuerdo general se decidió poner en el pizarrón las bicicletas, luego, uno de los alumnos le asignó a cada una las etiquetas correspondientes. El conteo se realizó incluyendo al grupo total clase.

Con el objetivo de transmitir la resolución del problema a niños de otra sala se les dio la consigna *“dibujen para que otros entiendan cuántos monitos corrieron la carrera”*. A diferencia de la vez anterior se les entregaron las imágenes de las bicicletas para reducir el cansancio que provoca la gráfica de 4 bicicletas y 17 monitos.

Esta situación originó inconvenientes a la hora de realizar las gráficas ya que eran demasiados los monos que tenían que dibujar. Algunas de las producciones se pueden ver a continuación.

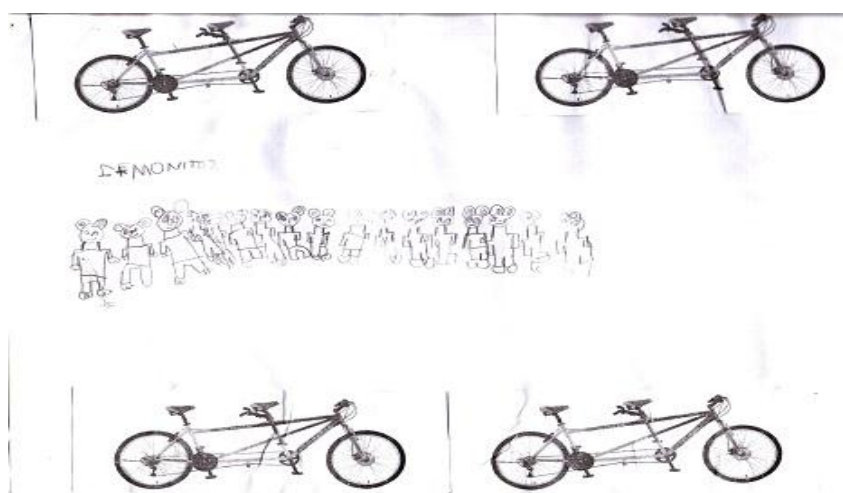


Figura 5: Producción del alumno E

En la figura 5 se observa que están todos los elementos involucrados en el problema pero no queda explicitado el procedimiento de resolución. Al realizar su producción el alumno E dibujó primero 17 círculos, que más tarde serían las cabezas de los monitos. Al ser indagado por su accionar contesta “*es para no olvidarme cuántos son*”.

La producción que se puede observar en la figura 6, muestra explícitamente el modo de resolución del problema ya que el estudiante dibuja cada monito involucrado en la bicicleta que le corresponde.

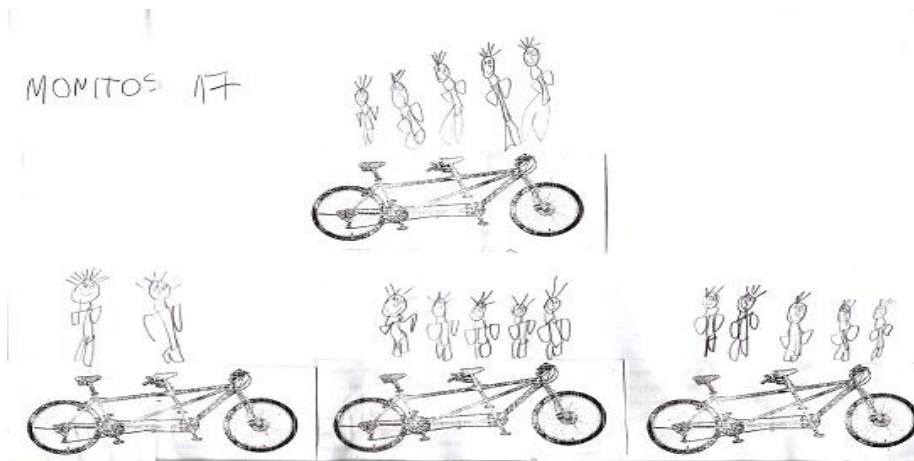


Figura 6: Producción del alumno F

En la figura 7 se puede ver que al ser muchos los monitos que el alumno G debía dibujar, llena la hoja (dibuja 20 monitos) sin llevar un registro de cuantos había graficado. Sin embargo, colocó con palabras y números el resultado.



Figura 7: Producción del alumno G

La tercera actividad de la secuencia fue diseñada con el propósito de que los niños se enfrentaran a un problema que involucrara una suma y una resta. Para ello se continuó la narración de la siguiente manera: *“Como en la carrera anterior los 17 monitos iban sentados en los caños y en el manubrio de las bicicletas, algunos se de ellos se cayeron y golpearon. Además, la bicicleta que estaba un poco rota se rompió del todo y no sirve más. Por eso el dueño del circo, consiguió 2 monopatines grandes.*

Ahora hay 3 bicicletas, en las que pueden ir sentados dos monitos porque tiene dos asientos y 2 monopatines en el que pueden correr 3 monitos en cada uno”.

En esta oportunidad los niños tenían que averiguar cuántos monitos pudieron correr la carrera en bicicleta y cuántos monitos pudieron correr en monopatín.

El mayor conflicto que tuvieron los alumnos para resolver el problema fue el hecho de que en la cantidad de monitos que podían subirse a cada monopatín era diferente al número de monitos que podían ir en bicicleta. Otro obstáculo con el que se enfrentaron fue que tenían que cuantificar dos subcolecciones²⁸, les costó mucho poder hacer dicha separación. De todas maneras, cada grupo pudo dar su respuesta.

La socialización se realizó en el pizarrón, como ya habían adquirido el procedimiento del uso de fichas para contar los monitos, los niños pegaron las fichas en las bicicletas y monopatines de la pizarra para comunicar las respuestas a las que habían arribado. Una

²⁸ Una subcolección es una subdivisión de una colección.

vez que se acordó que corrieron 6 monitos en monopatín y 6 monitos lo hicieron en bicicleta la docente preguntó: “¿cuántos monitos corrieron la carrera?”. El procedimiento adoptado por la totalidad del grupo fue contar una a una las fichas, en ningún caso hubo sobre conteo o suma de cantidades.

Para que los niños se aproximen a la operación de la resta la docente realizó la siguiente pregunta: ¿cuántos son los monitos que corrieron la carrera anterior y que no pudieron correr esta? Esta cuestión fue muy difícil de contestar para los alumnos, necesitaron ayuda de la maestra para encontrar el procedimiento de resolución. En este caso, para poder responder este nuevo problema usaron las 4 bicicletas y 17 fichas pegadas en el pizarrón (se colocaron en la pizarra a modo de recordatorio), contaron las fichas una a una hasta llegar a 12 y luego volvieron a empezar el conteo para determinar cuántos monitos no habían participado de esta nueva carrera.

Una vez finalizada la institucionalización se les pidió a los chicos que representaran el trabajo realizado en los grupos. Para realizar la actividad pegaron los monopatines, las bicicletas y las fichas. A continuación se muestran algunas de las producciones.

En la figura 8 se puede observar que el alumno logró interpretar la variable didáctica introducida por la docente y resolvió la situación en forma correcta. El trabajo que presentó es muy claro y ordenado, dispuso las bicicletas y los monopatines en la hoja de tal manera que entraran las fichas (que representan los monitos) arriba de cada vehículo.



Figura 8: Producción del alumno H

El alumno I (Figura 9), a diferencia del trabajo observado en la figura 8, pegó sobre la hoja entregada todos los elementos que componen la escena pero no pareció interpretar la nueva situación planteada pues las fichas no fueron colocadas según la consigna dada.



Figura 9: Producción del alumno H

Para evaluar la propuesta descrita se tuvieron en cuenta distintos criterios a fin de constatar la proximidad entre los significados pretendidos/ implementados y la zona de desarrollo potencial de los alumnos, y entre los significados personales logrados y los significados pretendidos/ implementados.

Para poder sistematizar la evaluación nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Logró comprender la consigna del problema?
- ¿Pudo reconocer regularidades en el proceso de resolución?
- ¿Pudo arribar a la respuesta correcta?
- ¿Identificó las diferencias entre la colección dada y la colección a construir?
- ¿Pudo argumentar su accionar?
- ¿Pudo representar en el papel las conclusiones a las que arribó?

En todos los casos también se registró si el niño necesitó ayuda de sus compañeros, del docente o si pudo resolver el problema en forma independiente.

Conclusiones

Los resultados obtenidos fueron significativos, los niños se involucraron en la tarea y pudieron resolverla. Cabe destacar que armar los grupos de trabajo manteniendo la heterogeneidad de la sala, permitió que todos los integrantes pudieran trabajar en la resolución de la situación y conjeturar posibles respuestas. Se pudo constatar que algunos equipos necesitaron mayor intervención por parte de la docente.

Al evolucionar la actividad por la manipulación de las variables didácticas, los estudiantes pudieron involucrarse y manifestaron un avance en relación al dominio de cardinalización de colecciones.

Creemos que se alcanzaron los resultados esperados, aunque en la discusión previa entre los docentes intervinientes en esta experiencia surgieron hipótesis de posibles planteos que pudieran realizar los alumnos que no se dieron. Creíamos que el hecho de no mencionar cuántos eran los monitos del circo podía traer algún conflicto ya que una posibilidad es que el número de monitos fuera inferior al número de asientos o de bicicletas, sin embargo, este problema no fue planteado por los niños. No obstante, pudieron conjeturar acerca del lugar donde podían ir sentados los monitos.

Cabe destacar que a lo largo de la secuencia los chicos no hicieron uso de la suma ni de la resta como procedimiento de resolución pero al menos se sentó un precedente.

La utilización de una narración como planteo del problema, favoreció en los niños la representación de la situación, teniendo la libertad de utilizar o no las fichas para representar los monitos.

El contar con las imágenes de las bicicletas en las primeras dos actividades evitó que se produzcan olvidos de las restricciones planteadas en cada problema. En el caso de la tercera actividad contaban tanto con las imágenes de las bicicletas como con las de los monopatines, esto, sin duda, facilitó la resolución de la consigna pues eran varios elementos concretos por lo que no era necesaria completa abstracción de la situación.

La gráfica de las bicicletas es compleja, por lo que dejar en la primera actividad los cartones con las imágenes en las mesas facilitó su gráfica.

A partir de la presentación de esta secuencia se observó un marcado interés por parte del grupo en inventar diversas situaciones - problemas que involucraran la búsqueda de diferentes estrategias de resolución.

Referencias Bibliográficas

- Artigue, M. Douady, R., Moreno L. y Gómez, P. (1995). Ingeniería didáctica. En *Educación matemática*. México: Grupo editorial Iberoamérica.
- Bartolomé, O. y Fregona, D. (2009). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. En Panizza, Mabel. *Enseñar matemática el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la E.G.B. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Broitman, C. (2003). *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo*. Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (2000). Educación y didáctica de las matemáticas. En *Educación matemática*, vol. 12, núm. 10 (abril), pp. 5-38.
- González Lemmi, A. (2004). Planificación de una secuencia didáctica numérica. En *Enseñar Matemática. Números, formas, cantidades y juegos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- González, A. y Weinstein, E. (2006). *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular de Educación Inicial*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba: Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Panizza, M. (2009). Conceptos básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas. En *Enseñar matemática el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la E.G.B. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Quaranta, M. E. (1999). ¿Qué entendemos hoy por “hacer matemáticas en el Nivel Inicial”? En *La Educación Inicial en los primeros años*. Año 1, n° 2. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Quaranta, M. E. y Ressia de Moreno, B. (2009). La enseñanza de la matemática en la Educación Inicial. En *La tarea de la enseñanza en el Nivel Inicial: Matemática*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, Dirección de Capacitación.

Ressia de Moreno, (2009). La enseñanza del número y del sistema de numeración. En Panizza, Mabel. *Enseñar matemática el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la E.G.B. Análisis y propuestas*. Paidós: Buenos Aires.

Sobre los autores

Claudina Canter es Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos, se desempeña como docente en la Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” y en el Departamento de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico – Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Área de investigación Didáctica de la Matemática, últimas publicaciones:

- *Errores en geometría: clasificación e incidencia en un curso preuniversitario*. Bocco, M. y Canter, C. Revista Iberoamericana de Educación, 2010. Vol. 53(2), pp. 1-13. ISSN 1681-5653.
- *Evaluación en geometría: valoración del instrumento a partir del enfoque ontosemiótico*. Canter, C. y Bocco, M. Revista Digital de Investigación Educativa “ConeCT@2”, 2011. Número 4, pp. 65-89.
- “*Monitos en bicicleta*”. *Buenas prácticas. Secuencias de matemática para el nivel inicial*. Canter, C., Doña P. y Lorenzo, M. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/3Congresobp/3cJrbp2.php?niv=NI&gal=CV&tab=MIN>

Correo electrónico: ccanter@exa.unrc.edu.ar

Patricia Alejandra Doña es Especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y prácticas escolares (FLACSO). Diplomada en Educación (UdeSA) Licenciada en Educación Inicial (UNRC) Profesora en educación primaria (ISFD

Escuela Normal). Profesora de prácticas y tutorías de matemática en profesorados de educación Inicial, en UNRC y Escuela Normal Justo José de Urquiza. Docente tutora del Plan Nacional Nuestra Escuela PNFP componente I. Participante en diferentes líneas de investigación en PIMEI, PRODEC Y PPI de la UNRC. Además, ha desarrollado actividad docente en diversas instituciones de educación inicial de ámbito público provincial y municipal.

Ultimas tres publicaciones en co-autoría:

- “Historias para ser contadas y (re) contadas. Barron, N., Capriccio, S., Doña, P., Lucero, D. En *Recuperando saberes. Apuntes y reflexiones sobre la práctica docente, en el marco del PMI de la Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza de Río Cuarto.*
- “*Monitos en bicicleta*”. Buenas prácticas. Secuencias de matemática para el nivel inicial. Canter, C., Doña P. y Lorenzo, M. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/3Congresobp/3cJrbp2.php?niv=NI&gal=CV&tab=MIN>
- “*Alfabetización académica en educación inicial articulando desafíos con los estudiantes*”. Benegas, A., Doña, P. y Musso, C. Trabajo enmarcado en el tema Alfabetización Académica. Presentado en la revista Contextos de la Educación, donde aceptado con modificaciones menores. Actualmente se encuentra en última instancia de evaluación para su publicación

Correo: patriciadoa@yahoo.com.ar

Marcelo Daniel Lorenzo es Magister en Matemática por la Universidad Nacional de San Luis Profesor y Licenciado en Matemática de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se desempeña como docente en UNRC. UNLP y Escuela Normal Justo José de Urquiza:

Ultimas publicaciones:

- “*Educación Matemática Crítica. Aspectos Teóricos*”. Ferreyra, N., Lorenzo, M. y Di Franco, N. (2015). XXXVII Reunión de Educación Matemática de la Unión Matemática Argentina, Universidad Nacional de San Luis.

- *"¿Qué modelos epistemológicos subyacen en la enseñanza del álgebra universitaria?* Ferreyra, N., Lorenzo, M., Lee, M., Prieto, F., Scarímbolo, D. y Parodi C. (2014). En Lestón, P. (Ed.). *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, Vol. 27. México, DF: Colegio Mexicano de Matemática Educativa A. C. y Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. pp. 41- 50.
- *"El uso de las Tic's en la democratización del acceso a la geometría. Una posibilidad en la formación de formadores"*. Ferreyra, N., Di Franco, N. Lorenzo, M., Mei Yi Lee y Hernández, F. (2015). II Jornadas Internacionales Problemática en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas, Universidad Nacional de Luján, pp. 215 – 216.

Correo: mlorenzo@exa.unrc.edu.ar

UNIDAD PEDAGÓGICA: CONCEPTUALIZACIÓN, NORMATIVA E IMPLEMENTACIÓN. IMPLICANCIAS DE LA COLABORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN SU DESARROLLO²⁹

Loser, Tatiana*

Rainero, Daniela**

Rosales, Pablo***

Resumen

²⁹ Este escrito forma parte de un trabajo de Ayudantía de Segunda en la materia Intervenciones Psicopedagógicas en Instituciones Educativas (Cód.: 6579) de la Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto. La Ayudantía se realizó en los años 2015-2016.

* Universidad Nacional de Río Cuarto. tatiloser@hotmail.com

** Universidad Nacional de Río Cuarto. mdanielarainero@gmail.com

*** Universidad Nacional de Río Cuarto. pablounrc@yahoo.com.ar

En esta comunicación se brindan aportes teóricos que permiten reflexionar acerca de una de las medidas de la política inclusiva con la que se intenta superar las dificultades de la continuidad de los alumnos en el sistema educativo. En particular, se analizan conceptos y acciones que forman parte de la propuesta denominada “Unidad Pedagógica”, con la que se procura atender las trayectorias escolares de los estudiantes del nivel inicial y primario, obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios o permanentes, y múltiples repitencias.

Tres apartados estructuran este escrito: la conceptualización de las trayectorias escolares de los estudiantes en el nivel primario; el análisis de la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación, como medida política que intenta lograr una mayor inclusión educativa; y el análisis de la implementación de la Unidad Pedagógica, considerando la mirada de los especialistas en el tema y de algunos actores implicados.

El trabajo reúne distintas perspectivas y opiniones sobre el dispositivo de la Unidad Pedagógica. Además, brinda herramientas teóricas para reflexionar acerca de ello, siendo el año 2016 clave para las escuelas debido a que todas deberían haber comenzado a cumplir con esta normativa política. En ese marco, esta comunicación sitúa el abordaje de las cuestiones inherentes al lugar del psicopedagogo como inscripto en espacios significativos del proceso puesto en marcha en torno a la Unidad Pedagógica.

Palabras clave: Unidad Pedagógica – Trayectorias escolares – Políticas Inclusivas – Nivel inicial - Nivel primario

PEDAGOGICAL UNIT: CONCEPTUALIZATION, REGULATIONS AND IMPLEMENTATION. IMPLICATIONS OF PSYCHOPEDAGOGICAL COLLABORATION IN ITS DEVELOPMENT

Abstract

In this communication are provided some theoretical contributions that allow reflect on one of the measures of inclusive policies that you try to overcome the difficulty of the continuities of students in the educational system. In particular, are analyzed concepts

and actions that are part of the proposal called "Pedagogical Unit", those intended to meet the educational trajectories of students in the initial and primary level, hampered by late entry, temporary or permanent abandonment and multiple repetitions. Three main sections structured this written: conceptualizing educational trajectories of students at the primary level; analysis of Resolution 174/12 of the Federal Council of Education, as political as it attempts to achieve greater educational inclusion; and analysis of the implementation of the Pedagogical Unit considering the look of specialists in the field and some of the actors involved.

This paper gathers different perspectives and opinions on the Pedagogical Unit device. In addition, it provides theoretical tools to reflect on it, being the year 2016 key for schools because all should have begun to comply with this policy. In this context, this communication places the approach of the issues inherent to the place of the educational psychologist as inscribed in significant places of the process set up around the pedagogical unit.

Keywords: Pedagogical Unit – Educational trajectories – Inclusive Policies – Initial level - Primary level

Trayectorias escolares de estudiantes en el nivel primario. Conceptualización

En tanto el dispositivo de la Unidad Pedagógica (en adelante UP) contempla en su núcleo la atención a las trayectorias escolares de los estudiantes, es preciso comenzar por definir este concepto tal como lo entienden algunos especialistas en el tema. Uanini y Martino (2013) sostienen que la mirada sobre las trayectorias escolares es una perspectiva actualmente dominante en el campo pedagógico. De este modo, el currículum, la gradualidad y la anualización constituyen principios que estructuran el nivel educativo. Estos, además de marcar el ritmo esperable de los jóvenes en su tránsito escolar, poseen un alto grado de naturalización por los antecedentes históricos que tienen para el sistema educativo.

Terigi (2007) plantea una distancia entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes. Con estos términos la autora refleja la distancia entre las trayectorias previstas en el sistema educativo (las teóricas) y aquellas que resultan de la experiencia efectiva de los jóvenes, las cuales muchas veces se ven interrumpidas por

repetencias, abandonos o demoras (trayectorias reales). La autora sostiene que si bien algunos alumnos logran ajustar sus recorridos a los ritmos prescriptos, hay otros que retardan del ritmo esperado.

En un sentido similar, Uanini y Martino (2013) se refieren a la distancia entre las trayectorias teóricas y reales sosteniendo que habría dos temporalidades en tensión:

Por un lado, la temporalidad de un sistema educativo, que prescribe un recorrido siguiendo una secuencia curricular graduada y anualizada, y que prevé que, independientemente de las diferencias, todos los niños y jóvenes de determinada edad se encuentren en el mismo punto del recorrido. Por otro lado, otra temporalidad, que no es la esperada, sino la relativa a los tiempos que les lleva a los distintos estudiantes aprender el curriculum prescrito y que pueden diferir de aquél previsto por el formato escolar dominante. (p. 158).

Como se puede apreciar, la primera temporalidad definida por las autoras es lo que Terigi define como “trayectoria teórica”, y la segunda temporalidad son las “trayectorias reales”.

Considerando esta conceptualización de trayectorias y temporalidades, y teniendo el conocimiento de que no todos los niños transitan por la escuela en las mismas condiciones socio-económico-culturales, existen actualmente nuevas políticas orientadas a incluir a la mayor cantidad de niños y adolescentes en el sistema educativo. En el siguiente apartado se desarrolla y analiza la disposición de la UP, como medida que tiene el propósito de incluir en el sistema educativo a los niños de los niveles inicial y primario.

Análisis de la normativa y las producciones curriculares ministeriales

Una de las políticas de inclusión para el sistema educativo es la creación de la UP que comprende el nivel inicial y primario -primero y segundo grado-. La disposición de la UP se ubica en el marco de la Resolución 174/12 (Consejo Federal de Educación -en adelante CFE-). Esta Resolución establece “*Pautas federales para el mejoramiento de*

la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”, y hace hincapié en las trayectorias de los estudiantes, interviniendo en el régimen de promoción del nivel primario (Uanini y Martino, 2013), como así también en la articulación entre niveles.

Estas autoras dan a conocer las medidas que se buscan promover con la implementación de dicha Resolución. Entre ellas, nombran: la flexibilización en el ingreso de los estudiantes en cualquier momento del año lectivo en el nivel inicial, la promoción de políticas de articulación entre niveles, y de continuidad para los estudiantes que cambian periódicamente de escuela, así como la producción de estrategias y sistemas de seguimiento durante toda su trayectoria escolar.

Haciendo un análisis de la Resolución 174/12, se observa que en el artículo 2 especifica la problemática de su surgimiento: las trayectorias de algunos estudiantes que son obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios o permanentes, y múltiples repitencias. El artículo 3 hace mención de investigaciones que vinculan las dificultades de las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Esto significa ampliar las miradas, en el sentido en que se repiensen las lógicas escolares y las condiciones que los agentes educativos proponen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que el fracaso escolar no se reduce a cuestiones personales y/o familiares sino que motiva a reflexionar acerca de que la escuela debe repensar su función.

La Resolución sostiene como prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar aquellas prácticas homogéneas que esperan que todos los estudiantes se apropien de unos mismos saberes en tiempos iguales. Esto está expuesto en el artículo 4, cuando sostiene que parte de las dificultades en las trayectorias escolares son originadas por formas pedagógicas rígidas en su organización, que responden a un modelo escolar homogeneizador (esperar que todos los estudiantes aprendan lo mismo a ritmos de tiempo similares).

El artículo 5 sostiene de manera explícita el hecho de repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela, lo cual es indispensable para mejorar los desempeños de todos los estudiantes que tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante.

Adentrándose en las pautas para el mejoramiento de las trayectorias reales de los alumnos, la Resolución, en su artículo 10, expresa que la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de los niños. La continuidad remite a la asistencia regular de los estudiantes a la escuela. Por ello, ante inasistencias reiteradas, la Resolución propone activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para restablecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes (artículo 11). Esto significa que, ante la cantidad de inasistencias de los niños, hay que buscar las causas y estrategias para que el estudiante pueda mantener la continuidad.

Un punto que llama la atención es que, si bien la Resolución no menciona qué persona debería hacer esta labor -conocer las causas de inasistencias de los niños y buscar maneras de mantener su continuidad en el sistema-, se cree que es del maestro de quien se espera este tipo de acciones, lo cual implicaría una carga más de sus tareas extracurriculares. Esta es una diferencia a remarcar con el nivel secundario, ya que algunas instituciones cuentan con el cargo del coordinador de curso, o del preceptor, que se supone se encargaría de esta tarea.

Otro punto a señalar en este análisis es que en el artículo 22, dentro del apartado del nivel primario, por primera vez se menciona el término “unidad pedagógica”: *“En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria (...)”*.

El artículo 23, enuncia que cada escuela en particular promoverá que los docentes designados en el primer grado tengan continuidad en el segundo, con previa evaluación del equipo directivo. Este es un tema en discusión por el hecho de que, si bien muchos estudiantes pueden crear vínculos de confianza con sus maestros, puede que haya otros que no, lo cual, sin dudas, es un factor que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Resolución también enfatiza en fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada estudiante realiza en su aprendizaje: *“(...) las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior (...)”* (artículo 25). Esto muchas veces causa dificultades de comprensión respecto de la “promoción automática”. En particular, Uanini y Martino (2013) sostienen que los términos “promoción automática” o “promoción social” aparecen en el discurso de algunos directivos, y se refieren a la práctica que permite el avance al grado siguiente, en cualquiera de los ciclos del nivel, a niños que a juicio de los docentes, no estarían en condiciones de hacerlo.

En el Ministerio de Educación de Córdoba se considera que la promoción automática *“es un acto por el que ‘todos pasan’, que homogeneiza, anula e invisibiliza los procesos de construcción de conocimientos de cada niño/a, las prácticas pedagógicas de cada docente, las decisiones institucionales de cada escuela”* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Fascículo 1, p. 6). El Ministerio no cuestiona la promoción acompañada -de primero a segundo grado- en la UP, ya que ha firmado la Resolución 174/12 al formar parte del CFE.

Tanto si se habla de promoción acompañada o promoción automática, debido a la ambivalencia en los discursos políticos y escolares, lo que queda en discusión es la posibilidad real de los docentes de hacer aprender a los estudiantes lo necesario para alcanzar su mejor desempeño, de acuerdo con los objetivos del grado en que está. Es nuestra opinión que se reconozca que la alfabetización inicial es un proceso que excede un año escolar, lo que no indica que, necesariamente, deba continuar con la misma docente. En todo caso, sí implica que el alumno disponga, en los dos años escolares iniciales, de los mejores procesos de enseñanza que se le pueden brindar para que se alfabetice, sin la amenaza de la repetición de grado.

Continuando con el análisis de documentos que ha elaborado el Ministerio de Educación de Córdoba, se entiende que, llevar adelante la UP significa, institucionalmente, posibilitar experiencias que dejen “buenas huellas” y no marcas de “yo no puedo, yo no sirvo”, que son difíciles de borrar a lo largo de la escolaridad y de

la memoria de las familias. Se sostiene que lo prioritario es la construcción de los conocimientos de los estudiantes.

En el fascículo 1 elaborado por el Ministerio, se plantea que *“La unidad pedagógica modifica la organización institucional en la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial. No es sinónimo de no repitencia, ni tampoco significa bajar las expectativas y exigencias sobre el rendimiento académico de los alumnos/as”* (p.: 6). El siguiente párrafo dice: *“Es el reconocimiento de la igualdad de oportunidades –“todos pueden”– y en la confianza pedagógica, se amplía el tiempo educativo por sobre el calendario escolar para darle lugar al proceso educativo”* (p.: 6). Plantea que para lograr una mejor calidad en los aprendizajes se requiere un trabajo conjunto y articulado entre el nivel inicial y primario.

El Ministerio sostiene que la UP es una construcción porque debe ser pensada y hecha. En este aspecto, se deberá pensar en los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes y, a su vez, el particular de cada uno. Para ello son necesarias la reflexión y la participación de todos los actores del sistema (más la articulación entre nivel inicial y primario mencionada anteriormente). En esa construcción debe haber propuestas de enseñanza y aprendizaje concretas; no basta con que haya tiempo, espacio y actores, sino que para posibilitar instancias de conocimiento debe haber propuestas didácticas con objetivos definidos.

Hasta aquí se ofrecieron algunas aproximaciones teóricas sobre la trayectoria escolar y se analizaron tanto la Resolución 174/12 como algunos de los documentos del Ministerio. En lo que sigue se hará hincapié en la implementación de la UP y en la colaboración institucional que puede ofrecer el psicopedagogo para su puesta en marcha.

Implementación de la Unidad Pedagógica

El CFE propone una implementación gradual y progresiva de la Resolución 174/12, iniciando en el año 2012 las modificaciones normativas y reglamentarias necesarias para darle cumplimiento. Sitúa en las provincias el diseño y aplicación de medidas de carácter administrativo, así como la generación de condiciones curriculares,

pedagógicas e institucionales respecto de los puntos contemplados en la Resolución (Uanini y Martino, 2013).

El Ministerio de Educación de Córdoba ha decidido comenzar su ejecución en un grupo de escuelas para realizar el acompañamiento, capacitación, monitoreo y evaluación de la propuesta junto a las instituciones participantes, a fin de garantizar la concreción de los objetivos propuestos en la política educativa provincial. De esta manera se espera que en el año 2016 todas las escuelas puedan implementar este aspecto de la Resolución.

Para hacer efectiva la UP, el Ministerio seleccionó escuelas estatales y privadas. En las escuelas estatales se privilegiaron aquellas que poseen el Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática (2010). En este programa se incorpora un nuevo agente educativo en la escena: el maestro de apoyo, que difiere del maestro de grado. Entre las actividades más significativas del maestro de apoyo, el programa contempla: el acompañamiento en el aula, encuentros de trabajo y reflexión con los docentes de grado en las horas de materias especiales, y elaboración de una carpeta de proceso que refleje el recorrido de la institución dentro del programa. Otra condición para el desempeño de su rol es su formación permanente ya que, dentro de sus actividades, están las sugerencias metodológicas, registros de clases, propuestas de actividades, bibliografía específica, relato de experiencias, etc. No todas las escuelas cuentan con este programa sino aquellas que atraviesan mayores situaciones de vulnerabilidad social.

Según María Gracia Robert (2013), para la implementación de la UP se priorizaron las escuelas que, entre otras características, tuvieran desempeño directivo y curricular apropiado para aceptar y efectuar la propuesta. De acuerdo a su perspectiva, las respuestas docentes son óptimas porque son de instituciones que ya venían trabajando con la impronta de garantizar el aprendizaje a todos los niños.

En cuanto a las condiciones que se necesitan para que la puesta en marcha sea óptima, la autora nombra, en primer lugar, una autoevaluación institucional sincera y profunda para potenciar las fortalezas y reducir las debilidades. En segundo lugar, Robert destaca la existencia de un diseño curricular que incluya un proyecto alfabetizador sólido, claro, concreto y real. Finalmente, señala que el quehacer pedagógico debe centrarse, por un lado, en la formación de los equipos docentes y, por el otro, que se asuma el cambio de

paradigma pedagógico y que se lo incluya en el establecimiento, ya que se trata de un trabajo institucional.

En este sentido, el profesional de la psicopedagogía puede colaborar con la institución educativa, básicamente acompañando a los docentes en: a) la revisión de sus prácticas pedagógicas con la finalidad de articular los conocimientos producidos y desarrollados en los procesos de formación y las propuestas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula; b) el acercamiento a las investigaciones didácticas y socio-educativas que contribuyan al enriquecimiento de sus propuestas.

También el psicopedagogo puede contribuir con el equipo de gestión para promover el cambio de paradigma que requieren las instituciones educativas en su conjunto para llevar adelante la UP en pos de una educación cada vez más inclusiva.

Otra actividad desarrollada a nivel ministerial, es la producción y distribución de documentos destinados a las escuelas elegidas (muchos de ellos disponibles en internet), para socializar los sentidos relacionados con la implementación de la UP en su apuesta por la inclusión educativa, y ofrecer recursos y estrategias para orientar los procedimientos de enseñanza del lenguaje escrito (Uanini y Martino, 2013).

Por su parte, a nivel nacional se ha comenzado a organizar el Postítulo de Especialización en Alfabetización Inicial en la UP, integrado al Programa Nuestra Escuela del Ministerio de Educación de la Nación. En él participan docentes de varias universidades del país, incluso de la Universidad Nacional de Córdoba. El Postítulo se encuentra suspendido desde la asunción de las nuevas autoridades nacionales en 2015.

Las interrupciones en las instancias formativas impactan a nivel institucional en la formación docente, generando marchas y contramarchas en las prácticas pedagógicas instituidas. La presencia en la escuela de instancias de asesoramiento psicopedagógico que puedan articular los conocimientos construidos por los docentes con sus prácticas aúlicas permite, desde otro lugar, sostener los procesos de formación iniciados, recuperar lo aprendido y atribuirle nuevos sentidos.

De tal manera, es necesaria la participación del psicopedagogo por el hecho de que, si colabora en la implementación de la UP, necesita de la formación para acompañar su desarrollo, tanto a los docentes como al equipo de gestión.

La mirada de los especialistas acerca de la Unidad Pedagógica

En este apartado se reúnen planteos de diferentes autores que manifiestan acuerdo, desacuerdo, interrogantes o críticas a la estructuración de la UP. Una de las autoras que ha manifestado estar a favor de la Resolución 174/12 es Delia Lerner (2012) quien, en una conferencia, sostuvo que la decisión de conformar una UP que incluya a los dos primeros años del nivel primario, junto con decisiones que aseguren el aprendizaje de la lectura y la escritura, contribuirá a lograr una mayor justicia escolar.

Una razón por la que la autora manifiesta apoyar la Resolución, es porque la alfabetización es universalmente reconocida como derecho humano y, por lo tanto, es obligación de los estados garantizarla. Desde su mirada, se entiende que implementar la UP es una manera de universalizar el derecho de la alfabetización en el nivel inicial y primario.

Otra razón que la autora sostiene, está relacionada con la no repitencia de grado. Lerner (2012) plantea que la decisión de hacer repetir a un estudiante resguarda la idea de que “todos aprendan lo mismo, al mismo tiempo”, lo cual tiene serias consecuencias en el fracaso escolar, siendo esto un ejemplo de la manera en la que ciertas condiciones pedagógicas de escolarización producen riesgos educativos. La autora apoya la medida en cuanto que numerosos estudios demuestran que la repitencia no es la solución: *“lejos de contribuir al aprendizaje, lleva muchas veces a la repitencia reiterada y frecuentemente desemboca en la exclusión de los niños de la escuela”* (Lerner, 2012. P.: 4).

Delia Lerner sostiene, además, que la Resolución se basa en una concepción actual de alfabetización, es decir, que no se reduce a enseñar a leer y escribir. Sobre alfabetización, plantea que es un proceso que se desarrolla durante toda la vida, y se pregunta: ¿por qué hacer repetir a un estudiante que no ha podido apropiarse del sistema de la *lectoescritura* en su primer grado escolar? Otro interrogante que plantea es que, si la alfabetización es un derecho de todos ¿por qué penalizar a aquellos que necesitan de más ayuda para ejercerlo?

En el orden provincial, Gay, Griotti y Yepes (2013), integrantes del Equipo Técnico de Alfabetización Inicial del Ministerio de Educación, argumentan conceptualmente a

favor de esta disposición que integra la Resolución 174/12, sosteniendo que el Estado llama “unidad pedagógica” a una necesidad del sistema educativo. Con ella se le da continuidad a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, y a la planificación de los procesos de enseñanza. Las autoras conciben que esto implica cambiar la mirada, cambiar el foco de las imposibilidades de los estudiantes a la responsabilidad de los maestros en la planificación y el desarrollo de estrategias didácticas en el aula.

Gay, Griotti y Yepes (Ob. Cit.) interpretan que el docente tiene un rol fundamental en la vinculación del niño con la lectura y la escritura, que hay una variedad de textos en circulación que no ingresan al aula desde la perspectiva del objeto escolar. Según las autoras, las prácticas de lectura y escritura de la sociedad tienen que entrar al aula, y el maestro tiene que saber cuáles son esas prácticas culturales en la comunidad en la que está enseñando. Las autoras parecen asignar a los docentes un papel fundamental en la implementación de la UP: no sólo se trata de un compromiso personal sino también social. Esto se entiende cuando las autoras sostienen que debe haber un acuerdo entre los docentes de 1º, 2º y 3er grado en cuanto a conocer cómo ingresan los estudiantes a cada grado, con qué problemáticas y con qué complejidades.

Respecto de la práctica cotidiana, Gay, Griotti y Yepes (Ob. Cit.) señalan que se pone en tensión la práctica institucional; con esto quieren decir que no sólo hay que considerar el 1º y 2º grado, sino ver, desde el nivel inicial hasta el 6º grado, qué pasa con la alfabetización en la escuela. Consideran así que se pone en tensión el trabajo de los directivos, las formas de controlar cómo se programan las actividades, y el modo de planificar de los docentes. Para las autoras, desarrollar un “proyecto alfabetizador” implica realizar prácticas de lectura y escritura que tengan sentido para el estudiante, que terminen con una producción, y que la misma pueda ser puesta al lado de otros productos culturales.

Para asumir este desafío, piensan que los docentes de Córdoba tienen una formación buena, fragmentada pero asidua, y que para desarrollar su tarea de manera eficiente deberían escribir sus propias prácticas. Finalmente, consideran que la UP tiene un fundamento psicológico, psicolingüístico y cultural, en el sentido en que un estudiante no puede apropiarse de tantos contenidos en un solo año, y el que lo logra es porque tiene un ambiente alfabetizador previo altamente favorecedor.

Estos planteos muestran un panorama alentador en la manera de llevar adelante la UP. Sin embargo, parece que volvemos al principio: si bien afirman que la formación docente es buena, el desarrollo de las prácticas alfabetizadoras parece no ser alcanzado por esta valiosa condición con que contaría el sistema educativo cordobés. En efecto, no se conocen estudios que permitan sostener o cuestionar la aseveración referida a la formación de los docentes, pero sí hay descripciones preocupantes de la realidad de la alfabetización en las aulas (Fenoglio, Luchessi, Poli y Silva, 2015; Melgar y Botte, 2011).

En este aspecto, consideramos que el psicopedagogo en cada institución puede contribuir -con el equipo de gestión a nivel de lineamientos institucionales y con los docentes en el aula- a optimizar las prácticas alfabetizadoras, propiciando un trabajo reflexivo, sistemático y sostenido en el tiempo, tendiente a fortalecer la formación recibida por los docentes, y que ésta se traduzca en el enriquecimiento de las propuestas pedagógicas destinadas a los niños.

Flavia Terigi (2013) reflexiona sobre la UP cuando habla acerca de la calidad de la educación. Para la autora, es una medida oportuna que responde a un problema de diseño histórico del sistema escolar.

Frente a las resistencias que se han podido vislumbrar, la autora sostiene que en educación, cuando se trata de generar una medida que destrabe las trayectorias escolares de los estudiantes, muchos actores creen que son medidas para maquillar números. Para ella es al revés: plantea que se trata de que la organización pedagógica de la primaria responda mejor a la diversidad, por más que no sea la única respuesta, pero que es el momento de pensar si una parte del diseño curricular vinculado a la repitencia no puede ser modificado en pos de la educación, de que los chicos aprendan.

A partir de los conceptos de las autoras citadas, se pueden observar opiniones positivas y visiones alentadoras hacia el futuro de la UP. Una visión que parece ser más crítica es la que reúne Diego Rosemberg³⁰ (2012) en la publicación del suplemento “La educación en debate”³¹. En dicha publicación toma ponencias de distintos autores, entre ellos los

³⁰ Es editor de la revista *Tema (uno)* de UNIPE, periodista y docente de la Universidad de Buenos Aires.

³¹ Desde marzo de 2012 ha comenzado a publicarse el suplemento especial “La educación en debate” en el mensuario *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur, que consiste en una versión resumida de los *Cuadernos de discusión* que desde el año 2011 elabora UNIPE: Universidad Pedagógica. Buenos Aires.

de Patricia Sadovsky³², Mariela Rossney³³ y Mariana Álvarez³⁴, que serán examinados en este escrito.

Rosemberg (2012) comienza la publicación introduciendo algunos interrogantes. Según el autor, la normativa establece como estrategia que las escuelas elaboren programas de acompañamiento específico para estudiantes con mayores dificultades, que implementen sistemas de tutorías, extiendan la jornada escolar y generen materiales de trabajo. Sin embargo, él se pregunta si es posible crear cargos de tutores cuando en muchas escuelas no se cuenta con maestros suficientes para cubrir los cargos actuales.

En cuanto a las propuestas que los docentes deberían desarrollar (considerando las competencias dispares de los estudiantes), se pregunta si realmente los maestros están preparados para poner en práctica diversas estrategias y, si las tienen, si las pueden ejecutar en aulas tan pobladas.

Patricia Sadovsky (en Rosemberg, 2012), considera que la conformación del “bloque pedagógico” requiere la creación de puestos de trabajo. Concibe que hace falta un cambio en la organización de la escuela y, desde una perspectiva crítica, considera que la Resolución no dice nada acerca de cómo esto se debe llevar adelante.

Otro punto importante que advierte la autora se relaciona a la promoción de los estudiantes, al sostener que así como la repitencia no resuelve nada, la promoción sin acciones concretas de acompañamiento tampoco es una solución.

Por su parte, Mariela Rossney (en Rosemberg, 2012), desde la mirada de su cargo de inspectora, sostiene que la verdadera discusión pasa por qué se hace con los niños en la escuela. Para ella, los diseños curriculares son impecables, pero entre la prescripción y la acción hay mucha distancia. Una crítica que manifiesta sobre la Resolución es que, si bien facilita la inclusión de niños que “madurativamente” necesitan más tiempo, sigue centrada en los estudiantes y no en los docentes. Para ella lo primero es la formación docente para que luego eso se pueda transmitir. Así, la medida será útil si se piensa otro

³² Es directora de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática para Escuela Primaria de UNIPE.

³³ Es inspectora de primaria de San Vicente – Provincia de Buenos Aires.

³⁴ Es maestra de primer grado de la escuela Provincia de Chubut e integrante de la revista Sacapuntas.

dispositivo institucional, si se analiza qué hace el maestro, cómo y con quién lo hace. En este papel importante que la inspectora adjudica a los maestros, también señala como fundamental que el director trabaje el currículum con ellos.

Es importante, además, considerar la voz de Mariana Álvarez (en Rosemberg, 2012), no sólo por ser maestra, sino porque es integrante de la revista “Sacapuntas”, editada por maestros de escuelas públicas porteñas que ponen en discusión temas político-pedagógicos a partir de sus propias experiencias. Esta maestra, junto con otras, revela que desconfía que el apoyo (por ejemplo de tutores) que propone la Resolución, se plasme en los hechos, en parte porque no todas las jurisdicciones cuentan con los recursos humanos y económicos para llevarlo adelante. Asimismo, sostiene que no es posible desarrollar propuestas didácticas tan diversas en el aula con treinta niños, lo cual requiere contar con distintas herramientas, y no les da el cuerpo ni el tiempo a los maestros para intervenir en situaciones tan particulares, por más que -aclara- no está a favor de la repetición y de la homogeneización de los estudiantes.

Otro planteo de Álvarez es que una de las medidas de la Resolución es la no estigmatización de los estudiantes. Sin embargo, a su parecer, los niños que, por ejemplo, pasaron a segundo grado sin haber aprendido lo que aprendieron sus compañeros, no quita que no sean estigmatizados por esa condición.

Finalmente, otra crítica de este grupo de maestras a través de su revista, es que los docentes no participaron en la elaboración de la normativa. Su postura es que si las políticas continúan siendo formuladas por quienes están lejos del trabajo concreto (áulico), no van a funcionar.

Como se puede observar, estos últimos autores ponen en discusión temas como: el acompañamiento específico a estudiantes con mayores dificultades; la preparación de los docentes en la construcción de propuestas de enseñanza significativas; puestos de trabajo insuficientes (falta de recursos humanos y económicos en distintas jurisdicciones); la distancia entre prescripción y acción; el acompañamiento directivo en las prácticas docentes, y la estigmatización a los niños.

Consideraciones finales

Como se sostuvo a lo largo del escrito, se pueden hacer visibles diversas perspectivas y miradas acerca de la UP, miradas particulares de acuerdo a las posiciones mantenidas en el sistema educativo: maestros, inspectores, trabajadores del Ministerio. A pesar de ello, todavía queda mucho por discutir (y sobre todo por hacer). Hay determinados temas que merecen ser tratados: la sobrecarga de acciones docentes, tanto dentro y fuera de la escuela como dentro del aula, con la diversidad de necesidades de los estudiantes, y las herramientas con las que cuentan los docentes en pos de mejorar sus propuestas de enseñanza y aprendizaje; sobre esto -la formación docente-, es imprescindible seguir reflexionando. También hay que repensar la distancia entre la prescripción y la acción, la manera en la que las medidas tomadas llegan a los destinatarios.

Tal como se sostuvo, el año 2016 es clave para las escuelas primarias por ser el año en el cual todas deberían haber comenzado a implementar esta normativa. Incluso, habrá que conocer qué valoraciones se hicieron en aquellas escuelas en las que se instituyó el dispositivo (UP) para brindar información específica, mayores herramientas y posibilidades a aquellas que todavía no lo han hecho.

Finalmente, pero no menos importante: es válido remarcar la relevancia del rol del psicopedagogo como agente significativo para ofrecer acompañamiento y asesoramiento a docentes y directivos, y hacer posible la realización de la UP. Se ha hecho mención de la sobrecarga de exigencias que los docentes tienen, tanto en lo curricular como en lo extra curricular. Por lo tanto, se considera que es realmente necesaria la inserción de este profesional en estos niveles del sistema educativo, por ser un agente de cambio y transformación en cada contexto de actuación.

La presencia de un psicopedagogo es de fundamental relevancia debido a que si la gran finalidad de la UP es sostener las trayectorias escolares de los estudiantes en el sistema educativo, este profesional, como asesor, colabora con el docente en el acompañamiento de los estudiantes, es decir, contribuye a que el docente construya herramientas de acompañamiento y pueda analizar los motivos y causas de las inasistencias. En este sentido, el profesional, junto con el equipo directivo y los docentes, debería considerar, por un lado, las ausencias físicas de algunos estudiantes en el aula, sean estas completas o ingresos tardíos a la institución, para lo cual es necesario que la escuela, a veces con otras organizaciones, pueda advertir por qué ese niño no puede asistir sistemáticamente

a clases, o cuando las condiciones en las que llega a la escuela no son las óptimas para aprender.

Por otro lado, se requiere conocer por qué aquellos niños que, estando presentes en las clases, no están implicados en las actividades que se desarrollan: aquí el psicopedagogo puede colaborar con los docentes para revisar las características de la propuesta pedagógica y las condiciones institucionales que se ofrecen para que el niño participe activamente en el proyecto alfabetizador.

El seguimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas es altamente complejo y necesario, y requiere un trabajo articulado entre directivos, docentes, profesionales y organizaciones externas a la escuela para garantizarles el derecho a la educación. Una tarea similar con las trayectorias escolares desempeña el Coordinador de Curso en la escuela secundaria; en la mayoría de las escuelas de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto (Lavalle 2009), estos son profesionales de la psicopedagogía.

Bibliografía

Consejo Federal de Educación. Resolución 174/12. Buenos Aires. Disponible en: http://portales.educacion.gov.ar/infed/files/2013/04/Res-CFE-174_12.pdf Fecha de consulta: Agosto, 2015.

Fenoglio, N.; Luchessi, S.; Poli, M.; Silva, M. (2015). Aproximaciones a los modos de construcción del saber didáctico para abordar la alfabetización inicial. En Revista *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N° 2. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7091/7035> . Fecha de consulta: Diciembre, 2015.

Gay, M. G.; Griotti, B. y Yepes, S. (2013). Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Se pone en tensión el modo de planificar. Revista: *Saberes*. Disponible en: <http://revistasaberes.com.ar/2013/04/se-pone-en-tension-el-modo-de-planificar/> Fecha de consulta: Febrero, 2016.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2010) *Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003401.pdf> Fecha de consulta: Agosto, 2015.

Lavalle, M. P. (2015). El Coordinador de Cursos: nuevas figuras, nuevas miradas en la escuela secundaria. Volumen 19 *Revista Contextos de Educación* Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC

Lerner, D. (2012). Panel: La Unidad Pedagógica del primer y segundo grado. Perspectivas institucionales, pedagógicas y didácticas. Desgrabación de la exposición de Delia Lerner en el Encuentro Nacional del Nivel Primario.

Melgar, S. y Botte, E. (2011). *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD: 2009-2010*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89853>. Fecha de consulta: Mayo, 2015.

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. La Unidad Pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños. Fascículo 1. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20pedagogica%20Fasciculo%201.pdf> Fecha de consulta: Agosto, 2015.

Robert, M. G. (2013) En: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Hay que garantizar que el niño aprenda. Revista: *Saberes*. Disponible en: <http://revistasaberes.com.ar/2013/04/hay-que-garantizar-que-el-nino-aprenda/> Fecha de consulta: Febrero, 2016.

Rosemberg, Diego. (2012). *¿Promoción automática o bloque pedagógico?* Suplemento: La educación en debate. N°: 9. Le Monde diplomatique. Universidad Pedagógica de Buenos Aires. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/La-educaci%C3%B3n-en-debate-9.pdf> Fecha de consulta: Diciembre, 2015.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. Disponible en: <http://agmerentrerios.com.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf> Fecha de consulta: Febrero, 2016.

Terigi, F. (2013). En: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Tenemos un serio problema con la calidad de la educación. Revista *Saberes*. Disponible en: <http://revistasaberes.com.ar/2013/09/tenemos-un-serio-problema-con-la-calidad-de-la-educacion/> Fecha de consulta: Febrero, 2016.

Uanini, M. del V. y Martino, A. G. (2013). Trayectorias escolares, inclusión y derechos educativos. Algunas consideraciones sobre las regulaciones institucionales de la resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación. Universidad Nacional de Córdoba. En: *La infancia en perspectiva. Múltiples miradas sobre las nuevas culturas del aprendizaje y el desarrollo de la infancia*. Compiladores y editores: Civarolo, M. M.; Fuentes, M. A.; Villafañe, D. Primer Congreso Internacional. Universidad Nacional de Villa María. Disponible en: http://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/ponencias/Ponencias_Infancia.pdf Fecha de consulta: Diciembre, 2015.

Sobre los autores

Loser, Tatiana. Licenciada en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto. Sampacho. Córdoba. Argentina. tatiloser@hotmail.com C. P.: 5829. T.E.: 03582-15440071.

Rainero, Daniela. Licenciada en Psicopedagogía. Docente en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Línea de Investigación: la intervención psicopedagógica en instituciones educativas. Correo electrónico: mdanielarainero@gmail.com Dirección postal: Ruta 36 Km 601. Facultad de Ciencias Humanas Pabellón B Oficina 8, tel. 0358 4676568, celular 358 4183800. Últimas tres publicaciones:

Rainero; D.; Moyetta, L 2016 *La intervención psicopedagógica en la escuela secundaria: entre el imperativo de la inclusión y las condiciones institucionales*. Trabajo presentado en las IV Jornadas de Investigación e Intervención Psicopedagógica el aprendizaje trastornos y abordajes. Publicado en el CD de las Jornadas. Universidad Católica de Córdoba ISBN 9 789872 620257

Rainero, D.; Moyetta, L. (2015) *Las acciones tutoriales en la escuela media: una mirada psicopedagógica ofrecida por los coordinadores de curso. Tensiones, obstáculos y desafíos de una práctica en construcción*. En CD III Jornadas de Investigación e Intervención en Psicopedagogía. Debates y desafíos creativos de la psicopedagogía. 6 y 7 de Agosto de 2015. Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba. ISBN 978 987 33 8277 2

Moyetta, L.; Rainero, M.D.; Barbero, D.;Filippi, M.A. (2014) *Interactuar para comprender... Colaborar para aprender a hacer. Crónicas de encuentros posibles entre psicopedagogos y alumnos universitarios para promover intervenciones profesionales desde una perspectiva inclusiva*, en Macchiarola, V y Juarez M.P (compiladoras). *Experiencias de prácticas socio-*

comunitarias en la Universidad. Recorridos, emergencias y desafíos de una innovación pedagógico social. Unirio Editora 2014. ISBN 978-987-688-086-2

Rosales, Pablo. Lic. en Psicopedagogía, Mgter. en Educación y Universidad, docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto en las áreas de Enseñanza de la Lengua Escrita y de Enseñanza de las Ciencias Sociales. Investigador en proyectos de SeCyT-UNRC (proyectos anteriores en ANPCyT y FONCyT) en el campo de la Didáctica de la Lengua Escrita. Autor de ponencias y publicaciones nacionales e internacionales en las áreas de referencia.

LOS NIÑOS COMO SUJETOS OBEDIENTES. LOS NIÑOS COMO SUJETOS POLÍTICOS. LAS REPRESENTACIONES DE LAS FUTURAS DOCENTES EN UN ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE LA INFANCIA

María Eugenia Lopez³⁵

Facundo Mingorance³⁶

Ramiro Serra Jerez³⁷

Consuelo Usandivares³⁸

³⁵ Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNC) e Instituto de Educación Superior “Carlos A. Leguizamón”. *

³⁶ Kinder Club ACIC. Estudiante de Historia. UNC. m_93_facu@hotmail.com

³⁷ Kinder Club ACIC. *Estudiante de Profesorado de música ICA ramiro_027@hotmail.com

Resumen

Esta presentación resulta del trabajo de co-formación de las futuras maestras asumido como compromiso pedagógico-político entre un Instituto de Educación Superior y una organización sociocomunitaria, el Kinder Club (ACIC).

Presenta los des-encuentros producidos entre el modo en que las practicantes conciben la infancia y los vínculos educativos que se establecen con ella y la manera en que niños y adolescentes se manifiestan como sujetos políticos en un ámbito de socialización diferente al escolar.

El Kinder se autodefine como un espacio socio-educativo de encuentro, donde el juego, concebido como manifestación poético-política, adquiere un rol protagónico. En este marco, se convida a las participantes una propuesta con posibilidades de ser reconstruida, modificada, generando condiciones para que cada niño/a asuma protagonismo. Esta característica de su propuesta pedagógica que remite a la socialización política como horizonte de trabajo, implica establecer relaciones no verticalistas, democráticas y participativas, donde se favorezcan canales de expresión e interrelación menos condicionados que en otros espacios de socialización y donde se legitiman los saberes de los participantes, considerando a los niños y adolescentes como sujetos de derecho y siguiendo a Alfageme, Cantos y Martinez (2003), se los valora por lo que son y no por lo que podrán llegar a ser.

Palabras clave: socialización política, autoridad, representaciones, identidad docente.

CHILDREN AS OBEDIENT SUBJECTS. CHILDREN AS POLITICAL SUBJECTS. REPRESENTATIONS OF FUTURE TEACHERS IN AN ENVIRONMENT OF POLITICAL SOCIALIZATIO FOR CHILDREN

Abstract

³⁸ Kinder Club ACIC. *Estudiante de Psicología UNC. *cusandivares@gmail.com

This paper is the result of a co-formation process of future teachers in which there is a pedagogic-political compromise between an Institute for Higher Education and a socio-communitarian organization, the Kinder Club ACIC.

It presents the dis-agreements that arise between the way in which the practitioners conceive childhood, and the educational bonds that are created with it, and the manner in which kids and adolescents express themselves as political subjects in a socialization environment which is different to the school.

The Kinder defines itself as a gathering socio-educational environment in which playing, which is conceived as a poetic-political manifestation, acquires a major role. Within this framework, participants are suggested a proposal that can be reconstructed or modified, which generates the conditions for every child to assume an active role. This characteristic of its pedagogic proposal, which resorts to political socialization as the working horizon, implies the establishment of non-hierarchical, democratic and participative relationships in which channels of expression and inter-relation are favored, in a manner which is less conditioned to other socialization environments and where the knowledge of the participants is legitimated, considering children and adolescents subjects with rights, appreciating them for who they are and not for who they will probably become (Alfageme, Cantos, Martinez, 2003).

Keywords: political socialization, authority, representations, teacher identity.

Introducción

Esta presentación resulta del trabajo de co-formación de futuras maestras³⁹ asumido como compromiso pedagógico-político entre un Instituto de Educación Superior y una organización sociocomunitaria, el Kinder Club ACIC. Debemos situar este trabajo en el vínculo sostenido durante seis años entre una cátedra de Práctica Docente I del Instituto “Carlos A. Leguizamón”, y un espacio de trabajo con la infancia y adolescencia que forma parte de la Asociación Cultural Israelita de Córdoba.

³⁹ En tanto la comunicación es un relato de experiencia, elegimos utilizar el género femenino para hablar de las futuras docentes porque, desde 2011 a la fecha, sólo han ingresado al Kinder estudiantes mujeres como practicantes. De igual modo utilizamos el género masculino para hablar de los niños y niñas, sólo por su uso más extendido.

El Kinder se autodefine como un espacio socio-educativo de encuentro y alegría entre niños, adolescentes y jóvenes, donde ejercer y propiciar valores solidarios, cooperativos, de participación y pensamiento crítico, mediante diversidad de dispositivos que ponen en juego y articulan lo lúdico, lo expresivo, lo artístico y la reflexión. El juego adquiere aquí sumo protagonismo como manifestación poético-política, capaz de tensionar las estructuras instauradas, generar nuevas maneras de relacionarse y de ver el mundo a través de experiencias colectivas que posibilitan una participación protagónica en la construcción del conocimiento.

Se presentan entonces los encuentros producidos y las mutuas interpelaciones entre un modo de concebir la infancia y los vínculos educativos que se establecen con ella (portados por estudiantes practicantes) y la manera en que niños y adolescentes se manifiestan como sujetos políticos en un ámbito diferente al escolar. En el desarrollo proponemos la interlocución con algunas escenas vividas en el Kinder y relatos de practicantes.

El Kinder: socialización política, construcción de autoridad y juego

En el Kinder, cada sábado un grupo de “maestros” (jóvenes coordinadores) pone a disposición de quienes asisten (niños y adolescentes) una propuesta atravesada por el juego, que podrá ser aceptada o no y en la que podrán intervenir para modificarla, pues se generan condiciones para que cada uno asuma protagonismo. La socialización política se plantea aquí como horizonte de trabajo, concebida como “el proceso por el cual el sistema político se reproduce a sí mismo de cara a la estabilidad política (...), pero también como el proceso que posibilita su modificación (...), con vías al análisis crítico de la sociedad (...) y a su transformación para hacerla más justa, igualitaria y democrática” (Imhoff y Brussino, 2012, p. 6). Esta posición implica establecer relaciones no verticalistas, democráticas y participativas, donde se favorezcan canales de expresión e interrelación menos condicionada que en otros espacios de socialización y donde se legitiman los saberes de los participantes.

Nos interesa resaltar dos supuestos que orientan las decisiones pedagógicas que se acuerdan entre los maestros y guían la práctica, permitiendo el desarrollo del proceso educativo. El primero remite a la adhesión a un paradigma de protagonismo infantil que propone la participación social y política específicamente infantil, en línea con el

reconocimiento de niños y adolescentes “como sujetos de derecho, y no ya como objetos tutelares del Estado o los progenitores”. (Imhoff y Brussino, 2012, pp. 10-11) Esta concepción de la participación infantil y juvenil parte de su consideración como sujetos activos y protagonistas en el campo social, abandonando un lugar de meros receptores de políticas y enfatizando “el derecho que asiste a cada individuo a ser actor de su propia vida”. (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, p. 14)

Esta escena pone en evidencia el segundo supuesto: frente a una escena que se presenta problemática, se trabaja conjuntamente con los niños, sosteniendo la pregunta por lo sucedido y la deconstrucción de los hechos, propiciando una elaboración que instituya otro modo posible de vincularse. En la reflexión sobre la situación se interpela la acción y sus derivaciones, entendiendo la acción como una forma de interacción con una motivación y una intencionalidad comunicativa. Se posibilita la reparación de lo sucedido, interviniendo ahora desde otro lugar y sin la imposición de una única alternativa por parte de los maestros.

Las escenas relatadas en este artículo y las propuestas planificadas para cada grupo de edad que venimos comentando, deben leerse en el marco del proyecto pedagógico del Kinder, que da orientación a la tarea y otorga sentidos que exceden a cada acción situada en un tiempo y espacio singular. Ese proyecto nutre a cada sub-grupo en particular pero al mismo tiempo lo inscribe en un proyecto colectivo y articula acciones de niños y coordinadores, antes, durante y después de cada sábado de encuentro. Las decisiones de cada maestro se referencian en ese proyecto pedagógico y, por lo tanto, en una serie de construcciones inscriptas también en la larga duración. En el Kinder hay discusiones y reflexiones que pertenecen al tiempo presente, pero de una manera u otra, recuperan las construcciones y las voces de quienes fueron maestros y niños Kinder desde su origen (1949, en Córdoba).

Podríamos pensar entonces el proyecto pedagógico del Kinder como un dispositivo, en tanto artificio que articula elementos de una determinada manera y que busca unos efectos en los niños, en sus maestros y en el entorno. Asimismo este grupo de coordinadores va creando dinámicas (consignas, juegos, modos de ocupar los tiempos y los espacios, tramas, intervenciones) mucho más situadas, locales, que también pueden entenderse como dispositivos. Cada uno de ellos se construye dialécticamente a partir de la práctica misma y los participantes que cada año integran el espacio y van

conformando su especificidad. Como afirman Grinberg y Levy, la noción de dispositivo “se encuentra íntimamente ligada con la idea de producción de subjetividad. Esto es, la subjetividad como efecto de la composición y recomposición de fuerzas, prácticas, relaciones de poder. Relaciones que siempre están en proceso de hacerse y rehacerse”. (2009, 17) Lejos de una ausencia de autoridad, el Kinder propone otras formas de autoridad, otra modalidad de construcción de normas que regulen la vida institucional y respuesta ante ellas, produciendo subjetividades singulares.

Una de las condiciones del dispositivo que favorece este modo de abordaje de las situaciones conflictivas y de intercambio con los niños, radica en que está pensado de manera que participen tres ó cuatro maestros por grupo de edad. Esto permite otras intervenciones que despliegan nuevas reglas de juego y se distancian del formato escolar. Esta conformación permite a su vez el poder acompañar los emergentes que necesariamente surgen, sin descuidar el proceso grupal.

Escena 2

Un sábado de septiembre, el grupo de 8 a 11 años estaba trabajando en la construcción y realización de una radio como dispositivo para trabajar la diversidad cultural e identitaria. Se planteó una actividad de simulación en la cual una corporación llamada Next se había apropiado de la radio comprándola. Next invitaba a participar solo de acuerdo a sus lineamientos discursivos.

Al encontrarse con esta situación, los niños comenzaron a expresar su disconformidad con la situación, gritando al unísono y repetidamente: “¡injusticia!”. Varios se quisieron meter por la fuerza a la radio pero, al ver que el policía que la custodiaba no los dejaba, decidieron buscar otra solución.

Se organizaron para escribir una carta a los coordinadores del Kinder (quienes habían permitido que se lleve a cabo esta venta) exigiendo la devolución de la radio. Se les respondió acusando el recibo de la carta, y aclarando que la respuesta iba a tardar aproximadamente unos 6 meses. Los niños decidieron hacer una movilización para lo cual se organizaron para armar banderas con consignas tales como: “Devuelvan nuestra radio”, “Tenemos derecho a expresarnos”, etc. Los objetivos de esta

movilización fueron: exigir a los coordinadores que tomen cartas en el asunto, posibilitar que todo el Kinder tome conciencia de lo que estaba pasando, y se sumen a su lucha.

Ante la falta de respuesta inmediata por parte de los coordinadores, se organizó una radio “clandestina” donde se denunciaba públicamente la situación por la que estaba pasando el grupo de 8 a 11 y se expusieron los argumentos por los cuales se consideraba que debían recuperar su radio. A su vez, se convocó a aquellos que estaban custodiando la radio en nombre de Next para que se sumen a la lucha, y esto se logró invitándolos a participar en un juego propuesto por los niños. El sábado siguiente, se efectuó la devolución de la radio.

Esta experiencia muestra al Kinder como espacio de socialización política que promueve la participación y toma de decisiones por parte de los niños, la construcción y apropiación por parte de ellos de los espacios que habitan y de los grupos que conforman, por contraposición a la obediencia esperada en otros espacios de socialización.

El juego es siempre transformador, posiciona al sujeto en una realidad que puede ser creada y recreada a gusto o interés de los participantes, generando un espacio-tiempo en el que se pueden investigar distintas y diversas formas de ser y de relacionarse, una zona de ensayo que brinda la libertad de transgredir las normas asumidas y en la que el individuo puede permitirse vivir, sentir y actuar de un modo distinto que el usualmente autorizado. Desde esta perspectiva el Kinder ve en el juego⁴⁰ un potencial pedagógico contrahegemónico y lo entiende como una actividad transformadora de la sociedad y sus integrantes.

La apropiación del dispositivo se da mientras se va conformando un colectivo que busca incluir a todo el Kinder y que se posiciona fuertemente frente a una situación considerada injusta. Es para la conformación de este colectivo que los niños deben

⁴⁰ El concepto de juego que sostiene el Kinder toma como referencia el acuñado por el Centro de Investigación y Capacitación La Mancha, para ampliar sobre el mismo: <http://h1000218.ferozo.com/archivostramas/concepto%20de%20juego%20desarrollado.doc>

poner en tensión las reglas del juego que plantean los coordinadores y llevar adelante acciones como la “radio clandestina” que muestran al juego planteando el caos e instaurando un nuevo orden, el orden lúdico (tal como lo plantea Scheines, 1998). Este nuevo orden planteado para la recuperación de la radio no se da en sí para recuperar un espacio o territorio delimitado (la radio ocupada), sino que instaure un dispositivo a partir de vínculos ampliados. Así, lo que los niños plantean a través de su acción es que la radio se da no sólo a partir de un espacio delimitado, sino que es tal a partir de las vinculaciones y de las modalidades de ocupación de las posiciones, marcando una nueva territorialidad.

Las practicantes: representaciones en juego

Al ingresar al Profesorado las estudiantes llegan con ciertas representaciones acerca de lo educativo, los sujetos que educan y quienes son destinatarios privilegiados de su accionar, los vínculos entre ellos que se suponen legítimos y se creen legitimados por el conjunto social. Espacios socioeducativos como el Kinder operan como disruptores de esas lógicas naturalizadas. Así aparece en el relato de Inés:

En un momento una de las nenas le faltó el respeto a uno de los profes, le decía “boludo” y el profe no le decía nada (...). Le pregunté al profe por qué se dejaba faltar el respeto así y me dijo que ellos no lo ven como una falta de respeto decir “boludo”, que ellos les dan esa confianza a los chicos y que se dicen así como si fueran un amigo más.

Construir un dispositivo coherente con los supuestos antedichos no es un proceso exento de contradicciones. Justamente en la explicitación de estas contradicciones (entre la base ideológica y el dispositivo que la concreta o entre las decisiones conscientes y los mecanismos que simplemente se actúan sin mediación de la reflexión) y en la participación de las practicantes en esas instancias de discusión (al evaluar cada sábado y al construir la propuesta para el siguiente encuentro) es donde se puede esperar gran potencialidad formativa del Kinder para las futuras docentes.

Las estudiantes que realizan sus prácticas en el Kinder, ingresan a una experiencia que discute las representaciones sobre la infancia, sobre los vínculos entre educadores y educandos, sobre los modos en que se construye la autoridad y las respuestas esperadas de sumisión, obediencia y distinción (Noel, 2009; Aleu, 2009; Vain, 2003). Estas representaciones, son herederas de un pasado colectivo modelado en el dispositivo escolar moderno y se expresan en conductas esperables (de los educadores y de los educandos).

Las practicantes, al pasar por el cuerpo esta experiencia, comienzan a desnaturalizar las relaciones intersubjetivas, viendo que otras tramas vinculares son posibles y que se dan otros procesos de subjetivación si se da lugar a los niños tensionando estereotipos y sacando de la escena los rótulos con los que muchos llegan a este espacio. Su propia construcción de lo que se considera la profesión docente resulta conmovida.

Las escenas antes relatadas muestran que el Kinder asume un compromiso con la socialización política y la problematiza como parte de su tarea. Pensar a los niños y adolescentes como sujetos políticos, que construyen una visión de la sociedad y deciden cuál es aquella en la que desean vivir, aleja a las estudiantes de una visión reduccionista de la niñez como una etapa evolutiva conformada por sujetos totalmente dependientes del adulto, “en vías de ser... algo que todavía no son”.

Reflexiones finales

A lo largo de la ponencia presentamos al Kinder como un espacio de socialización política en el que el juego constituye el dispositivo privilegiado que construye identidades infantiles y juveniles disruptivas con las representaciones modernas de una infancia y adolescencia obediente y pasiva. Este jugar en el que se comprometen los destinatarios de la actividad tanto como los jóvenes coordinadores del espacio se entrama con un modo de construir y sostener los vínculos intra e intergeneracionales. En ese marco es que entendemos que otros modos de construcción de autoridad son posibles y postulamos que el Kinder es un espacio provocador de experiencia para los integrantes de la institución (niños, adolescentes y sus coordinadores) y las practicantes que allí asisten.

La recreación es, en el Kinder, una modalidad de intervención para la resolución de problemáticas en el contexto de los grupos sociales de pertenencia, como una posición activamente contrahegemónica en relación a los principios orientadores del capitalismo globalizado. De allí que también ocupe un lugar en la reflexión, el papel de la recreación en tanto derecho, el juego como modo vital de expresión del ser humano y como modalidad de acción política que ofrece una alternativa al individualismo, a la competencia contra el otro, al exitismo y la meritocracia.

Sin embargo, en las practicas, ese efecto de interrupción en las representaciones naturalizadas no es tan sencillo ni se produce por el sólo hecho de asistir al Kinder. Esto nos lleva a preguntarnos cuáles serán los dispositivos formativos necesarios de tal modo que las estudiantes puedan incorporar como clave de lectura de las prácticas sociales, entre ellas las educativas, la dimensión política de las mismas. Nos interesa que puedan mirar las intervenciones pedagógicas (en el aula o en otros contextos) como prácticas orientadas ideológicamente, lo que nos obliga a desnaturalizarlas ya que esto queda escondido tras la fachada de neutralidad que acompaña las representaciones sobre las prácticas de enseñanza.

Mirar a la infancia en este proceso de socialización política, ¿redundará en una mirada de sí mismas como sujetos políticos? Esta es una de las tantas preguntas que nos quedan para continuar nuestra indagación conjunta.

Referencias bibliográficas

Aleu, M. (2009). ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad? En Revista *El Monitor*. N° 20, Marzo. Pp. 34-36.

Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Disponible en: <http://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 1° edición.

Imhoff, D. y Brussino, S. (2012). *Socialización política: aproximaciones teóricas y empíricas*. Ficha de cátedra. Córdoba: Facultad de Psicología, UNC. Disponible en <https://psychepolitica.files.wordpress.com/2012/05/1-imhoff-y-brussino.pdf>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Noel, G. (2009). Conflictividad y autoridad en la escuela. En Revista *El Monitor*. N° 20. Pp. 29-31.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.

Vain, P. (2003). Premios y castigos: una doble moral encubierta. En Revista *Novedades Educativas* 147. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico - Novedades Educativas.

Sobre los autores

Lopez, María Eugenia: Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC). Líneas de Investigación: prácticas sociales de lectura y la escritura, enseñanza y aprendizaje de las mismas, alfabetización académica - autoridad pedagógica – prácticas educativas en contextos no escolares.

Ultimas 3 publicaciones: Artículo en co-autoría *Sobre la autoridad pedagógica en la escuela. Perspectivas de los estudiantes*. Publicado en VII Encuentro Internacional de investigadores de Políticas Educativas. Publicación arbitrada por la Comisión Científica del VII Encuentro Internacional de investigadores de Políticas Educativas. Número de páginas: 9-16. ISBN: 978-9974-8553-1-1. 20 al 22 de setiembre de 2016

- Artículo en co-autoría *Leer y escribir para estudiar en los últimos años de la escuela primaria. Desafíos, problemas, posibilidades*. (2005). Publicado en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Año 2015, Vol. 2, N°1, pp. 166-175. Córdoba: Facultad de Psicología, UNC. ISSN 1853-0354. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/13175/13372>
- Autor. Producir resúmenes en la escuela. Estudiantes expertos y estudiantes noveles. En Beatriz Diuk... [et al.].(2015). *Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario - volumen 1 / - 1º ed.* - Córdoba: Editorial de la UNC Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 1). Pp. 139-148. ISBN 978-987-707-038-5. Publicación digital en el Repositorio de la Universidad Nacional de Córdoba, 2016-02. Consultar en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2307>

País: Argentina. Email: maeugenialop@yahoo.com.ar

Dirección Postal: Necochea 2879 - Teléfono: 0351-153007789

Mingorance, Facundo: Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Historia.

País: Argentina. Email: m_93_facu@hotmail.com

Dirección Postal: Av. Caraffa 2678, 2° Piso “B” - Teléfono: 0351-152061468

Serra Jerez, Ramiro: Estudiante del Profesorado y Licenciatura de Artes con especialidad en Música

País: Argentina - Email: Ramiro_027@hotmail.com

Dirección Postal: Copiapo 32 - Teléfono: 0351-156668861

Usandivares, Consuelo Estudiante de la Licenciatura en Psicología.

País: Argentina. Correo electrónico: cusandivares@gmail.com

Dirección Postal: Corro 11. - Teléfono: 3517333173

ENSAYOS

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

María Belén Urquiza⁴¹

Resumen

En este trabajo se abordarán diferentes aspectos en torno a la práctica docente, a los sujetos de la práctica docente y a la relación entre la educación y la sociedad. Asimismo, se hará referencia a los desafíos que suponen para la educación los avatares del mundo actual. Para ello, se articularán las perspectivas teóricas de Grundy,

⁴¹ Profesora de Lengua y Literatura. Cursa el último año de la Licenciatura en Lengua y Literatura. Docente Adscripta en la Cátedra de Seminario-Taller de Práctica Profesional Docente I (UNRC). Abanderada de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, período 2014-2015. mbelen.urquiza@gmail.com

Langford, Remedi, Edelstein, Madrid Izquierdo, Lucero, Tedesco, Morin, Serra y Canciano.

Estos autores coinciden en concebir la práctica docente como práctica social porque involucra a personas: es desarrollada por personas y dirigida a personas. Al intervenir individuos, entran en juego las representaciones acerca de uno mismo y del otro, las experiencias de vida, la historia escolar, las intenciones y las creencias. En este sentido, se vuelve fundamental una autorreflexión crítica que permita re-pensar la propia práctica y, a la vez, advertir las sensaciones de enajenación en el desempeño del rol docente. Además, se torna importante re-pensar la formación docente para superar las escisiones, la dicotomía teoría-práctica, la impronta formal y la mimetización con el nivel en el cual se enseñará.

Por último, dadas las características del contexto social actual es necesario preguntarse acerca de los nuevos desafíos que se plantean para la educación. Será fundamental asumir una postura crítica que permita evitar tanto los prejuicios acerca del “otro” y sus posibilidades de aprendizaje, como la compasión y la piedad, que serían otra forma de sostener y profundizar la desigualdad.

Palabras clave: Práctica docente- Educación- Sociedad- Autorreflexión crítica- Mundo actual.

Abstract

In this paper, different aspects of the teaching practice, the subjects of this practice and the relationship between education and society will be addressed. In addition, the challenges that today's world demands education will be discussed. To this end, the theoretical perspectives of Grundy, Langford, Remedi, Edelstein, Madrid Izquierdo, Lucero, Tedesco, Morin, Serra and Canciano will be articulated.

These authors agree on the conception of the teaching practice as a social practice that involves people, i.e. it is developed by people and aimed at people. Therefore, it comes at play the individuals' representations about oneself and the other, their life experiences, their school history, their intentions and beliefs. In this sense, it is fundamental a critical self-reflection that allows them to rethink their practice and, at the same time, be aware of the feelings of alienation in their role as a teacher. Moreover, it becomes important to rethink teacher training in order to overcome divisions, dichotomies between theory and practice, formal impressions and to be embedded in the level in which teachers will teach.

Finally, given the characteristics of the current social context it is necessary to ask about new challenges for education. In this regard, it will be essential to take a critical position that will avoid both prejudices about the "other" and learning opportunities, such as compassion and pity which would be another way to sustain and deepen inequality.

Keywords: Teaching practice - Education - Society - Critical self-reflection - Current world.

Introducción

En el presente trabajo se propone una serie de interrogantes acerca de la práctica docente y su desarrollo, de la identidad del docente y del “ser practicante”, y de los desafíos que suponen para la educación los avatares del mundo actual. Con miras a buscar respuestas a estas cuestiones y de plantear nuevas preguntas en torno a ellas, se retoman los aportes teóricos de Grundy, Langford, Remedi, Edelstein, Madrid Izquierdo, Lucero, Tedesco, Morin, Serra y Canciano, intentando articular cada una de las posturas.

El informe se organiza en cuatro apartados: “La práctica docente como práctica social”, “Ser docente”, “La práctica docente y el ‘ser practicante’” y “El mundo actual: un desafío para la educación”. En el primero, se señalan los aspectos que hacen de la práctica docente una práctica social, a la vez que la caracterizan. En el segundo, se hace hincapié en cómo se construye la identidad del docente a partir de lo que los docentes dicen y de lo que deberían saber para convertirse en docentes reflexivos. En el tercero, se hace un recorrido por la formación docente para llegar, al final del apartado, al encuentro del docente practicante con el mundo de la docencia, un mundo que para él resulta aún desconocido. Por último, se hace referencia a los desafíos a los que se enfrenta la educación en el mundo actual, caracterizado por los cambios vertiginosos, la incertidumbre, la exclusión y la desigualdad.

La práctica docente como práctica social

La práctica docente se inscribe dentro de las prácticas sociales. Ahora bien, ¿qué significa hablar de práctica social? ¿por qué la práctica docente es una práctica social?

Para responder estos interrogantes se retomarán los aportes teóricos de Grundy y de Langford.

De la propuesta de Grundy (1993) se desprende la concepción de la práctica social como acción (praxis) dirigida a la consecución de un fin determinado. Dicho fin consiste en el logro de un bien moralmente deseable, lo cual implica la elaboración de juicios prácticos que refieren “lo que debe hacerse para lograr el fin deseado”. Estos juicios se manifiestan comunitariamente, es decir, que si bien los participantes de cada práctica deben funcionar de manera independiente y tener criterios independientes, cada una de sus acciones debe reflejar una comprensión corporativa del “Bien”.

El significado del “Bien” es problemático, ya que entran en juego las nociones éticas, las miradas subjetivas e, incluso, es frecuente encontrarse con posiciones acerca de “lo bueno” que reflejan los intereses de algún grupo de poder determinado. Por ello, se torna importante la interacción social en los distintos contextos -en las instituciones educativas, por ejemplo- para llegar a una idea de bien, consensuada y compartida por los participantes de cada praxis social, que se refleje en el accionar de cada uno de ellos. En lo que respecta a la práctica educativa, es importante que tanto docentes como docentes practicantes tengan en claro cuál es la concepción de bien que presenta la institución de la que forman parte, para que sus acciones y decisiones sean coherentes con dicha concepción. En este sentido, entrarán en juego las ideas de alumno, de docente, de sociedad, de saber, que sean parte constituyente de la identidad de la institución, como así también el concepto de bien, de persona, de sociedad, de ciudadano, que se manifiesta en el Diseño Curricular.

Al igual que Grundy, Langford (1993) también considera la práctica docente como práctica social, en tanto supone una interacción entre personas: la práctica docente es realizada por individuos y dirigida a individuos. Este autor sostiene que el individuo posee dos dimensiones: una biológica (cuerpo) y otra psicológica, que refiere a un esquema conceptual compuesto, a su vez, por un sistema de clasificaciones y una dimensión espacio-temporal. Es decir que, a partir de este esquema conceptual, las personas poseen una forma de ver y nombrar las cosas, y un punto de vista espacio-temporal desde el cual verlas. Asimismo, los individuos poseen una historia y elaboran intenciones y creencias que le dan direccionalidad a su comportamiento. *Al ser conscientes de las creencias y objetivos que dan unidad a sus vidas, las personas tienen un sentido de su propia identidad a lo largo del tiempo, y la manera en que dan forma a*

su vida por medio de sus acciones depende en gran parte de quiénes sienten que son (...) (Langford, 1993:29). Cada persona tiene una visión de sí misma y de sus conductas y, a la vez, posee creencias y expectativas acerca de las creencias e intenciones de las demás personas. Esto es, en palabras de Langford, la autoconciencia recíproca.

Al igual que el individuo, la práctica también tiene una dimensión espacio-temporal: (...) se lleva a cabo de acuerdo con la forma de ver y hacer que da una tradición, la cual no solo mantiene su estructura en cada momento concreto, sino que también preserva su continuidad con el pasado y la dirige al futuro (...) Una tradición hace posible, a la vez, el cambio y la continuidad. (Op.Cit: 35).

Por otra parte, así como las personas tienen creencias e intenciones que dan direccionalidad a sus acciones, las prácticas sociales presentan un objetivo global compartido por los practicantes que las realizan. Este objetivo, además de servir de guía de actuación, configura la identidad de la práctica y la dota de unidad. En este sentido, definir el objetivo global de la práctica social de la educación, según Langford, será polémico. Para este autor, la forma que tome la práctica de la educación en una sociedad dependerá del concepto de persona que dicha sociedad tenga.

Las prácticas sociales (...) no son organismos, y por lo tanto no tienen intervalos limitados de tiempo o cuerpos que sufran cambios fisiológicos (...) (Ídem). Sin embargo, son desarrolladas por personas, y es a través de su conducta que las prácticas pueden ser identificadas. Las prácticas tienen el mismo tipo de extensión temporal que sus miembros, por ende, puede decirse que también poseen una historia.

Al comienzo de este apartado se planteaban interrogantes acerca de la práctica docente como práctica social. Luego de su desarrollo es posible concluir, siguiendo a Grundy y a Langford, que la práctica docente es una práctica social en tanto y en cuanto es desarrollada por personas y dirigida a personas. Al igual que los individuos que la llevan a cabo, la práctica docente, como toda práctica social, posee una historia, una tradición, una dimensión espacio-temporal, un objetivo global que le da dirección. Se plantean, ahora, nuevos interrogantes en relación al sujeto de la práctica docente. En los próximos apartados se abordarán los aspectos que inciden en el “ser docente” y en el “ser docente practicante”.

Ser docente

Remedi (1987) plantea que ser docente es una actividad social porque implica acción y se desarrolla entre personas. El autor coincide con Grundy y Langford -citados en el apartado anterior- al definir la práctica docente como práctica social. Siguiendo a Remedi, puede afirmarse que las acciones que se despliegan en una actividad poseen un sentido que permite identificarlas con dicha actividad. *Más allá de los individuos concretos que la desarrollan uno puede reconocerlas por el sentido que portan en la repetibilidad y recurrencia de estas acciones: son repetibles en tanto reproducen la misma acción, y recurrentes en tanto reaparecen los mismos sentidos (...)* (Remedi, 1987: 8).

Hablar de “ser docente” implica que la docencia es una actividad en la que entra en juego la configuración de una identidad. Cabe preguntarse, entonces, qué aspectos permiten conformar la identidad del docente. Remedi, luego de una investigación, encuentra elementos recurrentes en el discurso de los docentes acerca de cómo sienten y piensan su actividad. Estos elementos son: inmediatez, informalidad, autonomía e individualidad.

Inmediatez de los acontecimientos de la clase: desde la mirada del docente (...) *la tarea y su eficacia no se juzga por lo complejo que podrían ser ‘las reorganizaciones cognoscitivas’ del alumno, sino que se observa desde las manifestaciones o pautas que le permiten comprender que su trabajo se está desarrollando.* (Op. Cit:11). De este modo, las miradas distraídas de los alumnos, las posturas lánguidas, serán interpretadas por el docente como indicadoras de que la clase no está siendo significativa. Mientras que la realización de preguntas por parte de los estudiantes, las expresiones alertas, serán indicios de que la tarea del docente está siendo exitosa.

Informalidad: (...) *apunta al relajamiento relativo de la autoridad y de los modelos que se caracterizan como tradicionales en la enseñanza (...)* (Op. Cit:12). En otras palabras, se trata de una forma de encubrir la autoridad en la relación del docente con el alumno.

Autonomía: se refiere a la relación entre los profesores y sus superiores, por un lado, y entre los profesores y el plan de estudios, por el otro. (...) *La autonomía resguardaría el hacer de la mirada o de las medidas de control que sobre el desarrollo de la práctica pudiese hacerse (...)* (Ídem).

Individualidad: los docentes consideran que pueden focalizar su atención sobre cada alumno y, asimismo, preocuparse por el éxito de cada uno.

Remedi sostiene que los docentes, al ocuparse de resolver los problemas prácticos de la clase atendiendo a los gestos de los alumnos, no dan lugar a la reflexión. Además, postula que (...) *parte de la fantasía del maestro es pensar que no ha puesto límites (...) y que si él no los ha puesto, no existen. Sin embargo, aunque él crea que no los ha puesto éstos ya existen ya que responden al registro de lo simbólico (...)* (Op. Cit.:28). Aunque el docente crea que puede existir una relación dual con el alumno como si no hubiese una “ley”, está investido de autoridad por lo que representa socialmente el “ser maestro”.

Del mismo modo, (...) *en el sistema educativo la relación de supervisión tiene gran importancia (...) Los maestros tienen escaso margen de autonomía en su trabajo (...) se espera que se amolden a las decisiones de otros con respecto al contenido de su trabajo y la manera en que éste es emprendido.* (Op. Cit.:33). Es decir, el docente no es autónomo porque no elige los contenidos ni las modalidades de enseñanza, sino que debe transmitir los saberes pautados en el Diseño Curricular.

Sumado a lo anterior, Remedi plantea que el reconocimiento de la individualidad es también una ilusión, ya que (...) *la mirada del maestro sobre el alumno se realiza desde el deber ser fijado por el currículum (...) El respeto del docente a la individualidad tiene como límite el perfil deseado, desde el cual se observa al sujeto en posición de aprendizaje a fin de señalar la distancia que existe entre lo que es y el deber ser (...)* (Op. Cit.:13).

Este contraste entre lo que los docentes dicen y lo que debería hacer un docente reflexivo, le permite a Remedi concluir que, a la hora de desempeñar su rol, el docente puede enajenarse o re-conocerse. *El individuo enajenado no es aquel que desempeña un rol, un papel: es el que se identifica plenamente con ese rol (...) se confunden rol y sujeto (...) Distanciarnos de un rol significa no desconocerlo sino rechazar justificadamente la inclusión en su uso: en la forma en que se estereotipa una acción (...).* (Op.Cit.:9). En cambio, (...) *reconocerse es saber los móviles y estructuras de esta expresión del ser que se concretiza en la actividad (...)* (Ídem). En otros términos, reconocerse es tener en claro que las personas desempeñan diferentes roles en los distintos contextos sociales, y que no son “el rol”, sino un sujeto concreto que lleva a cabo una actividad social particular en un momento determinado; por ejemplo, una persona podrá ser profesora y, a su vez, madre, esposa, hija.

Para poder re-conocerse en un rol y re-conocer las sensaciones de autonomía, individualidad, informalidad e inmediatez -indicadoras de enajenación-, es fundamental que se dé lo que Grundy (1993) denomina autorreflexión crítica. (...) *Por medio de dicho proceso los grupos son capaces de ‘re- analizar’ su práctica y de decidir unidos qué aspectos de la práctica son susceptibles de cambio o mejora (...). Solo la autorreflexión crítica proporciona la posibilidad de enfrentarse con las concepciones consensuadas e incuestionables que, de otro modo, se seguirán dando por sentadas.* (Grundy, 1993. p. 78-79). La autorreflexión crítica, siguiendo al autor, implica la elaboración de teoremas críticos desde los cuales pensar la propia práctica. Un teorema crítico es una categoría teórica que incide en las prácticas, proporcionando una base para la reflexión -es decir que no son la reflexión en sí- acerca de las mismas, que permita advertir los errores y, así, no seguir cometiéndolos.

Como se planteaba en el primer apartado del presente informe, las personas tienen representaciones de sí mismas y de sus conductas, a la vez que crean representaciones y expectativas en los demás. En este sentido, Bourdieu (citado por Edelstein, 2003) señala la existencia de *habitus*. (...) *El habitus es historia incorporada, naturalizada, “presencia activa de todo el pasado del que es producto” (...).* O sea, los *habitus* son esquemas, estructuras sociales incorporadas en el sujeto, que articulan lo individual con lo social. Estos esquemas se harán presentes cada vez que el sujeto realice una práctica social. Por eso es fundamental, en una práctica como la docencia, la autorreflexión crítica para que no se repitan los errores que posiblemente se hayan incorporado en la autobiografía escolar del docente, y para que las representaciones no se conviertan en prejuicios que atenten contra el proceso de aprendizaje y formación de los alumnos, como así también contra su dimensión afectiva.

En este apartado se ha abordado el “ser docente” desde lo que los propios docentes dicen acerca de su actividad, y desde lo que deberían saber y hacer para convertirse en docentes reflexivos. Puede concluirse, retomando a Remedi (1987), que la identidad del docente se construye en la tensión entre las creencias manifiestas y las creencias ocultas, entre lo que “debería ser” y lo que “realmente es”. De tal modo, (...) *cada una de las partes de la relación educativa se constituye en relación al otro, no solo a partir de las características inmediatas del encuentro en el aula, sino de la subjetividad de lo que socialmente significa ser maestro y ser alumno. Es decir, a partir de la socialización en los “roles” de maestro y alumno (...).* (Remedi, 1987:24)

La práctica docente y el “ser practicante”

Según Madrid Izquierdo y Lucero (1999), todo proyecto educativo es un proyecto político, a la vez que todo proyecto político posee un proyecto educativo. Es fundamental que tanto docentes como practicantes puedan reconocer la dimensión política que atraviesa la educación para que, así, puedan preguntarse acerca de qué espera el Estado de ellos, qué tipo de profesor espera la sociedad, qué tipo de ciudadano. Los practicantes deben ser capaces de reconocer el paradigma en el cual los forman y el paradigma en el que formarán, teniendo en cuenta que cada paradigma implica una representación de alumno, de docente y de educación. En este sentido, se torna importante adoptar una mirada crítica y reflexiva, ya que (...) *la formación del profesorado es la resultante de acuerdos entre distintos grupos sociales hegemónicos que intentan que sus posturas y proyectos sean teorías y prácticas educativas de ese momento (...).* (Madrid Izquierdo y Lucero, 1999:3).

Edelstein y Coria (1995) abordan el proceso de formación de docentes y encuentran tres características recurrentes en esas prácticas:

Escisión entre la formación específica disciplinar y la formación pedagógica: dicha escisión hace que los futuros docentes no tengan un acercamiento verdadero a la realidad con la que se enfrentarán en las aulas: el practicante no podrá desarrollar la capacidad de integrar los contenidos y adoptar una perspectiva propia, concebirá los contenidos como compartimentos estancos y no podrá aprovechar los intersticios del currículum.

A lo anterior se suma otra disociación: la observada entre teoría y práctica. Para superar esta dicotomía, se necesita (...) *un trabajo en profundidad respecto de las relaciones mutuas, que son de contraste, de oposición, resistencia, pero también de complementariedad y juego dialéctico constante (...).* (Edelstein y Coria, Op. Cit.:21). En otras palabras, se necesita eliminar las jerarquías en el sentido de que la práctica debe nutrir a la teoría y no ser un mero espacio de ejemplificación de la misma, sino de reflexión; a su vez, la teoría debe tener en cuenta la práctica y funcionar como herramienta para llevarla adelante y enriquecerla. (...) *En la búsqueda de articulación teoría-práctica habría que ampliar la visión (...) en relación con la diversidad cultural, con los condicionantes socio-históricos, con el sistema educativo formal y no formal (...).* (Op. Cit.:13).

Mimetización con el nivel educativo en el que el futuro docente se desempeñará: Edelstein y Coria resaltan la (...) *naturalidad con que docentes formadores y alumnos suelen admitir “las razones didácticas” como soporte de la simplificación de contenidos (...) Ello se manifiesta en las propuestas de las distintas disciplinas, estrechando las perspectivas de análisis e infantilizando las actividades de enseñanza.* (Ídem). Dicho de otro modo, se trata de la existencia de un supuesto subyacente que propone construir lo didáctico en función de un nivel educativo determinado y de una representación particular de los sujetos del aprendizaje. Desde esta perspectiva, parecería ser que “alcanza” con que el docente sepa “no mucho más” que lo que enseñará a sus alumnos.

Impronta formal por ausencia del cotidiano escolar como espacio en el que las prácticas de la enseñanza se despliegan: se (...) *prescriben los alcances de la relación desde lo formal-burocrático sin abrir a instancias reales de encuentro entre instituciones y sujetos comprometidos en la experiencia; sin permitir el crecimiento mutuo por la socialización de los saberes analizados, discutidos (...)* (Op.Cit.:14).

La práctica docente, como toda práctica social, es compleja. Dicha complejidad está dada porque la práctica docente se desarrolla, siguiendo a Edelstein y Coria, en escenarios singulares, está atravesada por múltiples dimensiones -que en muchos casos operan simultáneamente-, y sus resultados son, en gran medida, imprevisibles. Todo ello implica una revisión de las competencias docentes necesarias, dando lugar a la necesidad de formar un profesional con competencias contextuales, (...) *capaz de analizar la realidad en la que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar.* (Edelstein y Coria, Op. Cit.:17).

No atender al contexto, a lo que sucede fuera de los límites del aula, conduce a la ilusión de autonomía, individualidad, informalidad e inmediatez, que son, según el planteo de Remedi referido en el apartado anterior, signos de enajenación. En este punto, se vuelve a resaltar la importancia de la autorreflexión crítica -según Grundy, autor citado en apartados precedentes-.

Edelstein y Coria proponen hablar de práctica docente más que de práctica de la enseñanza, como modo de atender tanto a lo que pasa dentro del aula como a lo que sucede en el contexto social y, además, como propuesta superadora de las características mencionadas en párrafos anteriores (escisión, mimetización e impronta formal).

Luego de este recorrido por el proceso de formación del docente, cabe hacer hincapié en el sujeto de las prácticas, en el “ser practicante”.

Acorde con Edelstein y Coria, puede decirse que el practicante se encuentra en un proceso de transición entre el “ser alumno” y el “ser docente”. Se abre frente a él un universo nuevo e incierto, que lo impacta. Es el momento de “poner el cuerpo” y lanzarse al encuentro de ese mundo nuevo que lo inquieta, lo llena de miedos e incertidumbres, pero que, a la vez, lo espera. Un mundo para el que se ha formado y ha planificado sus clases, aunque siempre estará presente la posibilidad de que suceda lo impensado. En este escenario, (...) *la forma que asuma este proceso de “iniciación” marcará significativamente la historia de formación permanente que caracteriza esta práctica profesional.* (Edelstein y Coria, p. 39)

Cada practicante trae consigo una (...) *heterogeneidad de experiencias de vida, de formas de percepción y apreciación de la realidad, hechas cuerpo y lenguaje (...).* (Op. Cit.:38). Estas experiencias, junto con su biografía escolar, se le harán presentes cada vez que realice su práctica. A través de la trayectoria escolar del sujeto de la práctica, (...) *se internalizan modelos o formas de acción propios de la práctica pedagógica que tienen importancia decisiva en el desempeño profesional (...).* (Op. Cit.: 23). De ahí la importancia de procesos reflexivos permanentes que permitan revisar la propia práctica para no arrastrar errores del pasado y no cometer nuevos.

El mundo actual: un desafío para la educación

El mundo actual se caracteriza por la existencia de cambios acelerados en todos los sectores de la actividad humana, por la emergencia de un número cada vez mayor de fenómenos sociales, económicos, medio-ambientales, tecnológicos. Sumado a ello, la globalización -que tiene gran responsabilidad en los cambios mencionados- ha profundizado la brecha entre los países desarrollados y los subdesarrollados, entre los que más tienen y los que menos tienen. (Madrid Izquierdo y Lucero, 1999).

Estos cambios, según Tedesco (1999), afectan a la sociedad en su conjunto: cambian los valores culturales, las formas de construcción de la identidad del sujeto, se disocia el crecimiento económico de la pobreza. Se trata de un mundo sumamente excluyente: a diferencia del explotado -que es necesario para el sistema-, el excluido, sostiene Tedesco, deja de ser necesario, queda afuera. *En estas condiciones de desigualdad social, los sujetos se encuentran (...) en situaciones de profunda*

incertidumbre acerca de lo que vendrá. El futuro se presenta como un tiempo difícil de proyectar. Se produce (...) un cuestionamiento de los marcos de referencia que nos orientaban y (...) una pérdida de horizontes que nos enfrenta al desafío de construir otras referencias y sentidos. (Serra y Canciano, 2006, p. 11-12).

Este contexto implica nuevos desafíos para la educación: ¿Cómo enseñar en contextos de pobreza? ¿Cómo recuperar, desde la escuela, los valores que se han perdido en la sociedad? ¿Cómo evitar la exclusión?

Serra y Canciano (2006) plantean que enseñar en contextos de pobreza es una tarea cada vez más difícil y que, frente a ella, la resignación convive con la desesperanza. Pero, las autoras afirman: *(...) ni la resignación ni la desesperanza pueden orientar nuestro oficio (...) educar es un verbo que no puede incluirlas en su seno porque ambas niegan la posibilidad de que continúe siendo acción. Una acción que (...) no es cualquier acción, ya que en ella se juegan la posibilidad de la historia, la reproducción de la cultura y el devenir de lo humano.* (Serrano y Canciano, 2006:9). En este punto, hay que destacar que estas autoras coinciden con Grundy, Langford y Remedi al considerar la práctica docente como actividad -y, por lo tanto, acción- de carácter social.

Según Serra y Canciano, pueden reconocerse dos grupos de problemas: por un lado, la situación crítica que viven los niños y jóvenes y lo que la escuela puede hacer por ellos, y por otro, la enseñanza escolar en sí, con las transformaciones que viene sufriendo a partir de la crisis de la escuela como institución dadora de sentidos colectivos. Puede decirse que “el afuera” tiene cada vez más peso en la escuela, y cabe preguntarse por la relación que existe entre las condiciones de vida de los niños y jóvenes y sus posibilidades de aprendizaje. Así, las autoras discuten aquellas perspectivas que plantean que las condiciones de enseñanza son definidas y determinadas por el contexto social, y proponen *(...) pensar que las condiciones de la enseñanza no están dadas, ni son determinadas lineal e irrevocablemente desde el exterior de las escuelas o por el contexto social de pertenencia de los alumnos, e interrogar acerca de las posibilidades y alternativas que se abren si pensamos qué papel les toca a los educadores en la producción de las condiciones de enseñanza.* (Op.Cit:26). Plantean además, que para pensar en la educación en el mundo actual y, más específicamente, en los contextos de pobreza, es necesario dejar de lado aquellas representaciones según las cuales ese “otro” en situación de pobreza está limitado en

cuanto a las posibilidades de aprendizaje y se encuentra en una situación de inferioridad que demanda estrategias pedagógicas específicas.

Lo dicho anteriormente vuelve a resaltar la importancia de la reflexión continua a la hora de desarrollar una práctica de tanta importancia social como la docencia. Una autorreflexión crítica que permita (...) *desnaturalizar ciertas representaciones sobre la pobreza que contribuyen, por un lado, al establecimiento de circuitos diferenciados al interior de la educación escolar y, por el otro, a poner en funcionamiento estigmatizaciones sobre los sujetos que no son inocuas*. (Op. Cit.:30). En simples palabras, se necesita una revisión constante de la propia práctica a fin de evitar que las representaciones se conviertan en prejuicios porque, *si se establece de antemano quién es el otro y lo que podrá o no podrá hacer en el futuro, entonces la educación se encuentra emparentada con aquellas prácticas anunciadoras de pronósticos. En este sentido la educación se vuelve prevención antes que transmisión de la cultura (...)*. (Op. Cit.:37).

Tedesco (1999) propone dos pilares que permiten una reflexión sobre el futuro; pilares que no son propios de la educación sino de la sociedad en su conjunto. Dichos pilares son:

Aprender a aprender: en el mundo actual, caracterizado por los avances tecnológicos y los cambios vertiginosos, el conocimiento evoluciona rápidamente; de ahí la importancia de la formación continua, de la actualización y la adaptación (Grundy, 1993). Se trata de enseñar el oficio de aprender, de enseñar a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y así, tener dominio del proceso cognitivo.

Aprender a vivir juntos: en una sociedad que excluye y margina, es fundamental recuperar la solidaridad, entendida como la *voluntad de realizar una patria terrenal* (Morin, (1999) y recuperar e impulsar los valores que se han perdido. Tedesco propone pensar la escuela como contracultura, esto es, como espacio en el que tengan lugar experiencias de intercambio -en las que se dé la comprensión que, a diferencia de la comunicación, implica tolerar y respetar la palabra del otro (Morin, (1999)-, un lugar en el que se construyan los valores que se están perdiendo a nivel social, en el que se enseñe a tener proyectos y a confiar en las posibilidades del otro.

Para finalizar, el desafío para la educación, en general, y para los docentes, en particular, es (...) *no dejar a los niños y jóvenes librados a sí mismos y a sus propios recursos, y no ejercer sobre ellos la violencia que implicaría el desprecio, la piedad, la*

compasión, que no hacen otra cosa que sostener y profundizar la desigualdad. (Serra y Canciano, 2006:45-46).

Para concluir

A lo largo de este trabajo se han abordado diferentes aspectos en torno a la práctica docente, a los sujetos de la práctica docente y a la relación entre la educación y la sociedad. Para ello, se ha intentado articular las visiones de los diferentes autores citados.

Los autores consultados coinciden en concebir la práctica docente como práctica social, en la medida en que involucra a personas: es desarrollada por personas y dirigida a personas. Al intervenir individuos, entran en juego las representaciones acerca de uno mismo y del otro, las experiencias de vida, la historia escolar, las intenciones y las creencias. Se vuelve fundamental una autorreflexión crítica que permita re-pensar la propia práctica para evitar errores que se pueden haber incorporado a partir de situaciones vividas por el sujeto (docente o practicante) a lo largo de su trayectoria escolar. Asimismo, al ser desarrollada por individuos, la práctica también posee -al igual que ellos- una historia, una tradición, una dimensión espacio-temporal, un objetivo global que le da dirección.

En cuanto al ser docente, puede concluirse que resulta de gran importancia una reflexión permanente para poder advertir las sensaciones de enajenación en el desempeño del rol; debe resaltarse el hecho de que la identidad del docente se construye en una tensión entre las creencias manifiestas y las creencias ocultas, esto es: entre el “deber ser” y lo que “realmente es”.

Por otra parte, se torna importante re-pensar la formación docente para superar las escisiones, la dicotomía teoría-práctica, la impronta formal y la mimetización con el nivel en el cual se enseñará. El practicante será dotado de un mayor número de herramientas para enfrentar el encuentro con ese nuevo mundo que representa para él la docencia.

Por último, dadas las características del contexto social actual es necesario preguntarse acerca de los nuevos desafíos que se plantean para la educación. Será fundamental asumir una postura crítica que permita evitar tanto los prejuicios acerca del

“otro” y sus posibilidades de aprendizaje, como la compasión y la piedad, que serían otra forma de sostener y profundizar la desigualdad. La escuela debe generar espacios en los que se construyan y recuperen los valores que la sociedad ha ido perdiendo.

Bibliografía

- Edelstein, G. (2003). “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes” En Revista Iberoamericana de Educación n° 33 (OEI) <http://rieoei.org/rie33a04.htm>
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Grundy, S. (1993). “Más allá de la profesionalidad”. En Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla. Díada Editora.
- Langford, G. (1993). “La enseñanza y la idea de práctica social”. En Carr W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla. Díada Editora.
- Madrid Izquierdo, J.M. y Lucero, L.A. (1999). “Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del Profesorado” En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. París. UNESCO (online).
- Remedi, E. (1987). “La identidad de una actividad: ser maestro”. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). México
- Serra, M.S. y Canciano, E. (2006). “Las condiciones de enseñanza en contextos críticos”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.
- Tedesco, J.C. (1999). *Los nuevos pilares de la educación del futuro*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), sede Buenos Aires.

Sobre la autora

María Belén Urquiza es profesora de Lengua y Literatura, y se encuentra cursando el último año de la Licenciatura en Lengua y Literatura. Ha sido abanderada de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, período 2014-2015. Se desempeña como Docente Adscripta en la cátedra de Seminario-Taller de Práctica Profesional Docente I, correspondiente al profesorado de Lengua y Literatura, Universidad Nacional de Río Cuarto. Es miembro del Proyecto de Investigación “Repensar Malvinas desde el discurso público/escolar. Construcción de categorías

analíticas desde la literatura y el cine”, evaluado, aprobado y financiado por SPU. Dirigido por la Prof. Silvina Barroso. Departamento de Letras. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Res. Me 3854/2015. Además, es Becaria de investigación en el proyecto “Resignificaciones de Malvinas en el discurso oficial del menemismo y del kirchnerismo. Construcción de un dispositivo significativo a partir de la literatura contemporánea”. Dirigido por la Prof. Silvina Barroso. Resolución n° 443. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: mbelen.urquizaa@gmail.com

Dirección postal: W. Tejerina (norte) 162. Cód. Postal: 5800. Río Cuarto, Córdoba

Teléfono: (0358) 4649324- (0358) 154902451

PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE: EFECTOS EDIFICANTES DE LA DECONSTRUCCIÓN PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

Adriana Barrionuevo⁴²

Resumen

La participación política alude a la toma de decisiones que los agentes hacen en el seno de la comunidad a la que pertenece, lo cual implica el ejercicio del poder sobre otros

⁴² Docente en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y en el Instituto de Educación Superior Carlos A. Leguizamón, adrianambarrionuevo@gmail.com.

para el establecimiento de determinado proyecto que los involucra, a los fines de que se torne hegemónico. No obstante, hay una fuerte tradición en las instituciones de formación docente que ha consolidado identidades que se afirman en la participación contributiva, es decir, en el aporte de recursos materiales y/o humanos, dependiendo de la voluntad de los involucrados. En más de una ocasión, este tipo de participación forma colectivos que trabajan para suplir las deficiencias del sistema concediendo recursos, a veces en nombre de la unidad, la solidaridad y la pertenencia, entre otras apelaciones identitarias en juego. En este escrito aportaré conceptos provenientes de la deconstrucción a los fines de reforzar y ampliar en el debate la habilitación de sujetos para una efectiva participación política. Me centraré en el concepto de democracia radical de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, como en el intento de incorporar la diferencia y el conflicto en la lucha política por la hegemonía. La re-semantización de palabras como conflicto, indecisión, antagonismo, hegemonía o diferencia, a veces tan temidas porque se las desvaloriza como falta, introducen significaciones que coadyuvan a que el co-gobierno en las instituciones de formación docente sea más democrático.

Palabras clave: formación docente, participación, co-gobierno, conflicto, democracia.

Political Participation and Teacher Training: Deconstruction, the Uplifting Effects for the Democratization of the Institutions

Abstract

Political participation alludes to the decisions that the members make within the community they belong to, and it implies the exercise of power over others for the establishment of a project that involves them so as to become more hegemonic. However, there is a strong tradition in the teacher training institutions that has consolidated identities that assert themselves in the idea of contributing participation, that is to say, the contribution of human and/or material resources depend on the will of the involved members. In more than one occasion, this kind of participation creates groups that work to supply the deficiencies of the system, sometimes, in the name of the unit, solidarity, the sense of belonging, among other identity appeals at stake. With this article, I would like to contribute concepts to think about these institutional mutations and to reinforce and elaborate more, on the debate, the possibility that subjects get involved in the political participation. I will work with the concept of radical democracy

by Chantal Mouffe and Ernesto Laclau as an attempt to incorporate the disagreement and the conflict in the political dispute for hegemony. Let us consider how, the re-semanticization of words like conflict, indecision, antagonism, hegemony, difference- feared at times because they are devalued as an offense – can change the co-government in the teacher training institutions more democratic.

Key words: Teacher training, participation, co-government, conflict, democracy.

Participación política en la formación docente

La participación política alude a la toma de decisiones que los agentes hacen en el seno de la comunidad a la que pertenecen. Tal acción implica el ejercicio del poder sobre otros para el establecimiento de determinado proyecto, el cual involucra a los actores institucionales, a los fines de que se torne hegemónico (Emilio Tenti Fanfani, 2004).⁴³ En la actual coyuntura, las propuestas gubernamentales promueven las condiciones políticas y legales para el ejercicio de la participación política de profesores, estudiantes y egresados de las instituciones de formación docente. Me refiero concretamente a la conformación de Centros de Estudiantes y Consejos Institucionales que convocan al co-gobierno para la democratización de dichas instituciones. En este escrito aportaré un ensamble de conceptos a los fines de reforzar y ampliar, en el debate, la habilitación de sujetos para una efectiva participación política. Lo haré explorando la idea de democracia ligada al movimiento de-construccionista, una propuesta que se presenta como crítica de los principios de unidad e igualdad heredados del proyecto escolar hegemónico moderno.

Trabajaré específicamente con la idea de democracia radical de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, autores que conjuntamente retoman la democracia “por venir” de Derrida como un intento de incorporar la diferencia y el conflicto en la lucha política por la hegemonía. Se trata de una democracia que esquivo la postulación de un sujeto autónomo en la toma de consciencia y en la autodeterminación en las decisiones, lo que debilita, por un lado, el ideal de transparencia en la representación y, por otro, la

⁴³ Emilio Tenti Fanfani distingue tres formas de participación en la comunidad escolar: (i) Estructural cuando se trata de un equipo de factores que intervienen en la co-producción en la educación; (ii) Contributiva cuando hay aporte de dinero, trabajo, recursos y (iii) Política cuando se interviene en los procesos decisionales básicos que determinan su orientación y su rumbo, que tiene que ver con la construcción y el manejo de poder en las instituciones.

posibilidad de un consenso basado en la racionalidad de los discursos que aspiran a la comunicación y el entendimiento entre todos los agentes. El riesgo de estas dos perspectivas es que intentarían erradicar el antagonismo en aras de una unidad idealizada que acaba por reforzar las exclusiones. Esta paradoja aloja los peligros del autoritarismo, por lo que me interesan la diferencia y el conflicto como momentos necesarios y positivos en el juego democrático. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe son dos pensadores que hacen funcionar ideas de la de-construcción para pensar estrategias políticas en pos de la edificación de instituciones democráticas. La re-semantización de palabras como conflicto, indecisión, antagonismo, hegemonía o diferencia, a veces tan temidas porque se las desvaloriza como falta, introducen significaciones que coadyuvan a que el co-gobierno en las instituciones de formación docente sea más democrático.

Diferencia: la representación imposible en la unidad

Por una cuestión de economía expositiva me limitaré a presentar a Jacques Derrida como el exponente de la de-construcción, un movimiento del pensamiento que apunta a mirar la constitución del pensamiento que organiza las instituciones occidentales. Para Derrida hay un modo de pensar al que llama *logocentrismo*, estructurado en binomios de oposiciones jerarquizantes, es decir que, al afirmar una identidad se afirma una diferencia, que es descalificada por inferirle un valor menor. Por ejemplo, hombre-mujer, hombre-animal, habla-escritura, negro-blanco, docente-alumno. Lo que busca la de-construcción es tensionar estas diferencias sin reducirlas a oposiciones que establecen jerarquías hegemónicas, sino que más bien abre el juego para la diferencia y para la aparición de la diferencia, incluso no calculada o programada. Estas diferencias no pueden ser reducidas en la comunicación racional toda vez que la fuerza es constitutiva de las relaciones entre los sujetos intervinientes en las negociaciones políticas.

La democracia se presentaría en el marco de esta tensión que admite siempre una diferencia, o un otro que impide el cierre de una identidad, lo que hace a la democracia un “por venir”, es decir, un acontecimiento irrealizable, o imposible, porque no puede ser reducido al cálculo o a un modelo establecido *a priori* que explica y predice lo que vendrá. En este sentido, se llega tarde o a destiempo porque hablamos, interpretamos, ordenamos o comprendemos cuando los acontecimientos tienen o han tenido lugar, sin

subordinarlos a un porvenir previamente establecido en la rigidez del ideal de lo que debemos ser, o sea, de una identidad previamente determinada, o inmutable, que se ha de lograr. Los sujetos se constituyen en los avatares de una lógica social cuyas relaciones serán siempre explicables y criticables *a posteriori*, puesto que los discursos son impredecibles. La siguiente afirmación da cuenta de esto:

Recuerdo que durante mi niñez, en la Argentina, en los cines continuados había un aviso que decía “el espectáculo empieza cuando usted llega”. Pues bien, pienso que la “emancipación” es lo opuesto: un espectáculo al que uno llega siempre tarde y que nos obliga a adivinar penosamente sus orígenes míticos o imposibles. Tenemos que comprometernos sin embargo, en esta tarea imposible que es, entre otras cosas, la que da su sentido a la deconstrucción (Laclau, 1996, 148)

Lo que impulsaría a la democracia es precisamente esta tensión que no se resuelve en la afirmación de una identidad por sobre otras, esto es, porque siempre hay un otro por venir, que puede adquirir la forma de un individuo, un colectivo, un evento, un enunciado; un otro que moviliza constelaciones de significados de modo inerradicable. Por este motivo, el otro siempre aparecerá como un exterior “constitutivo”, en el sentido de que es en el juego de las oposiciones que se resuelven las identidades. Oposiciones que no se pueden decidir en la transparencia de la racionalidad, pues no se tiene una idea acabada de la coyuntura, siempre hay un resto, un exceso de significación que no entra en el cálculo del *logos*, impidiendo la totalidad de lo real.

En tanto lo otro se presenta como un acontecimiento que marca una diferencia irreductible, tampoco puede ser representado al subsumirlo en una identidad ya conocida. Esta imposibilidad de inclusión en la unidad identitaria se debe a una suerte de incondicionalidad —n el sentido de que existe un exceso de significación que no puede ser calculado, como ya dije—, que a la vez condiciona las identidades formadas. Esta diferencia que cruza e interrumpe cualquier intento de totalidad, no sería una falta o una debilidad a superar, antes bien, esta imposibilidad es la posibilidad de apertura del juego democrático que desplaza identidades y posiciones en alianzas que incluyen y excluyen sujetos en un movimiento que no cierra en la totalidad de lo social. Es en este sentido que pueden existir los totalitarismos que imponen identidades, pero la totalidad

es imposible porque hay siempre un otro que está ahí para desestabilizar las fronteras de las decisiones colectivas.

Democracia radical: La irreductibilidad del conflicto

Chantal Mouffe abre el libro *El retorno de lo político* (1993/1999)⁴⁴ con una distinción entre dos significados basándose en la etimología de la palabra, según el género del sustantivo. Por un lado “la política” remite a *polis*, que enfatiza lo común, establece un orden, cuya semántica aparece figurada en la democracia del ágora griega. Por otra parte, la etimología alude a “lo político” como *pólemos*, que significa polémica, antagonismo, conflicto, significado a partir del cual la autora otorga a la política la especificidad del conflicto y el antagonismo. Esta segunda acepción de la palabra introduce la crítica a uno de los discursos más instalados en la escuela, cuál es el de la unidad, la homogenización y el consenso como base de acuerdos: la política no busca el acuerdo en el consenso sino en el conflicto irreductible, y éste es resorte de acción. La democracia, entonces, tiene en el enfrentamiento su condición de posibilidad, lo que permite que las identidades colectivas se expresen en torno a posiciones diferenciadas. Este pluralismo es el único capaz de garantizar la democracia radical, entendida como la práctica política que señala la necesidad de que las significaciones consten de múltiples aspectos, sean dispersas y se resistan al cierre permanente. En esta línea Chantal Mouffe recupera la idea de Derrida del otro como “exterior constitutivo”:

La idea de “exterior constitutivo” ocupa un lugar decisivo en mi argumento, pues, al indicar que la condición de la existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia, la determinación de un “otro” que le servirá de “exterior”, permite comprender la permanencia del antagonismo y sus condiciones de emergencia (...). Por eso la cuestión decisiva de una política democrática no reside en llegar a un consenso sin exclusión -lo que nos devolvería a la creación de un ‘nosotros’ que no tuviera un ‘ellos’ como correlato-, sino en llegar a establecer la discriminación nosotros/ellos de tal modo que resulte compatible con el pluralismo (1999, 15 y 16).

La lucha colectiva por la hegemonía como lógica equivalencial

⁴⁴ Esta autora se incluye en la bibliografía del Encuentro de Formación Profesional en el que se [trató](#) particularmente el co-gobierno en los Institutos Superiores de Educación (Córdoba, 2012).

Si, como he señalado, política es también *polis* como espacio de lo común, entonces, cabría preguntar: ¿Cómo construir un espacio común atravesado por el conflicto? Para Ernesto Laclau "particularismo y universalismo son dos dimensiones inerradicables en la construcción de las identidades políticas" (1996, 8): Lo primero, porque permite el reconocimiento de identidades plurales y múltiples; lo segundo, porque perfila la constitución de la unidad a pesar de la diversidad. Desde esta óptica, la existencia de universales son necesarios para la política, pero hay que hacer la salvedad de que se trata de un universal relativizado redefinido como "conjunto de las demandas equivalenciales" (1996, 103). Para llegar a este concepto me remito a la definición del diccionario en la que el lexema *equivalencia* significa igualdad de dos o más cosas en valor o estimación. Por ejemplo, diversas cosas, como ser una piedra o un árbol, pertenecen a diferentes especies vegetal y mineral, pero pueden equivalenciarse respecto a un determinado valor como el de ser objetos naturales y definirse en función de esta igualdad. Esto es, (i) se prefiere el término *equivalencia* cuando se comparan elementos diversos que conservan su particularidad; (ii) esta igualación es arbitraria, pues no hay ningún criterio esencial que provoque la unificación. En términos políticos esto significa que (i) la diferencia se transforma en equivalencia en la medida en que puede haber un reclamo unificado de sujetos diversos, por ejemplo, sujetos definidos por cuestiones de género, o por la preservación del medio ambiente, que pueden reunirse en el reclamo contra el capitalismo; (ii) al haberse declarado la imposibilidad de existencia de esencia alguna, la igualdad no está determinada ni sobredeterminada necesariamente por ningún elemento previo, o *a priori*, a la unificación, como podrían ser la Patria, Dios o la Razón. La *equivalencia* está integrada por grupos que constituyen distintas plataformas de lanzamiento de las respectivas posiciones, diversas entre sí, a pesar de una exterior y relativa proximidad. El mundo de la contingencia en política queda así legitimado, en tanto el universal desempeña la función de conector, unificador, articulador de las demandas.

Una demanda o reclamo hegemónico se realiza mediante la articulación de las lógicas diferentes en lógicas equivalenciales, articulación que implica un universal presente siempre como ausencia o falta, pues ninguna identidad podrá ocupar, desde sus significaciones parciales, el lugar del universal como totalidad, precisamente por la

presencia de un *otro* particular que lo excede y lo determina desde fuera (Laclau, 1996, 56). En palabras de Chantal Mouffe:

Una perspectiva democrática que, gracias a las percepciones de la deconstrucción, es capaz conocer la real naturaleza de las fronteras y reconocer las formas de exclusión que esconden, en vez de tratar de disfrazarlas bajo el velo de la racionalidad o la moral, nos puede ayudar a pelear contra los peligros de la complacencia (1996/2005, 31).

La indecidibilidad en la toma de decisión política

Desde el punto de vista de los contenidos no hay nada que nos permita decidir; sin embargo las instituciones requieren tomar decisiones. Una pregunta sobreviene: ¿Cómo son posibles estas decisiones en la indecisión de la racionalidad? La decisión se efectiviza en el compromiso y en la apuesta a lo que se considera lo mejor, no obstante hay un margen de indecidibilidad que se localiza en el interior mismo de la razón que respalda la decisión. Por lo tanto, la decisión es algo radicalmente contingente, y en una comunidad suele estar a cargo de los discursos dominantes y del sentido común que consolidan. En este sentido, la contingencia conlleva a afirmar que no hay normas que se sitúen más allá del poder y la fuerza; hacerlo, proponiendo un ideal de transparencia racional capaz de representar los diversos intereses, redundaría en reforzar el propio juego de poder. Se trata de considerar que las decisiones suponen la hegemonía de una interpretación sobre otra en una lucha cuyo resultado es incapaz de representar a todos, lo que hace que la inclusión se sostenga en una tensión inevitable con el afuera excluido. La idea es visibilizar estas exclusiones —en tanto imposible de ser representadas, por lo tanto, indecibles—, no para perseguirlas o silenciarlas, sino para ampliar el juego político con mayores alternativas de elección. La democracia radical hace del concepto de indecidibilidad (Derrida, 2008) el motor de la deconstrucción que edifica las instituciones. Sin renunciar a argumentos y razones en la validez de la norma, la insistencia recae, antes que en la justificación, en explorar, sin agotar, las interpretaciones: no es sólo en base a argumentos racionales que se arman las redes del poder y las hegemonías vigentes en una sociedad:

La política requiere decisión y, a pesar de la imposibilidad de encontrar un fundamento final, cualquier tipo de régimen político consiste en el

establecimiento de una jerarquía de valores políticos (...) Un régimen político siempre es un caso de un 'indecidible decidido' y es por esto que no puede existir sin un "exterior constitutivo" (Mouffe, 1999, 206).

Siempre existe un otro (exterior constitutivo) que impide cerrarnos sobre nosotros mismos, sobre nuestras posiciones, ideologías o identidades en juego. En términos de Laclau, equivaldría a decir que un universal no puede encontrar su localización necesaria, y por ello mismo sólo podemos hablar de sujeto *descentrado*: "este es también el punto -pasando ahora de Wittgenstein a Derrida- en el que la deconstrucción se torna central para una teoría de la política. Derrida ha mostrado la esencial vulnerabilidad de todo contexto" (Laclau, 1996, 207). Los límites son necesarios para que exista una configuración; pero, a la vez, en cuanto límite, ponen freno a la expansión continua del proceso de significación y, por ende, a la vez, implican exclusión, es decir, la imposibilidad de constituirse como una totalidad. Entonces, lo que interesa destacar es que la identidad se construye en base a la exclusión, a la falta, a la ausencia, porque no hay configuraciones que estén por encima de todas las diferencias; lo que, por otra parte, conlleva a que las demandas formuladas por los agentes sociales no pueden ser nunca plenamente satisfechas. Las diferencias son ineliminables porque constituyen cualquier identidad posible, y las fuerzas discordantes son inerradicables porque no hay cierre que unifique las diversas perspectivas. Se introduce, en este planteo, la unidad deseable en un proyecto político como un universal que se entiende como totalidad abierta a las diferencias existentes y por venir, es decir, unidad o acuerdos precarios y contingentes.

He desarrollado la idea de que un significante no puede ser colmado en su totalidad, pero ¿qué confiere el significado que puede adquirir un signo? Un signo sólo adquiere significado por remisión a otros signos, o a otras experiencias que no provienen de lugar trascendental alguno que pueda fijar tal significado, lo que hace que las significaciones asumidas sean inestables. Para reforzar la idea de radicalización de contingencia de toda articulación, Laclau pone el ejemplo de Wittgenstein de la regla numérica, que demuestra que siempre puede ser modificable, resultando distintas agrupaciones numéricas según sea la regla que gobierna la serie (2000, 46 y 1996, 204). Este autor considera que "las luchas sociales pueden así ser vistas como 'guerras de interpretaciones' en las que el significado mismo de las demandas se construye

discursivamente a través de la lucha". E inmediatamente Y a continuación cita a Lewis Carroll: "todo depende, como Lewis Carroll diría, de quien esté al mando"(2000, 225).

Entonces, vale la pena preguntar cómo es que son posibles las decisiones. La indecidibilidad se ubica en el interior mismo de la razón y la torna arbitraria, es decir, desligada de un motivo o intencionalidad racional. La lógica de Laclau se aleja de la predicción racional porque lo que ya no se sostiene es la afirmación de un sujeto autónomo, con libertad y voluntad para ser y actuar; sin embargo, como vimos en palabras de Chantal Mouffe, paradójicamente, la decisión se impone y la unidad es imprescindible para la acción.⁴⁵

Pensarnos desde la singularidad

Desde los conceptos desarrollados, estaríamos en condiciones de afirmar que el co-gobierno articula con nuevos agentes colectivos, como por ejemplo el centro de estudiantes o los estudiantes en el consejo institucional, lo que en la mayoría de los institutos señala la emergencia de un acontecimiento que irrumpe en la lógica de la igualdad que sustenta el discurso escolar moderno hegemónico. En esta articulación los estudiantes se incorporan como colectivo político, lo que hace variar las posiciones docente-alumno basadas en la transmisión del conocimiento. No se trata, ahora, de considerar a los estudiantes como sujetos de aprendizaje, sino como sujetos políticos, lo que revierte el binomio docente-alumno al dislocar la identidad de estos términos tan arraigados en la formación docente: el estudiante ahora es un sujeto que se posiciona en el gobierno de las instituciones, un reciente lugar adquirido que le confiere poder en la toma de decisiones. Es esto lo que posibilita la equivalencia, a veces temida, entre docentes y alumnos, pues el trayecto de formación deja de ser un asunto individual y privado para convertirse en un asunto público.

Pongo a consideración un caso que aparece con fuerza en la actual coyuntura. Según la nueva normativa oficial, una de las funciones que debe asumir el co-gobierno es la evaluativa, llevada a cabo por los miembros del consejo institucional. Creo que esta normativa sitúa el problema de la evaluación en el seno de las instituciones de

⁴⁵ En este sentido se recupera la noción aristotélica de *phronesis*, en principio traducida como prudencia (1990, 140). Se puede constatar esta idea en Laclau, 2000, 90 y en Mouffe, 1993/1994, 33-34.

formación docente porque: (i) desplaza una exigencia curricular ligada a contenidos, objetivos y metodologías hacia la decisión política; (ii) instala un tema propiamente docente que, a pesar de politizarse, no puede ser derivado a otras entidades como las gremiales, en las que suele recaer la acción colectiva; (iii) ensambla las políticas de evaluación académica con la formación docente otorgándole mayor autonomía en los mecanismos y criterios de ingreso y permanencia; (iv) descentra al estudiante de la identidad de aprendiz y lo califica como sujeto político que puede involucrarse y participar efectivamente en la toma de decisiones respecto a criterios y perfiles de evaluación.

Considero que hay una fuerte tradición que ha consolidado identidades que se afirman en la participación contributiva, es decir, en el aporte de recursos materiales y/o humanos, dependiendo de la voluntad de los involucrados. En más de una ocasión, este tipo de participación forma colectivos que trabajan para suplir las deficiencias del sistema concediendo recursos, a veces en nombre de la unidad, la solidaridad y la pertenencia, entre otras apelaciones identitarias en juego. Tal vez este sea un buen momento para darle un nuevo sentido a la participación, que se articula sobre reclamos que luchan por la exigencia de los recursos que deben acompañar la circunstancia de empoderamiento de los actores de las instituciones de formación docente, sin miedo al conflicto, pero también sin replegarse en las diferencias individuales que saldan las discusiones con un “cada cual piensa como quiere”. Entre el individualismo paralizante y la integración en una unidad, tal vez sea necesario orientar la acción para la articulación entre estudiantes y docentes que permita consolidar el poder en el interior de los institutos de formación docente en la participación política.

La presencia del movimiento estudiantil, sin duda, opera como un exterior constitutivo que jaquea la identidad docente normalizada. Es esta formación docente normalizadora la que ha de de-construirse y la de-construcción es posible en la medida que se permita y se promueva la oportunidad de intervenir en las decisiones políticas, generando alternativas para edificar instituciones capaces de ejercitar la democracia, incluso en la diferencia y el conflicto.

Referencias bibliográficas

Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ed. Nueva Visión, Bs. As.

- (1998). “Deconstrucción, pragmatismo y hegemonía”. En Mouffe, Chantal (comp.): *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Ed. Paidós

- (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ed. Ariel.

Mouffe, Ch. (1993/1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós, Barcelona.

- (Comp.) (1996/1998). *Deconstrucción y Pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós.

Derrida, J. (1998). “Horizonte de pensamiento”, entrevista con Catherine Paoletti.

Versión digital en Derrida en Castellano:

http://www.jacquesderrida.com.ar/audio/derrida_paoletti_5.htm

Tenti Fanfani, E. (2004). “Notas sobre escuela y comunidad”. Documento presentado en el Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. IIPE/UNESCO, Buenos Aires.

Sobre la autora

Adriana Marcela Barrionuevo es Profesora, Licenciada y Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Lectura, escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente se desempeña como docente en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) y en el Instituto de Educación Superior Carlos A. Leguizamón, Dirección de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. Su tema de investigación y los trabajos de extensión realizados se vinculan a la Enseñanza de la Filosofía y a la Filosofía de la Educación desde una perspectiva post-fundacionalista.

Sus últimas publicaciones en revista académicas son “Escrituras insoportables y libros - experiencia. Consideraciones acerca del ensayo en la transmisión”. En Revista Praxis, Educativa, Universidad Nacional de La Pampa. Editorial Miño y Dávila Impresa y de acceso electrónico (2013). “Interludios en la formación docente: vínculos entre filosofía, escuela y magisterio”. En *Ensayo y error*. Revista de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Simón Rodríguez, Revista Semestral, año XXI, nro. 44, Caracas (2013).

“Una cartografía de la Enseñanza de la Filosofía en Territorio Argentino”. En Boletín Científico Sapiens Research Group Index, sección *Filosofando*, Volumen 2 (1). Editores Sapiens Research, Editora. Versión digital: <http://www.sapiensresearch.org/>. (2012). Es editora, junto a Fabiana Martins, del libro *Lo que puede un cuerpo docente. Ensayos de Filosofía y Educación*. Editorial Homo Sapiens, colección Filosofía y Educación dirigida por Carlos Skliar (2014)

E mail: adrianambarrionuevo@gmail.com

Dirección Postal: Esperanza 3030, Barrio Jardín, Ciudad de Córdoba (CP 5014), Argentina.

Teléfono: 0351 4647485; celular: 3516274518

HOMENAJES

DE LAS “DIEZ MIL HORAS DE VUELO” DE ELSIE ROCKWELL

Marco Esteban Mendoza Rodríguez⁴⁶

⁴⁶ Académico de la Unidad 096 DF Norte de la Universidad Pedagógico Nacional e integrante del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. mendozamerm@yahoo.com.mx

Elsie Rockwell es una profesora e investigadora singular mexicana. Ha desarrollado la habilidad de observar, escuchar y confiar en los docentes. Ello no es poco, porque hacerlo durante más de 40 años e influir en las discusiones del mundo académico y magisterial, habla de la dimensión de su trabajo. Muy bien lo decía la propia Elsie: sus más de "diez mil horas de vuelo", a manera de una metáfora sobre el tiempo dedicado a observar en las aulas, le permite identificar los aciertos y debilidades de las escuelas de México, América Latina y Francia.

El homenaje

Ese 9 de septiembre del 2016 el auditorio del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de Ciudad de México se encontraba de fiesta. Incluso, rompiendo con los protocolos de las instituciones de educación superior, casi al final del acto se escuchó un grito: "Te queremos Elsie", y los aplausos irrumpieron nuevamente el ceremonial. Y como corolario, como si fuera un cumpleaños más, un "Chiquitibum a la bim bom ba, chiquitibum a la bim bom ba, a la bio, a la bao, a la bim bom ba Elsie, Elsie, rarara", se convirtió en un canto común.

En la oportunidad el DIE, de manos del Dr. José Mustre y de la Dra. Inés Dussel, hacía patente el nombramiento de Elsie Rockwell como investigadora emérita, pasando a ser parte de ese 3% del personal académico del CINVESTAV con tan importante reconocimiento.

Si uno no conociera a Elsie no dejaría de sorprenderse por la variedad del público: académicas de otras latitudes (Argentina, Francia, Estado Unidos), docentes del DIE, de la Universidad Nacional Autónoma de México, de las Escuelas Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional, estudiantes del posgrado y licenciatura y muchos, muchos colegas del magisterio de la Ciudad de México, de la zona conurbada, de Tlaxcala, de Oaxaca y de no sé cuántos lugares más del país. Además de los saludos y cartas que enviaron desde FLACSO, de Santiago de Chile y de la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina. Este 9 de septiembre será sin duda un día imborrable: además de haber convocado a decenas de amistades, estudiantes, admiradores, colegas y familia, se hicieron presentes los "fantasmas" de estos últimos cuarenta años de Elsie y

que estuvieron allí para recordarnos los principios que animan un trabajo construido de forma colectiva en el Departamento de Investigaciones Educativas.

De esos fantasmas se van desempolvando los "fundadores", de la influencia de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez y de su interés por vincular la investigación científica con las aulas de los maestros mexicanos. Del compromiso social de las instituciones de educación superior con la escuela pública básica. Bien lo señaló Elsie en su intervención: este reconocimiento es a su vez parte de la historia y el trabajo colegiado desarrollado en el DIE. Y es cierto, sin embargo, en ella se sintetiza esta experiencia, debates, polémicas, trayectorias y aportes.

Rockwell: tener confianza y creer en los jóvenes, en los docentes, en las escuelas...

En el marco del nombramiento las palabras de Ruth Paradise son significativas: "El DIE no sería el DIE sin Elsie". Y al escuchar ello recordaba cómo es que conocí a varios de sus académicos a través de las primeras lecturas de Rockwell. Además, dice Ruth, al trabajar a lado del magisterio nos revela "donde está su corazón", porque Elsie parte de un principio básico que le ha permitido andar estos 40 años: tiene confianza y cree en los jóvenes, en los docentes, en las escuelas. Por ello, escribir pensando en públicos amplios, en especial para los docentes es otra de sus virtudes. Nos viene a la mente "*La escuela cotidiana*" y el "*Manual del instructor comunitario*", entre tantos y tantos textos en que ha intervenido

Y entonces escuchamos las palabras de cuatro colegas y amigas de Elsie: Anne-Marie Chartier (École Normale Supérieure de Lyon, Francia), Kathryn Anderson-Levitt (UCLA- EU), Kate Rousmaniere (Miami University, Ohio, EU) y Ana Padawer (Universidad de Buenos Aires, Argentina). A Elsie la conocemos en México, pero escuchar otras voces de otros países nos permite dimensionar sus aportaciones.

Anne-Marie nos relata el conflicto epistemológico que representaba para ella las disquisiciones en Francia: los maestros como integrantes de un sistema que domina, la escuela reproductora de las desigualdades sociales. Conocer a Elsie para Anne fue un respiro, vislumbrar otros caminos para pensar al magisterio y a la escuela, ir más allá del deber ser y acercarse a la realidad de la escuela cotidiana: "Una escuela que funciona debe recuperar lo que los maestros saben", afirma Anne, una idea tan alejada

de las actuales reformas educativas en México y otras latitudes. Con Elsie, parafraseando a Anne, "aprendí a observar, escuchar, interesarme y comprender a los demás".

Kathryn nos relata las múltiples ocasiones que se ha encontrado con Elsie. Reconoce que ella ha combatido esa idea predominante en ciertos medios y funcionarios educativos al considerar a los maestros como "villanos" del "fracaso educativo". En contraposición ha hecho énfasis en la categoría del "trabajo docente", de los retos intelectuales, emocionales y físicos que representa el magisterio. Tres elementos nos va describiendo de las aportaciones de Elsie: 1) Reconocer el trabajo docente, 2) Entender ese trabajo en diferentes entornos y 3) Comprender la docencia en diferentes épocas. Resalta este sentido histórico de la visión de Rockwell.

Kate habla de la construcción de "una historia social en el aula", para ello emplea una herramienta: el "acecho" de Elsie. Ese acecho como característica de la investigación presente desde sus primeros trabajos: su lectura e interpretación de Tucídides la presenta como una mujer pertinaz y con un compromiso con la historiografía. Compromiso que la lleva a indagar en la historia de Tlaxcala e investigar en las escuelas públicas de aquel estado. En su obra además están los ecos de Bajtín, Gramsci, Foucault, Heller y otras voces. Entender a la escuela desde sus configuraciones culturales y con ello identificar los significados educativos de los sujetos, los lugares y los tiempos, permiten entender el proceso más que el hecho.

Ana reconoce los aportes de Elsie a la discusión actual en Argentina en torno al sentido de la educación intercultural y los peligros de un discurso colonialista. Elsie es un referente en la academia y en el magisterio de Argentina. Padawer señala dos elementos, en especial, que recupera de Rockwell: el papel de la "experiencia formativa" (que no es sólo para los niños, también los docentes se forman en esa experiencia) y la "apropiación" que hacen los sujetos de los discursos, prácticas y experiencias educativas. Aunque las demás lo han señalado, sigue presente el texto *"De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela"*.

Compromiso político y transformación social

Por último la misma Elsie toma la palabra y divide su participación en dos momentos: la primera, para reconocer a todas y todos aquellos que le han permitido aprender y vivir, desde la familia hasta llegar al magisterio. Dice Elsie: "Pido perdón por traer algunos fantasmas aquí". Es un momento emotivo, al borde las lágrimas van desfilando los nombres de decenas de colegas, de familiares, de amigos, de quienes han emprendido un camino a otro mundo. La segunda parte es la ponencia, en ella va haciendo una síntesis de su trayecto profesional, de las discusiones y su posición que nos la muestra como es: una mujer comprometida con su tiempo y que contribuye a su transformación. Es la Elsie que transita de la academia al compromiso político, al sentido militante que le ha distinguido. Critica esa visión de la ciencia natural y social desprovista del compromiso político, refugiada en las torres de marfil. Predice, a partir de sus reflexiones el "probable fracaso de la reforma educativa" y el auditorio estalla en aplausos, al mismo nivel que en el Foro de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación el 9 de agosto en donde, sin dudarlo, declaró su respaldo al movimiento magisterial y aportó sus reflexiones.

Viene a la sala el fantasma de Arturo Rosenblueth y recuerda que él decía: "El mejor modelo de un gato es un gato, o mejor, el mismo gato" y lo utiliza para afirmar: "El mejor modelo de un maestro es un maestro, o mejor, el mismo maestro". Y otra vez la alusión es contra la reforma educativa. Finaliza con una frase: "En toda disidencia de pensamiento están las semillas de la liberación", y sí, así es, gracias a tu disidencia muchas y muchos hemos generado la esperanza por construir un mundo mejor desde la escuela

Un abrazo Elsie y deseamos que nos sigas acompañando muchos años más en este trayecto vital.

Homenaje a la Dra. Elsie Rockwell.

Profesora Emérita del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (México)

Por Dra. María Rosa Brumat

El pasado 9 de septiembre el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) en México otorgó el nombramiento de investigadora Emérita a la Dra. Elsie Rockwell Richmond.

El director general de la institución, José Mustre de León destacó que la Dra. Rockwell ha contribuido en la consolidación e integración de la Antropología y la Historia de la Educación, dos disciplinas que distinguen al DIE, durante 40 años de labor ininterrumpida.

El trabajo de la Dra. Rockwell en relación a la etnografía e historiografía han marcado un hito en el conocimiento de las escuelas y la vida cotidiana de las mismas. Es conocida su pasión por el trabajo de campo y de archivo concentrado en el estado de Tlaxcala, localidad desde la cual ha examinado las consecuencias a largo plazo de sucesivas reformas nacionales. A partir del arraigo en este terreno, ha incursionado en varios estados y países, incluyendo Francia y sus ex colonias africanas, para incorporar una mirada comparativa al estudio de la diversidad temporal y espacial de la práctica docente, así como de la apropiación de la cultura escrita.

Elsie Rockwell desarrolla la docencia en el posgrado y ha sostenido una colaboración estrecha con colegas cercanos en la conducción de cursos y dirección de tesis. Ha contribuido a la formación de estudiantes de posgrado y posdoctorado en el CINVESTAV y en otras instituciones. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias. Ha sido galardonada con el premio Heberto Castillo del Gobierno de la Ciudad de México (2007), el Premio Francisco Javier Clavijero del Instituto Nacional de Antropología e Historia (2008) y el George and Louise Spindler Award de la Asociación Americana de Antropología (2013).

En el marco de esta Ceremonia de Nombramiento, se desarrolló el Coloquio “*Las escuelas en los márgenes del Estado: miradas comparadas*”, los días 7 y 8 de septiembre. Las presentaciones en este Coloquio giraron alrededor de temas como los maestros entre el Estado y la escuela, infancia y lectura en los márgenes de la escuela, jóvenes en los márgenes del sistema escolar, escuelas entre el Estado y comunidades rurales, escuelas entre el Estado y comunidades indígenas.

También estuvieron presentes Anne Marie Chartier de la Escuela Normal Superior de Lyon (Francia), Kathryn Anderson Levitt de la Universidad de California en los Ángeles, Kate Rousmaniere de la Universidad de Miami en Ohio (Estados Unidos) y Ana Padawer de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Todas ellas destacaron la labor de Rockwell en la comprensión de los sistemas de enseñanza y su comparación histórica.

¡Nuestras felicitaciones y reconocimiento a la Dra. Elsie Rockwell Richmond por esta distinción! Nos enorgullece que forme parte del comité académico de nuestra Revista.



Fuente de la imagen:

Sitio virtual del DIE-CINVESTAV:

<https://www.facebook.com/EducacionFutura/photos/a.539000316169962.1073741828.516306551772672/1239941116075875/?type=3&theater>

ENTREVISTAS

**“HAY QUE FORMAR MAESTROS QUE TENGAN PASIÓN POR EL
APRENDIZAJE”**

*⁴⁷ Mariana Torres
Mirtha Fassina
Marisa Muchiut
Vanessa Partepilo

La problemática de la convivencia escolar en las instituciones educativas y los desafíos de una formación docente inicial que integre lo mejor de la cultura actual con posibilidades expresivas diversas, con una sensibilidad para promover la inclusión social y que apueste a la alfabetización científica y digital, algunos de los temas abordados en la entrevista al reconocido pedagogo Alfredo Furlán.



Cordobés de nacimiento, durante el mes de setiembre de 2016 Alfredo Furlán visitó su tierra natal con el propósito de acompañar a la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla en la celebración del 75° aniversario de la sanción del proyecto de Ley n° 3.944 por el que se aprueba su creación. En esa institución fue alumno y se recibió de Bachiller a la vez que de Maestro de Educación Primaria. Su regreso es agradecido con la institución, con sus compañeros de promoción, con los colegas que hoy habitan esta casa educativa y con amistades encontradas y afirmadas desde su trabajo académico en la Provincia.

* Integrantes del Área de Desarrollo Curricular y Área de Investigación Educativa respectivamente de la Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina.

-Hoy lo trae a Córdoba un acontecimiento importante como lo es el aniversario de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla en la cual usted estudió. ¿Qué aspectos valora de su formación y cómo repercutió en su trayectoria profesional?

-La formación docente es algo muy complejo porque se inicia cuando uno comienza a ir a la escuela y se prolonga a lo largo de la vida a medida que se va metabolizando experiencias. En mi caso hice la primaria en la *Escuela Nueva José Martí* –fundada por un grupo de las primeras egresadas de la *Escuela Normal Superior*– en la que además del currículum oficial de la primaria, teníamos cursos de música, títeres, manualidades, educación física, etc. Se puede decir que tuve influencia del *Garzón Agulla* desde primero superior y durante toda la primaria. Y después de la *Normal* estudié educación física en el Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) donde adquirí un profundo respeto por lo corporal. Y luego, Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba donde comprendí los fundamentos de mis experiencias previas y consolidé las bases para encarar mi trayectoria posterior.

¿Qué huellas dejó en su trayectoria profesional?

-¡Muchas! En la *ENS* tuve como profesoras a René Trettel de Fabián –fundadora de la *José Martí*– con quien estudiamos el libro de Hans Aebli: una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget, fue un trabajo apasionante. Amanda Herrera de Figueroa, también del grupo de la *José Martí*, fue significativa para mí. A Raúl Faure –quien había dado clases en la *Martí* con mi padre y con quien llevaban un 6° a medias– nunca lo tuve como profesor pero siempre estuve atento a sus enseñanzas que me llegaban a través de los comentarios de mi amigo Manuel Maffrand, compañero de sección hasta tercer año porque en cuarto nos separaron en secciones diferentes. Otros compañeros significativos para mí fueron Armando del Bianco y muy especialmente Graciela Magaril con quien me casé y sigo casado. Volviendo a los profesores, tengo que mencionar a la profesora de Filosofía Salazar, con quien aprendimos a respetar al existencialismo. Y así podría seguir nombrando a profesores y compañeros con los que estoy en deuda, por las enseñanzas recibidas y por la formación, muchas veces intangible, que desarrollamos juntos. La formación implica un trabajo sobre sí mismo que requiere estar atento a las ofertas exteriores, haciéndolas contrastar con lo que uno trae adentro. Creo que puedo decir que en mi caso he absorbido las influencias de muchas personas de Argentina, de México, país donde resido y de Francia, país donde me doctoré.

Mención especial merece la participación en el Club Colegial del Garzón Agulla en cuyo seno aprendí no pocas lecciones de liderazgo estudiantil y en la colonia de vacaciones Zumerland, adonde asistí primero como colono y después como maestro, de la mano de personas tan calificadas como Gloria Edelstein y Pablo Ziporovich.

-A partir de su experiencia profesional de intercambio con actores diversos del campo educativo en México y Argentina ¿qué problemáticas y desafíos comunes encuentra en relación a la formación docente inicial?

-Creo que el desafío común es lograr una formación que integre lo mejor de la cultura actual con posibilidades expresivas diversas, con una sensibilidad para promover la inclusión social, que tenga una alfabetización científica y digital suficiente, y que forme maestros y profesores que tengan pasión por el aprendizaje propio y ajeno. Lo esencial se aprende en la práctica: esto no significa que se pueda prescindir de las escuelas normales o mejor dicho, de instituciones formadoras de maestros, lo importante es que los docentes aprendan la mentalidad aludida.

-¿Cómo serían entonces estos docentes que reciban una formación integral?

-Deberían ser flexibles para adaptarse a las diversas trayectorias de los estudiantes según el origen social y cultural, según las experiencias previas en espacios educativos formales y no formales. Experiencias de liderazgo juvenil y otras experiencias valiosas. Las instituciones formadoras de maestros deberían estar muy atentas frente al surgimiento de los nuevos tipo de roles y deberían tomar notas y estudiar qué provecho se podría sacar de las nuevas redes que se desarrollan a toda velocidad. Habría que estimular que quienes tengan los mejores promedios sean quienes se orienten hacia la docencia. Esto implica una serie de problemas complejos de resolver, pero es conveniente que suceda.

-¿Y cómo se logra esto?

-Hay que trabajar la formación con métodos clínicos: aprender a escuchar y a mirar los grupos trabajando, aprender a enseñar en equipo, aprender a jugar de un modo lúdico, como dice mi amigo Víctor Pavía. El tema es que todo esto se practica en forma ínfima en México. La reforma que trata de imponer el actual gobierno mexicano tiene una orientación tecnológica y es omisa en cuanto a las escuelas normales. Desconozco el estado de la cuestión en Argentina.

-En los últimos años se ha avanzado en un cambio de paradigma en la política educativa pública de la Provincia de Córdoba que busca la construcción de la convivencia democrática en la escuela a partir de la promoción de investigaciones sobre la temática, su inclusión como contenido en unidades curriculares y la construcción de Consejos de Convivencia y Acuerdos Escolares de Convivencia. Atendiendo a este marco: ¿qué saberes, discusiones teóricas y estrategias serían importante considerar en la formación inicial de docentes?

-El tema central debiera ser la convivencia y cómo lograrla: convivencia pacífica y democrática. La violencia es una modalidad de la convivencia que puede suplantarla por la producción de daños físicos, psíquicos, o sociales. Los formadores de docentes deben trabajar estos temas porque son el pan de cada día de la práctica profesional.

En primer lugar los futuros docentes deben reconocer los aspectos violentos de la propia escuela, y deben tratar de atenuar, en la medida de lo posible, los efectos perversos que produce. La escuela es obligatoria. Los currículos están pensados para alumnos urbanos. Las estructuras jerárquicas en las instituciones educativas tienden a

ser muy de mando-obediencia. Los salones de clases, es frecuente que estén en mal estado.

En segundo lugar, conocimiento de sí y la templanza necesaria: los futuros docentes deben conocer su propia capacidad de producir violencia y aprender a evitarla.

En tercer lugar, deben familiarizarse con las formas típicas de la violencia inter-pares y aprender a lidiar con ellas mediante la práctica de estrategias de mediación, de coordinación de asambleas.

En cuarto lugar, sensibilizarse respecto a la necesidad de que se desarrollen relaciones pacíficas y democráticas como paradigma de la toma de decisiones en el acontecer cotidiano en las escuelas.

Con estas bases formativas los nuevos docentes irán diseminándose y ocupándose –mucho mejor preparados– de los problemas conocidos y de los que vayan surgiendo en el camino de la práctica.

-Una preocupación cotidiana de las instituciones educativas refiere la frecuente agresión entre pares por medio del uso de las redes sociales. ¿Qué dimensiones o aristas de estas prácticas necesitamos problematizar y abordar para profundizar su comprensión y generar estrategias de abordaje en la escuela?

-Las redes sociales son un extraordinario invento que como el resto de las tecnologías se pueden utilizar para bien o para mal. Deben estudiarse con atención para que las estrategias de abordaje en la escuela desalojen toda fobia y prejuicios respecto a su uso. No soy un entusiasta de la Tecnología de la Información y de la Comunicación pero debo reconocer que abren unas posibilidades inmensas. Se trata de que la escuela no se duerma y que se disparen nuevos usos incómodos desde el punto de vista escolar.

Algunos datos

Alfredo Furlán, pensador comprometido con el campo educativo, reconocido en distintos países de América Latina y de importante influencia en la comunidad de pedagogos cordobeses, nació el 14 de abril de 1949. Además de ser maestro de primaria, egresó como Profesor de Educación Física, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba y es Doctor en Ciencias de la Educación, por la Université René Descartes (Paris V).

Antes de radicarse en México, en 1975, se desempeñó como docente en escuelas secundarias, en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Universidad nacional de Río Cuarto y en la Universidad Nacional de La Pampa.

Actualmente y desde hace muchos años, trabaja en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) en donde además de la docencia ha desarrollado numerosas actividades vinculadas a la conducción académica, la organización de actividades científicas, el gobierno de la universidad y la investigación educativa.

En los últimos años, la tarea de investigación de Furlán se ha focalizado en el estudio de la problemática de la indisciplina, la violencia y la convivencia en las escuelas. Sus aportes han contribuido sobremanera a consolidar la existencia de un área temática al

respecto a la vez que a especificar sentidos, a recuperar significaciones en clave histórica y a orientar las prácticas educativas para el aprendizaje de la convivencia. Por esta labor es que integró también el Comité Científico de la *Conférence Mondiale VIOLENCES À L'ÉCOLE ET POLITIQUES PUBLIQUES* (Paris 2001), el Comité Científico de la *Deuxième Conférence Mondiale SUR LA VIOLENCE À L'ÉCOLE* (Québec, 2003) y el Comité Científico del Congreso Ibero-Americano sobre *Violências nas Escolas* (Brasilia, 2004).

Desde su trabajo como investigador ha desarrollado diferentes líneas temáticas fruto de las cuales son las numerosas obras publicadas, entre las que nos interesa destacar:

- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (comp.). (1989). *Desarrollo de la Investigación en el Campo del Curriculum*. México: ENEPI-UNAM.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comp.). (1992). *La gestión Pedagógica de la Escuela*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Furlán, A. y Rodríguez, A. (1995). Gestión y desarrollo institucional. En: Ángel Díaz Barriga (Coord.) *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. Colección La Investigación Educativa en los Ochenta. México: Comie.
- Furlán, A. (1996). *Curriculum e Institución*". IMCED. Morelia.
- Furlán, A. (1998). *Ideología del discurso curricular*". México: Universidad Autónoma de Sinaloa y la E.N.E.P.I.-U.N.A.M.
- Furlán, A., Pasilla M. Á. y otros (Comps.). (2011). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc.

**EXPRESIONES SOBRE LA CREACIÓN DE COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE TRANSFORMADORAS EN BRASIL. Relato de la especialista
Roseli Rodrigues de Mello**

Rocío Belén Martín*⁴⁸

Resumen

En el presente escrito se presentarán algunos aspectos generales sobre las comunidades de aprendizaje en Brasil, desarrolladas por NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) y luego, se transcribirá una entrevista realizada a la coordinadora del grupo, Dra. Roseli Rodrigues de Mello, pionera en el desarrollo de comunidades de aprendizaje en el país vecino. Allí se abordan aspectos específicos sobre la generación de comunidades de aprendizaje, especialmente en relación a las particularidades que asumen las escuelas como comunidades que llevan a su permanencia o fracaso.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, investigación, extensión

El comienzo de las comunidades de aprendizaje en Brasil

La entrevista y los datos sobre la experiencia que aquí se detallan se desprenden de una estancia de investigación que se realizó en el mes de marzo de 2016, mediante una beca del ProMIDI –Programa de Movilidad e Intercambio para docentes e investigadores– de la Secretaría de Internacionalización de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina); con el grupo NIASE de la Universidad Federal de São Carlos, Brasil. En el marco de ésta movilidad se realizó una entrevista a la Dra. Roseli Rodrigues de Mello, profesora e investigadora pionera en abordar el tema de las comunidades de aprendizaje en este país.

La profesora actualmente es coordinadora del NIASE que, desde 2002, desarrolla acciones de investigación, educación y extensión teniendo en cuenta diferentes prácticas sociales y educativas. El objetivo principal del grupo es identificar los factores transformadores que se producen en diferentes áreas (investigación) y cooperar con diversos grupos que producen prácticas para mejorar dichos aspectos transformadores

⁴⁸ Becaria postdoctoral CONICET, Universidad Nacional de Villa María. Profesora del Instituto de Educación Superior del Centro de la República “Dr. Ángel Diego Márquez”. Email: rociobelenmartin@gmail.com

(extensión). El NIASE es vice coordinado por la Dra. Fabiana Marini Braga y a su vez está conformado por veinticinco miembros, entre ellos profesores universitarios, estudiantes de grado y posgrado, y diversos profesionales.

Éste grupo coopera con la Comunidad de Investigación y Excelencia para todos – CREA– de la Universidad de Barcelona, España, coordinada por el Dr. Ramón Flecha. Ambos grupos están en constante diálogo, trabajando en el desarrollo de actividades de investigación y educación conjunta. Uno de los temas centrales de trabajo son las comunidades de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje dialógico.

Como se mencionaba, son tres áreas de actuación en las que el NIASE se desempeña: educación, investigación y extensión. Desde el plano *educativo* se prioriza la formación de profesores y otros agentes educativos desarrollado a través de la educación curricular: Actividad Integrada e Investigación (ACIEPE) y cursos optativos para las carreras de grado (Feminismo Dialógico), con la participación de los estudiantes en las formaciones que se desarrollan en las escuelas y otras prácticas sociales y actividades propuestas.

En el plano *investigativo*, el NIASE se centra en el desarrollo de estudios e investigaciones a nivel de grado y de posgrado en las siguientes áreas: Aprendizaje dialógico y acción comunicativa; Educación de personas jóvenes y adultas; Feminismo dialógico y asuntos de género; Escuelas multiculturales, Gestión democrática; Relaciones ético raciales; Tertulia literaria dialógica, La información de la sociedad, El trabajo y la educación; Igualdad de diferencias (identidad, diversidad, la igualdad de derechos) y Comunidad y la escuela.

En *extensión*, las acciones NIASE están relacionadas con el programa de extensión "Democratización del conocimiento y el acceso a la educación". En la organización interna de los proyectos, NIASE opera en tres áreas de trabajo: vida adulta, comunidades de aprendizaje y feminismo dialógico de forma transversal. En el eje de la edad adulta, el trabajo se desarrolla en colaboración con la ciudad de São Carlos, cerca de los Centros de Referencia de Asistencia Social –CRAS–, la Clase de Educación de Jóvenes y Adultos (CEEJA) y la Universidad Abierta de la Tercera edad –UATI–. En el eje de las comunidades de aprendizaje, las actividades se desarrollan en dos escuelas de educación primaria conjuntamente con el municipio de São Carlos. Las instituciones educativas que actualmente la integran son: EMEB Antonio Stella Moruzzi (2003) y EMEB Arthur Natalino DeRiggi (2010). Los proyectos de extensión desarrollados por

NIASE son: comunidades de aprendizaje, tertulia literaria, tertulia musical y en artes dialógica, tertulia literaria dialógica, grupo de acción y estudios de género y feminismo dialógico, CEEJA (Curso de especialización en EJA), Programa Brasil Alfabetizado, grupo de estudio sobre Paulo Freire.

En la estancia con el grupo NIASE se participó de diferentes encuentros, grupos de estudio, reuniones y actividades realizadas por el Núcleo. Entre las actividades de investigación y extensión desarrolladas, se observaron diferentes propuestas realizadas en la Escola Municipal Educacional Básica, *EMEB Arthur Natalino Deriggi*, que funciona como una comunidad de aprendizaje, observándose especialmente los grupos interactivos⁴⁹ realizados en el área de Matemática y Alfabetización en el horario nocturno.

Las comunidades de aprendizaje son entendidas y trabajadas desde NIASE como la participación mediada por el aprendizaje dialógico, considerando las capacidades reflexivas y comunicativas que todas las personas poseen para actuar plenamente en sus contextos. La responsabilidad es compartida por todos durante el proceso de planeamiento, realización y evaluación del trabajo, mediante la unión entre los diferentes actores y ámbitos de la democracia representativa, similar a un consejo escolar. Para transformar a un colegio en comunidad de aprendizaje el CREA desarrolló una serie de etapas, configuradas a partir del estudio de escuelas en diferentes países que realizaban democracia deliberativa en sus prácticas de gestión, enseñanza y aprendizaje. En líneas generales se proponen dos etapas: el proceso de ingreso –que implica las fases de sensibilización, toma de decisiones, sueño, selección de prioridades y planeamiento–; y el proceso de consolidación –que envuelve las fases de investigación, formación y evaluación–. Para la organización de los aprendizajes en todos los espacios de la escuela, algunas de las actividades centrales para su desenvolvimiento son la biblioteca tutorada, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y la formación de familiares (Mello, Marini y Gabassa, 2012).

A partir de las actividades observadas, de la convivencia con los investigadores y del estudio de los trabajos realizados por la investigadora –Rodrigues de Mello– y NIASE, se desprende la entrevista que se presenta a continuación, que busca ahondar en los

⁴⁹ Los *grupos interactivos* son una forma de organización del aula. Se busca organizar el aula en pequeños grupos heterogéneos en los que el alumnado realiza una actividad diferente en cada grupo, existiendo una persona voluntaria que se encarga de dinamizar la actividad y de hacer que los niños y las niñas se ayuden mutuamente a resolver la tarea (Flecha y Ortega, 2012).

aspectos específicos de la generación de comunidades de aprendizaje, especialmente en relación a las experiencias que perduran y aquellas que no.

“El principio es humanizar las relaciones”

-Rocío Martín: ¿Cuál es el objetivo de NIASE?

-Roseli Rodrigues de Mello: NIASE fue creado para responder a la necesidad de articular efectivamente investigación, formación y extensión universitaria. Antes, con mi equipo nos dedicábamos a la investigación pero al momento de transferir y poder aplicar lo que hacíamos, no funcionaba. Entonces, eso me movió mucho en la búsqueda de alternativas, y las comunidades de aprendizaje fueron una: las entendíamos desde un principio como un proyecto de extensión universitaria. A la vez, también tenía proyectos de intervención, pero la intervención no tenía nada que ver con la investigación, porque era voluntarista, por así decirlo, “yo pienso que sería importante en las escuelas hacer tal cosa”... y de ese modo no funcionaba tampoco.

Cuando creamos NIASE, ya conociendo comunidades de aprendizaje con referentes teóricos la investigación se convirtió en el primer eje: la idea era la producción de conocimientos bien puesto científicamente, argumentado, debatido y que funcione.

Entonces, a partir de la investigación y de los estudios es que nos vamos formando y dando respuesta a los problemas que tenemos, lo conectamos con el trabajo de campo también, que es la extensión universitaria. En este sentido, el papel de NIASE es poner a disposición el conocimiento científico, pensar conjuntamente desde esta clase de investigaciones una formación, con perspectiva científica y no de opinión: de opinión sería “a mí me gusta más, a mí no” y no, no es eso.

La investigación es el “carro jefe”⁵⁰ —como suele decirse— ella nace de este contacto con los colectivos y también de la formación porque cuando estamos en las escuelas o en comunidades solidarias, la demanda de la realidad sale desde allí, no es de otro sitio; entonces a partir de las preguntas y las necesidades es que generan nuevas investigaciones. Cuando buscamos en las investigaciones y no hay respuesta, esto marca la pregunta para la próxima investigación, entonces generamos las investigaciones de ese modo.

⁵⁰ Expresión que utiliza la entrevistada para referirse a la investigación como lo central.

Toda la producción que hacemos da respuestas muy potentes, y funciona para nosotros, pero a la vez nos encontramos con cuestiones que son muy típicas, por ejemplo: ¿Cómo el racismo funciona aquí? ¿Cómo la cuestión del patrón de belleza y de atracción tiene que ver con el modelo blanco? ¿Entonces también hay racismo no solamente de género? En la tertulia el tipo de argumento o de cuestión que surge tiene que ver con eso: en la formación de profesorado saber sobre la historia de cómo se constituyó la relación raza en Brasil es fundamental y es muy específico.

Eso va generando todo un movimiento de indisociabilidad, como decimos, entre investigación, formación y extensión universitaria, en NIASE la finalidad es esta. En Brasil las expectativas y las leyes sobre universidades públicas ya lo dicen, que la universidad tiene que ser indisociable entre investigación, formación y extensión, y las teorías que estamos utilizando en la manera de hacer investigación responden a eso.

RM – ¿Cómo comienza el proyecto de las comunidades de aprendizaje?

RRM – Históricamente empezamos en 2002 cuando yo llego de Barcelona de CREA y montamos aquí el equipo con cuatro personas, hago la formación con la gente de aquí y a partir de ahí empezamos a difundir el proyecto.

Comenzamos con una reunión con la Secretaria de Educación de la Municipalidad y a ella le gustó mucho la propuesta. Luego lo presentamos a los directivos de escuelas de Enseñanza Fundamental. A pedido de una de las instituciones, posteriormente lo presentamos al Consejo de Escuela para ver si así se lograba involucrar a toda la comunidad educativa: padres, madres, niños, profesorado quienes coincidieron que era una propuesta importante para la escuela.

Así fue que en 2003 ya empezaba la primera comunidad de aprendizaje aquí. Lo importante fue cuando este equipo conformado por la directora con las profesoras argumentaron diciendo que en la escuela había un conflicto importante y que les parecía que la comunidad ayudaría a superar, y que ayudó directamente. El problema se daba entre niños de zona urbana y de zona rural de São Carlos que se peleaban mucho: los de la zona urbana trataban a los otros de una manera, menospreciando y bromeando.

RM – ¿Cómo fueron esos inicios?

Cuando empezamos ya en 2003 con los grupos interactivos –que fue una fase de dos años– aparecen los sueños, las necesidades, planeamientos, cuando la comisión mixta se dedica a ver las prioridades. Vimos que los grupos interactivos eran la principal

necesidad porque dos salas no tenían niños de zona rural, todas las otras sí. Entonces en todas empezamos con grupos interactivos en los que había por lo menos un familiar de zona rural, en este caso una mamá que se llamaba Rosa. Ella salía de un aula e iba para otra y luego para otra y en un mes estaba superado el conflicto. Fue muy impresionante porque el principio es humanizar las relaciones porque cuando hablamos del otro como otro inferior, no lo consideramos humano. Al tener ahí una madre que explica cosas, que cuenta cosas, los niños ya no se reían de las bromas, ya no hacían bromas... El efecto es muy efectivo y muy rápido. Antes los niños de la ciudad siempre decían que los otros eran mentirosos, que se inventaban historias... En una situación por ejemplo, ellos les decían: “No, mentira eso de que por la tarde cuando te vas a tu casa, te vas al río”, no lo imaginaban. Rosa les decía: “Sí que van, van y se divierten ahí, y se bañan ahí”. Y esto no era una fase, era un grupo interactivo y la madre iba explicando cosas de tal manera que cuando uno hacía una broma, otro le explicaba: “No, eso es verdad porque tal cosa, tal cosa y tal otra cosa”. Y eso fue muy impresionante porque todo fue cambiado muy rápido.

RM – ¿El involucramiento de la gestión directiva es clave en este sentido?

Sí, claro. En este caso por ejemplo, fue una escuela que trabajó mucho, muy bien por muchos años y que después con el cambio de directivos se diluyó: no ponían obstáculos pero tampoco favorecían la organización. Se fue desarmando poco a poco, actualmente sobrevive alguna que otra práctica porque los profesores más antiguos son valientes, pero como comunidad de aprendizaje no sigue este proyecto. Y eso es una cosa importante: el director es clave para la continuidad del proyecto, pero no lo hace sola, tampoco funciona si solamente él quiere.

RM –Y esta comunidad, ¿fue la primera en Brasil?

RRM –Sí, ésta fue la primera.

RM – ¿Hay alguna característica en especial de las comunidades que se conformaron en España?

RRM –No, es muy impresionante pero no, las comunidades tienen las mismas características. Después de la primera hubo otra comunidad de una periferia urbana muy pobre, muy conflictiva y de mayoría negra que fue muy distinta. En esa primera escuela

que mencioné, eran trabajadores urbanos y rurales estables y el conflicto era entre zonas, y había solo tres o cuatro niños negros. A la segunda escuela, fue transferida la directora del primer colegio que se transformó como comunidad de aprendizaje; cuando llegó a esta nueva convención al profesorado.

En la primera escuela había buen aprendizaje, no era malo, pero no para toda la gente, no había equidad; mientras que en la segunda institución, no había ni equidad ni eficiencia, bajos aprendizajes, niños de cuarto de primaria sin saber leer o escribir, y casi todos mayoría negra. El profesorado en su mayoría blanco, tenía muchísima dificultad para trabajar, sin comprender el tipo de conflicto, incluso el conflicto con ellas mismas que eran blancas. El tráfico de drogas alrededor, los familiares metidos en el tráfico, súper compleja la situación. El profesorado había dicho que sí, pero después se fue, se transformó en una escuela comunidad de aprendizaje sin profesores.

Llegaron otras personas como sustitutas, se les tuvo que volver a preguntar si aceptaban la propuesta, aceptaron y empezó a funcionar de maravillas. Fue muy bonito el proceso porque fue mucho trabajo, muchas transformaciones, muchísimas más que en la primera –escuela–, mucho más transformación y muy rápido, hubo resolución de conflictos, creación de sentido. Pero a la vez, ¿qué pasó? Esa directora fue llamada a la Secretaría de Educación para ocupar una plaza, porque es muy buena profesional y se ha quedado en esta segunda una directora que no lo veía muy claro y así, cuando salió la primera, en un año el proyecto se acabó ahí.

Luego cuando se transformó la tercera escuela como comunidad, se transformó una cuarta también, que era de niños mayores y fue todo un reto porque son otras formas de organización, son clases cortas, de corta duración, por asignaturas, entonces ¿cómo hacerlo, cómo hacer grupos interactivos? Otra dinámica, estuvo muy bien esa escuela. Y de la misma manera, cuando salió la directora de esa escuela, la siguiente profesional que la asumió no se enganchó. Aquí en Brasil estamos discutiendo mucho eso, la persona de la dirección es clave, no hace sola pero es clave. Y fue allí que el Instituto Natura⁵¹ nos llamó, a partir de ahí se empieza a difundir por todo el país, en dos años, tres escuelas, muy impresionante.

⁵¹Para más información: www.comunidadeaprendizagem.com.br

Palabras finales

Las comunidades suponen una propuesta de aprendizaje interesante que busca desarrollar un aprendizaje dialógico, igualitario y democrático al interior de las aulas. El desafío está en construir una comunidad como un sueño conjunto posible.

Sobre la entrevistada:

Roseli Rodrigues de Mello es profesora del Departamento de Teorías y Prácticas Pedagógicas en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil. Es Pedagoga, Magister y Doctora en Educación, es investigadora del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tiene un posdoctorado en la Universidad de Barcelona. Coordina el grupo NIASE de la UFSCar dedicado a investigar sobre la democratización de la educación escolar, enseñanza, aprendizaje, comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico y feminismo dialógico; focalizando en diferentes niveles y grados de enseñanza.

Referencias

- Fernandes Coimbra Marigo, A., Marini Braga, F., de Lima Constantino, F., Moreira, R., Rodrigues de Mello, R., Giroto, V. y Gabassa, V. (2010). Comunidades de Aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. *Políticas Educativas*, (3) 2. Disponible: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22723>
- Flecha, R. y Ortega, S. (2012). *Comunidades de aprendizaje. De las ocurrencias a las evidencias*. Escuelas Católicas.
- Rodrigues de Mello, R., Marini Braga, F. y Gabassa, V. (2012). *Comunidades de aprendizagem. Outra escola è possível*. Brasil: Editorial EDUFSCar.
- www.niase.ufscar.br
- https://www.youtube.com/watch?v=H2AdVy_TX2A

Nota: Agradezco especialmente la ayuda de la Psicopedagoga Agustina Manavella con sus sugerencias en la traducción.

Rocío Belén Martín es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (República Argentina); y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Becaria de investigación posdoctoral del Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en la Universidad Nacional de Villa María, República Argentina.

Su investigación está centrada en las comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica, aprendizaje situado y contextos de aprendizaje formales, no formales e informales.

Últimas publicaciones:

Martín, Paoloni y Rinaudo. (2015). *Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos de Educación Superior*. Interamerican Journal of Psychology, (49) <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/viewFile/36/pdf>.

Martín, Vaja y Paoloni. (2015). *Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de socorristas*. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado (19) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192ART11.pdf>.

Corradini, Martín y Paoloni. (2016). *Habilidades específicas y habilidades socio-emocionales en la construcción de comunidades de aprendizaje. Un estudio exploratorio en el área de Periodismo* (1). <http://raigal.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/30>

Datos de contacto: Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María, correo electrónico: rociobelenmartin@gmail.com

Reseñas

Instituto Superior del Profesorado Tecnológico
9° Congreso de Educación Tecnológica
“Las Tecnologías en la Educación Tecnológica. Perspectivas y desafíos”
13 y 14 de mayo de 2016
Agustín Garzón 1255 B° San Vicente
Declarado de Interés Educativo por Res. SE N° 350/16

En el corriente año se llevó a cabo la novena edición del Congreso de Educación Tecnológica, organizado por el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico de la ciudad de Córdoba.

Esta actividad académica, que reúne a docentes, estudiantes y especialistas ligados a la Tecnología y a la Educación Tecnológica, es una instancia de trabajo institucional que se desarrolla a partir de 2002, en ocasión de la decisión provincial de crear un profesorado para la formación de docentes del área.

La necesidad de generar un espacio para poner en común producciones, interrogantes, investigaciones y avances curriculares, no se hizo esperar, se puso rápidamente de manifiesto y, al interior del ISPT, se instaló como actividad permanente y comprometida.

Precisamente, la construcción de tradiciones que son formativas, perfilan lo institucional y constituyen las herencias que queremos transmitir. En ese plano ubicamos la puesta en marcha de los Congresos; y es que ellos nos involucran en un trabajo colectivo de gran potencial que conecta egresados, instituciones, autoridades, estudiantes y docentes de educación tecnológica, locales y de otras ciudades y provincias, y en este conectarnos surgen la colaboración y el acompañamiento que le da mucho sentido a la actividad - nadie, como expresaba Marx, produce valores en su aislamiento -.

En ese renglón - en el trabajo conjunto - aparece el compromiso del personal, de los expositores, de los docentes, de los coordinadores, que encuentran un lugar para encauzar intereses comunes por la tecnología y los desafíos que implica la formación para el área.

En ediciones anteriores, los Congresos se orientaron principalmente a preocupaciones didácticas, al cómo enseñar Educación Tecnológica. A más de veinte años de la llegada al Sistema Educativo de este espacio curricular, el 9° Congreso propuso centrarnos

nuevamente en sus contenidos; abocarnos a pensar en la amplitud y la vastedad del campo hoy.

Y es que los avatares de los inicios han dado lugar a nuevos horizontes; en los últimos años el área de la Tecnología ha tomado dimensiones peculiares a partir de un inusitado interés por disciplinas diversas que amplían marcos referenciales y promueven nuevas preguntas y nuevos desafíos, cuestionando modelos tecnocráticos de abordar la temática.

Ya no buscamos con desesperación una única definición en torno al campo; por el contrario nos anima la diversidad y la complejidad que entrecruzan los planos ontológico, epistemológico y axiológico.

Sí nos interesa seguir construyendo caminos que nos permitan orientar las políticas educativas y la tarea pedagógica en una sociedad que reconoce el papel del avance tecnológico como parte de su desarrollo, y que ese avance implica consecuencias en todos los ámbitos de esa sociedad.

También se considera que, si bien el área de Tecnología es un área técnica porque su objeto de estudio son los artefactos y artificios creados por el hombre y para el hombre, fundamentalmente es una disciplina escolar del área social, humanística, porque centra la atención en la relación entre los artefactos y los sujetos, como parte de un contexto, un lugar, una época, una cultura, una historia, como un sistema de actividad humana.

Y aparecen puntos que podríamos definir como acuerdos:

- Pensar que es imprescindible profundizar sobre la tecnología como un bien cultural.
- Asumir la importancia de la enseñanza de la Tecnología en la formación de todos los sujetos, de todos los ciudadanos, y que es constitutiva de la vida cotidiana y, por ende, de la constitución de los sujetos⁵².
- Otorgar sentido y significado a la Educación Tecnológica como espacio curricular en todos los niveles del sistema educativo, como contribución a la formación de ciudadanos responsables, reflexivos y críticos. Y también, despertar u orientar vocaciones tecnológicas.

⁵² Leliwa, S. Scangarello, I. (2016). *Psicología y Educación*. Ed. Brujas. Córdoba



- Atender la complejidad de la tecnología como una dimensión más a considerar en la constitución de la subjetividad y, en consecuencia, atender al modo en el que las sociedades determinan las formas por las que se constituyen sus sujetos.

- Asumir que la tecnología no es “neutral” o a histórica, sino que opera en un contexto socio-histórico determinado, que supone distintos

posicionamientos ideológicos, políticos, éticos y, por ende, supone conflictos y luchas⁵³.

- Incorporar la reflexión filosófica, crítica, sobre la tecnología, que apunte hacia una teoría de la acción humana, y de la naturaleza de la tecnología a partir de los mundos artificiales.
- Intentar propuestas didácticas que articulen el enfoque socio-técnico de los contenidos con el aprendizaje de conceptos y procedimientos tecnológicos propios de la Educación Tecnológica/Tecnología.



⁵³ Thomas, H. (2008 b): En búsqueda de una metodología para investigar Tecnologías Sociales, Workshop Tecnologías para la inclusión social y políticas públicas en América Latina, organizado por la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

El programa diseñado para el 9º Congreso intentó abarcar esa complejidad y, en tal sentido, entre las múltiples actividades propuestas, destacamos las siguientes:

- Conferencia de Hernán Thomas "Sistemas socio-técnicos y dinámicas de desarrollo inclusivo sustentable".
- Panel "Los Procesos Tecnológicos. Miradas y Perspectivas desde diversas tecnologías". Integrantes provinciales y nacionales: Gerardo Drewniak (Santa Cruz), Eduardo Toscano (Buenos Aires), Gustavo Soto (Córdoba) y Javier Blanco (Córdoba).
- Mesa "Tecnologías y Vida Cotidiana. Dilemas y Tensiones". Susana Leliwa, Mercedes Doffi, Darío Sandrone y Jorge Pascuali.
- Presentación de Trabajos de aula acerca de Procesos Tecnológicos.
- Presentación de libros: Gerardo Drewniak, *Contenidos de Educación Tecnológica (Tercera Parte)*, Ediciones DET Caleta Olivia; Susana Leliwa e Irene Scangarello, *Psicología y Educación (Capítulo nuevo: ¿Otros aprendizajes? ¿Otras teorías? ¿Otras denominaciones? Transformaciones humanas en tiempos de cambios)*, Editorial Brujas; Javier Blanco y Darío Sandrone, *Amar a las máquinas: cultura y técnica en Gilbert Simondon*, Editorial Prometeo.
- Talleres sobre Tecnologías.
 - *El modo de existencia de los objetos tecnológicos en la cultura actual.* Javier Blanco-Darío Sandrone.
 - *Modos de comunicación y redes sociales en la construcción política y social.* Leila Luna.
 - *"Pasáme el link por Face". Nuevas formas de lectura, escucha y visionado mediadas por dispositivos en el contexto de la convergencia digital.* Agustín Berti-Anahí Ré.
 - *Analizando un Proceso Tecnológico en la industria textil.* Eduardo Toscano.
 - *La Recolección y Uso de Datos en Los Procesos.* Marcelo Velisone.
 - *Procesos en los que el producto es información: identificación de invariantes.* Gerardo Drewniak.



Dice Pierre Bourdieu en su teoría de la acción, que sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada.... Nuestra decisión es sumergirnos en la tarea de los formadores de educación tecnológica; en ese camino, en ese norte, trabajamos, y de eso tratan nuestros Congresos.

Analía Beccari

Directora del Instituto Superior del
Profesorado Tecnológico



Reseña del libro “La escritura de invención en el aula del secundario...de profesor a profesor”

por María Gabriela Gay y Cecilia Sehringer



El cuadernillo “*La escritura de invención en el aula del secundario...de profesor a profesor...*” es el resultado de una propuesta de trabajo colaborativo (Talleres de escritura de invención...de profesor a profesor) entre docentes de Nivel Secundario y Superior, en el marco de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Se presentan aquí talleres ya puestos en aulas de escuelas secundarias cordobesas, las producciones de los alumnos y sus reflexiones surgidas a partir de lo acontecido efectivamente allí.

En este contexto se pone en valor la autonomía del docente quien junto a sus colegas es autor de las propuestas y se valoriza, anima y preserva la circulación de la palabra dicha y escrita dentro de la institución escolar como un modo de favorecer la producción y apropiación de saberes ligados al arte de la literatura y de la escritura.

El desafío de escolarizar el taller, es decir de incluirlo como modalidad privilegiada de enseñanza de la Lengua y la Literatura, sin desnaturalizarlo como tal, explica las particularidades y las opciones teóricas y metodológicas tomadas para dar lugar a la escritura en la lógica escolar de la escuela secundaria.

Nombre del autor o de los autores: Coordinación Editorial: María Gabriela Gay- Coordinación Pedagógica y Académica: Cecilia Sehringer - Supervisión Editorial: Lourdes Mariela Pérez

Año de edición: 2016 **Lugar:** Córdoba **Editorial:** Dirección General de Educación Superior

Enlace al documento completo en acceso abierto:

<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1096>

Mail personal: ceci_seh@hotmail.com

RESEÑA II CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION EN BELL VILLE

Tomás

Vallejos

Los días 14 y 15 de octubre de 2016 se realizó el II Congreso Nacional de Educación, organizado por el Instituto Priv. Dioc. Profesorado “Pbro. José Gabriel Brochero” de Bell Ville. Asistieron alrededor de 400 docentes de distintos niveles y estudiantes del Nivel Superior, procedentes de diferentes localidades del territorio provincial. Fueron invitados a reflexionar en torno al eje “Sobre el cuidado y el reconocimiento del otro”. Para ello, la organización conformada por docentes, estudiantes y graduados del instituto promotor, convocó a 35 especialistas de Córdoba Capital, Santa Fe, Buenos Aires y Bell Ville.

El acto inaugural contó con la participación del Ensamble de Guitarras a cargo del Prof. Jorge Picchio e integrado por docentes y estudiantes del Conservatorio Superior de Música “Gilardo Gilardi”. También brindó una intervención artística el Ballet de Danzas Clásicas “Desiderata” a cargo de la Profesora Noelia Tazzioli.

En la apertura formal del evento, expuso el Pbro. magister Ariel Manavella, Presidente de la Comisión de Educación de la Diócesis de Villa María, quien dió cuenta del sentido histórico, cultural y educativo de la figura de José G. Brochero, en el año de su canonización. En tal sentido, el Consejo Deliberante de la ciudad aprobó dos declaraciones de interés legislativo. Una de ellas, referidas al evento como instancia formativa y la otra, valorando al Instituto formador que lleva su nombre. Por su parte, El Director de la Institución, magister Tomás Vallejos, destacó la relevancia de que sean los Institutos Superiores de Formación Docente quienes se constituyan en promotores de espacios de encuentro para propiciar genuino debate pedagógico. Valoró además, el enriquecimiento de la formación inicial con las demás funciones del sistema formador, como son la capacitación permanente, el asesoramiento a escuelas asociadas y la investigación.

Posteriormente, la Secretaria de Estado de Educación del Ministerio de Educación de la Pcia. De Córdoba, Prof. Delia Provinciali, disertó en torno a la necesidad de asegurar el derecho a una educación con mayor calidad, que involucre a todos los/as niños/as y jóvenes de edad escolar. Consideró que los docentes debemos reconocer la singular alteridad que constituyen los estudiantes, destinatarios últimos de toda la empresa educativa, los cuales demandan propuestas educativas creativas y comprometidas. El doctor en Filosofía Diego Fonti, bajo el título “Reconocimiento y cuidado en la relación educativa” repasó luego el fundamento teórico del

reconocimiento y la valoración del otro en cuanto otro, como camino posible para pensar mejores formas de vinculación comunitaria. Finalizando, las actividades de la mañana cerraron con la exposición del Licenciado Mario Di Santo, quien expuso en torno a la “Educación física en el siglo XXI: Perspectivas, debates y tensiones.” El especialista advirtió sobre la necesidad de destacar el valor central de una educación orientada al cuidado de lo corporal como dimensión insoslayable al momento de pensar una propuesta genuinamente integral.

Por la tarde se desarrolló una amplia gama de talleres simultáneos a elección de los presentes y en torno a temáticas específicas. Las propuestas fueron las siguientes: Ezequiel Beltramino y Javier Villar “La Recreación y vos”; Juan Carlos Molina y Equipo Técnico de la Fundación Valdocco “Prevención y asistencia de adicciones desde el ámbito escolar.”; Mario Di Santo “Educación física adaptada, posible necesidad para el siglo XXI. Salud y movimiento. Rol de la educación física escolar”; María Gracia Clérico. “La provocación intercultural del Cura Brochero”; Xavier Viñals y María Inés Palau “TIC y Educación más allá de los Gigantes: Software Libre en el Aula”; María Tresca “Enseñar a estudiar en el Siglo XXI”; Melina Pranzoni y Daniela González “Taller de Aprendizaje Servicio solidario”; Osvaldo Aymo y Daniel Telmo “La Educación Vial como herramienta para la prevención de accidentes.”; Cesar León Vargas, Alejandra Oliver Gulle y Eduardo Chavez: “Taller práctico de contadores de historia. Palabra responsable: una herramienta indispensable para la transmisión de saberes y el encuentro con el otro”; Héctor Bogni y Francisco Linares “Responsabilidad civil en la escuela y derechos previsionales”; Federico Keenan y Daniel Álvarez “Borges, psicoanálisis y literatura. El sentido de las palabras”. Los talleres se realizaron en la sede del establecimiento, en el SUM de la sede de la Delegación local de UEPC, en la Casa de la Cultura y en los auditorios del Círculo Médico de Bell Ville.

Posteriormente, los asistentes debieron elegir entre dos circuitos de ponencias. Al circuito A, desarrollado en la sede local de UEPC, se inscribieron los interesados en discurrir “Sobre las condiciones de producción y circulación de conocimiento en las escuelas: desafíos en la organización del trabajo docente”. Este circuito contó con la disertación del magister Gonzalo Gutiérrez titulada “Articulaciones, tensiones y disputas entre Modelos Pedagógicos y Organización del Trabajo Escolar”. El especialista expuso los aspectos, que a su juicio, deben revisarse para pensar modos de trabajos docentes en que sea posible una cultura de trabajo colectiva y solidaria. En un marco acorde, el Secretario de Educación de CTERA expuso sobre otro aspecto crítico de la política pública del sector: el grado de prioridad que tiene el sostén económico de la tarea educativa, tanto en lo relativo a los sueldos de los docentes, como de sus condiciones materiales, es decir, el acceso a capacitación, a los recursos didácticos, edificios y

otras dimensiones comprendidas en la temática, “Financiamiento educativo para una educación pública de calidad.”

El circuito B, desarrollado en el Teatro Gianelli, versó en torno a “Otros modos del cuidado del otro: desafíos del trabajo educativo.” Fue iniciado por la conferencia de la Lic. Alicia Clariá y de la Dra. María Rosa Brumat quienes expusieron en torno a la temática “Construyendo saberes: de la necesidad de información a la difusión del conocimiento”. Las especialistas justificaron el valor de fomentar hábitos de producción de saberes. Destacaron la necesidad de promover acciones de trabajo colaborativo y en red para operar cambios profundos en la cultura escolar y ensayar otras prácticas profesionales. Al respecto socializaron experiencias en curso, desarrolladas desde la DGES y vinculando a otras instituciones del Nivel Superior en lo concerniente a la publicación e intercambio de saberes pedagógicos.

Posteriormente, la presentación del médico Osvaldo Aymo y del licenciado Daniel Telmo en torno a “Los accidentes viales como problema de salud pública.” Los disertantes dieron cuenta del nuevo paradigma del abordaje de conductas responsables vinculadas a la educación vial resaltando que la circulación en espacios públicos, debe asumirse desde la conciencia de cuidar la vida de los otros. El cierre de la Jornada se dio bajo una modalidad original e inclusiva, proponiendo una actividad de recreación con los profesores Ezequiel Beltramino y Javier Villar. Se realizó en la plaza pública frente al establecimiento y contó con la presencia de la Murga de Salud Mental a cargo del profesor Gabriel Lamothe.

La actividad del sábado inició con una Exposición interactiva a cargo de representantes de la Fundación Chicos.net, su Presidenta, la licenciada Marcela Czarny y la Profesora Eleonora Fernández sobre los “Recursos para la educación en Ciudadanía y alfabetización digital.” Durante dos horas y apelando a múltiples medios a disposición, los asistentes pudieron debatir en torno a la problemáticas que se suscitan en torno al uso de nuevos recursos digitales.

Posteriormente, la Lic. Mariana Accornero expuso en torno a “La construcción de una educación plural e integradora, en un contexto pluricultural: Experiencias de Educación Artística a través del Programa Achy Huen”. Asimismo destacó la importancia de incorporar contenidos vinculados a la preservación del patrimonio de los pueblos originarios como modo de reconocer la riqueza que conforma la identidad

latinoamericana.

El cierre estuvo a cargo del Pbro. Juan Carlos Molina quien luego de transmitir un saludo del Papa argentino destacó la importancia de incorporar elementos de una verdadera “Pedagogía del Otro: la novedad del mensaje de Francisco”. Resaltó la importancia de comprometerse con el Otro, asumiendo acciones concretas que asuman riesgos y torne posible una sociedad de que cultive el cuidado de los semejantes. Al respecto enfatizó el hecho de que es el amor el que sostiene la tarea de todo educador, verdadero fundamento del compromiso ético y político del todo trabajador de la cultura.

Las conferencias centrales y entrevistas exclusivas fueron documentadas por estudiantes del Ipet N.º 267 “Antonio Graziano”, con la coordinación de la Prof. Lizzy Colombo y con dirección del Téc. Sup. José Francisco Aliaga. El material completo puede consultarse en página Web del Instituto: brocherobellville.com.ar o desde su propio canal de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=8LUr5pqCaMo&list=PL3NIUzx6sbgl4bqXJ1iV145Dr_uvglatO

INFORMACIÓN SOBRE CURSOS, CONGRESOS, BECAS, ETC.

Congresos nacionales

IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica
I Seminario de Inclusión Educativa y Social-Digital
Mendoza. Argentina. 14, 15, 16 y 17 de Marzo del 2017

La Educación Científica es hoy en día reconocida como elemento clave para formar una moderna ciudadanía, con capacidad crítica para la valoración y apropiación social de la ciencia y la tecnología, que contribuya a tomar decisiones lo más acertadas posibles en el plano personal y social en una sociedad basada en el conocimiento.

La Cátedra UNESCO de Educación Científica para América Latina y el Caribe (EDUCALYC), de la Universidad de Alcalá y su red de Universidades aliadas, ha venido propiciando y organizando, durante los últimos veinte años, seminarios, talleres y congresos Iberoamericanos en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Nicaragua y Perú, para el intercambio de experiencias de investigación e innovación pedagógica, didáctica y tecnológica, en el ámbito de la Educación Científica, entre docentes e investigadores de la comunidad iberoamericana de naciones.

Para el año 2017, la Cátedra UNESCO EDUCALYC, tiene el placer de invitar a la comunidad científica y educativa nacional e internacional a participar en el IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica, previsto para los días 14 al 17 de marzo de 2017, en la ciudad de Mendoza, Argentina.

El IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica se plantea en sinergia con el [I Seminario de Inclusión Educativa y Socio-Digital](#) y ambos se desarrollarán en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), bajo la organización de la Facultad de Educación Elemental y Especial, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y el Instituto de Ciencia, Tecnología y Creatividad en Educación, con la colaboración de la Universidad de La Serena (Chile) y la Universidad de Alcalá

www.cieduc.org

Segundo Congreso Internacional de CENTED "Desarrollo Organizacional: Cultura, Educación y Gestión del Conocimiento"

Este Congreso Anual está abierto a académicos, jóvenes investigadores, responsables políticos, activistas y profesionales en los campos de Educación, Ciencias Empresariales y Sociales relacionados con el Desarrollo Organizacional. El congreso se celebrará, totalmente en línea, entre el 4 y el 6 de abril de 2017 y se encuentra estructurado para fomentar la interacción entre el análisis académico y la experiencia práctica, con la esperanza de contribuir a las políticas y las prácticas en los campos de la Educación, Ciencias Empresariales y Sociales relacionados con el Desarrollo Organizacional.

Los objetivos principales del congreso son:

- Facilitar el debate y una mayor comprensión de las aplicaciones teóricas y prácticas de la investigación sobre Desarrollo Organizacional, para producir investigación de alta calidad en un contexto multidisciplinar.
- Conectar diferentes instituciones y personas que participan en investigaciones en diversos campos relacionados con diversos niveles de educación dentro de los temas del congreso, para compartir sus ideas, información y experiencias.
- Reflexionar sobre diferentes temas, ideas, estrategias y metodologías con el fin de conocer diferentes formas y medios de usarlos para el Desarrollo Organizacional.
- Examinar la viabilidad y aplicabilidad de distintos enfoques, modelos y prácticas hacia el Desarrollo Organizacional, y prever las perspectivas futuras.

La fecha límite para la presentación de los resúmenes es el 10 de febrero de 2017.

www.redage.org/eventos/segundo-congreso-internacional-de-cented-desarrollo-organizacional-cultura-educacion-y

Educación y emancipación (ISCHE)

18 al 21 de Julio 2017 Buenos Aires

La Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y la International Standing Conference for the History of the Education (ISCHE), en conjunto con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con el apoyo del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, organizan del 18 al 21 de julio de 2017, el 39° ISCHE en la ciudad de Buenos Aires, el que sesionará sobre el tema “EDUCACIÓN Y EMANCIPACIÓN”

El 39° ISCHE en Buenos Aires coincide con el período del bicentenario de los procesos emancipatorios latinoamericanos, que entre 1804 y 1839 produjeron la independencia de Haití, Venezuela, Paraguay, Argentina, Chile, México, Colombia, Perú, Santo Domingo, Brasil, Bolivia, Uruguay, Ecuador, Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Honduras y Guatemala. El siglo XIX latinoamericano estuvo signado por el pasaje de la dominación colonial a la consolidación de las naciones modernas. Dicho proceso, jalonado de duras y largas luchas, fue el telón de fondo de los debates sobre las formas de modernización social que debía encarar el continente para su mejor inserción en el “mundo civilizado”.

Como al resto de los espacios periféricos, el nuevo ordenamiento económico mundial, producto de la expansión del capitalismo, le deparaba a la región un importante lugar en la provisión de materias primas. Pero en términos políticos, el continente tenía una

característica que lo diferenciaba de los demás: mientras la inclusión de Asia y África se hacía en forma de colonias regidas por las metrópolis, América Latina emergía como un conjunto de naciones modernas independientes que habían logrado romper los viejos vínculos coloniales. La empresa decimonónica de creación de modelos políticos autónomos le otorgó un lugar principal a la tarea educativa.

Junto a la acción emancipadora que las liberaba del tutelaje monárquico, las nuevas naciones latinoamericanas incorporaron en sus respectivos países las ideas ilustradas, la revolución científica y el naciente liberalismo que en aquellos momentos atravesaban la discusión europea sobre los nuevos modos de entender las relaciones Estado/Sociedad, y la constitución de Estados Nación superadores de las monarquías precedentes, ocupando aquí un papel central en la discusión política con el pasado colonial. Las ideas de Locke, Voltaire, Montesquieu, Diderot, Rousseau, Comte, Smith, etc., impactaron fuertemente en el espacio latinoamericano. Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, Eugenio María de Hostos, José Martí, Simón Rodríguez, José María Luis Mora, Juan Bautista Alberdi, etc., adoptarán acríticamente, enriquecerán o discutirán aquel ideario con los aportes propios de la región, estableciendo un nuevo modo de relación entre centro y periferia, que lo desplaza del esquema metrópoli/colonia, para inscribirlo en un campo más abierto, más amplio, en el que pugnan por abrirse espacio las ideas igualitaristas aportadas por la revolución francesa. Si durante el dominio colonial, el flujo cultural entre la metrópoli y el “nuevo mundo”, estuvo marcado por la presencia de la acción educativa, como dispositivo catequizador de las masas y distribuidor de conocimientos entre las élites locales, esta presencia cobrará otra fuerza en la temprana descolonización norteamericana y en las emancipaciones latinoamericanas, como en su recorrido por las excolonias africanas y asiáticas ya avanzado el siglo XX. El nuevo status político de las nacientes repúblicas, se presentó preñado de los principios pedagógicos del viejo mundo; las ideas de Condorcet penetraban capilarmente en nuestras sociedades, en tanto fórmula capaz de imponer la “civilización a la barbarie” de la mano de la construcción de sistemas públicos de educación. Las relaciones centro/periferia que se desarrollaron desde el proceso descolonizador en adelante, significaron un nuevo flujo de ideas sociales, políticas y pedagógicas que no sólo se preguntaron por la participación de la educación en los procesos emancipatorios de los pueblos, sino que, incorporando idearios universales, a menudo tamizados con las miradas locales, lo hicieron también acerca del papel de la educación en la emancipación de los sujetos y en los procesos de descolonización cultural. Esta trama, que nos atraviesa desde los inicios coloniales, reforzando su presencia en los últimos 200 años de historia de la educación, con sus acciones de transculturación, hibridación y aculturación, resulta un campo propicio para su análisis y debate en un evento internacional de las características y dimensiones del 39° ISCHE.

EJES TEMATICOS: Las sesiones se organizan en torno a los siguientes ejes temáticos:

1. Emancipación y colonización: pensamiento y prácticas educativas.

2. Procesos de emancipación y / o colonización en culturas escolares, conocimientos y programas de estudio.
3. Identidades desplazadas, migraciones y exilios en la historia de la educación.
4. Género, sexo y cuerpo en los procesos de emancipación y / o colonización.
5. Subjetividades, emociones y sensibilidades en los procesos de emancipación y / o colonización
6. Las políticas y los agentes educativos en los procesos de emancipación y / o colonización
7. Profesores, académicos e instituciones del conocimiento en procesos de emancipación y / o colonización.
8. Imágenes, gestos y sonidos de emancipación y / o colonización: hacia una historia de la educación multisensorial.

PRESENTACION DE RESUMENES: Los abstracts se recibirán hasta el 31 de enero de 2017, podrán ser presentados en español, inglés o portugués en n formato de archivo de documento OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfec no superando una extensión de 500 palabras, en cuerpo 12. La presentación de resúmenes y la inscripción deberán hacerse on-line en www.ische.org/2017 Más información en la WEB www.ische.org/2017 Consultas y contacto: ische2017@ische.org

JORNADAS NACIONALES POLÍTICA EDUCATIVA, SINDICALISMO Y TRABAJO DOCENTE

«Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora»
Concepción del Uruguay - Entre Ríos | 4 y 5 de mayo de 2017

Las cátedras de Política Educativa e Investigación Educativa de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER), sede Concepción del Uruguay, en conjunto con el Instituto de Investigaciones y Estadísticas de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (IIE-AGMER) y el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (IIPMV-CTERA), convocan a participar de las Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente, a desarrollarse en la ciudad de Concepción del Uruguay (Entre Ríos) los días 4 y 5 de mayo de 2017.

Estas Jornadas se proponen recuperar y poner en discusión las diferentes líneas de investigación y experiencias pedagógicas junto a los múltiples tópicos de debate que encuentran en las problemáticas históricas y actuales de la escuela pública y los trabajadores de la educación su objeto teórico. Asimismo y lejos de limitar estos temas a un abordaje exclusivamente académico, se busca conjugar los procesos de producción

de conocimientos con las prácticas políticas y pedagógicas transformadoras que se construyen desde el seno de las organizaciones sindicales docentes.

El resurgimiento de las derechas en la región y su aporte a la proliferación de discursos regresivos que arremeten contra el sentido de lo público, contribuyendo a poner en cuestión la legitimidad de las diversas políticas inclusivas que interpelan los marcos de desigualdad social, forman parte de un complejo proceso al que no escapa la educación como escenario, proceso que es observado tanto en términos estructurales como a nivel de las prácticas cotidianas, en las representaciones que construyen los propios actores institucionales.

Por su parte, este mismo contexto permite que emerjan desde los espacios subalternos las diversas voces que discuten el sentido hegemónico de los actores que detentan el poder fáctico, construyendo experiencias alternativas tanto a nivel de la praxis como de la generación de teoría, a fin de aportar a la transformación de la educación y la construcción de escenarios donde las diversas formas de legitimación del saber estén atravesadas por los intereses de las mayorías y no de los sectores más privilegiados.

Es así que poder pensar hoy la complejidad de la escuela pública y sus actores a través de una mirada crítica, reflexiva y dialéctica, la cual se proponga analizar y comprender la dinámica histórica y los procesos de transformación del sistema educativo, propiciando espacios de intercambio y debate, constituye el principal objetivo de estas Jornadas.

OBJETIVOS

Generar un ámbito para la socialización de resultados de investigaciones y experiencias pedagógicas en torno a los ejes temáticos de las Jornadas.

Fortalecer el marco de diálogo académico entre las instituciones abocadas a la producción científica y las organizaciones sindicales docentes.

Poner en discusión los discursos acerca de los problemas vinculados con la educación pública y los trabajadores de la educación a través del tiempo.

Promover la reflexión sobre el papel de los actores educativos y sus concepciones político-pedagógicas en el marco de los procesos de transformación social.

DESTINATARIOS Docentes, investigadores y estudiantes de grado y posgrado; dirigentes y militantes sindicales; público en general interesado en la temática.

LUGAR DE REALIZACIÓN Y CONTACTO

Universidad Autónoma de Entre Ríos Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales Sede Concepción del Uruguay DIRECCIÓN: Jordana 50, primer piso – Concepción del Uruguay (Entre Ríos) TELÉFONO: (03442) 43-1870 | Código Postal: E3264CDB

CORREO ELECTRÓNICO: jornadascdelu2017@fhaycs.uader.edu.ar FACEBOOK: web.facebook.com/jornadascdelu2017

Internacionales

XXIV Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje
Universidad de Hawai en Manoa
Honolulu, EE.UU.
19-21 de julio de 2017

<http://sobreaprendizaje.com/congreso>

Tema Especial en 2017: Nuevos Medios de Comunicación Para el Nuevo Aprendizaje

El aprendizaje siempre ha estado relacionado con los medios de comunicación. Los libros de texto, los cuadernos de ejercicios, las presentaciones del maestro e incluso las clases tradicionales, todos son medios de comunicación. Las formas de la pedagogía siempre han sido, de alguna manera, parte de los medios de comunicación. ¿Cuál es entonces la función de los nuevos medios digitales en la pedagogía? ¿En qué medida los medios digitales reproducen o transforman las pedagogías tradicionales, por ejemplo, los libros de texto electrónicos, la presentaciones de los maestros en el “aula invertida” y las evaluaciones acumulativas tradicionales? ¿En qué forma podrían apoyar las nuevas relaciones de aprendizaje, incluidos el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje entre pares, el aprendizaje multimodal y la evaluación formativa recursiva? Además de los temas conocidos, el congreso de este año explorará las posibilidades de los medios digitales en entornos de aprendizaje en línea y semipresenciales. Nuestra pregunta principal será: ¿cómo interactúan los medios de comunicación y la pedagogía?

Tema 1: Pedagogía y conocimiento

La exploración de los procesos de diseño e implementación de experiencias de aprendizaje, incluidas las decisiones sobre el contenido (plan de estudios) y las estrategias para la enseñanza (pedagogía). Puede incluir la consideración de la teoría del aprendizaje o la práctica educativa, así como enfoques generales para la formación de docentes en el conocimiento del contenido y la pedagogía (la formación del profesorado en relación con la alfabetización o la ciencia, la tecnología y la educación matemática puede ser más adecuado para los temas 9 y 10).

- Teoría pedagógica y la práctica docente
- Curriculum como un programa de aprendizaje
- Reforma educativa en el currículum y la instrucción
- Diferenciación y la personalización de instrucción
- Conocimiento de los profesores o conocimiento pedagógico

Tema 2: Evaluación y medición de la calidad educativa

Investiga los procesos de especificación de los resultados educativos y el diseño de métodos para medir el aprendizaje del estudiante, la evaluación de la efectividad de las intervenciones educativas, o evaluar el impacto de los programas educativos en los alumnos, docentes, instituciones y la sociedad.

Tema 3: Organización educativa y liderazgo

Indaga en la organización de los sistemas formales de educación y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Examina las cuestiones de profesionalismo en la educación y el papel de los administradores y los órganos rectores de la institución educativa y el medio ambiente.

Tema 4: Educación preescolar e infantil

Las investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo en los primeros siete años de vida, y el impacto de la familia y las influencias socioculturales sobre el aprendizaje en la infancia.

- Influencias del entorno familiar y social / cultural en el aprendizaje temprano
- La educación infantil: el papel de los servicios de guardería, preescolar, guarderías
- Alfabetización de la primera infancia, el arte y la comunicación
- Primera infancia y ciencia

Tema 5: El aprendizaje en la educación superior

Los estudios de enseñanza superior o post-secundaria: preocupaciones institucionales (ingresos, la financiación, el alcance y la calidad de la oferta educativa), las estrategias de enseñanza y la eficacia con los estudiantes terciarios, el entorno de aprendizaje post-secundaria. También incluye programas de formación de docentes: su lugar en la universidad, cómo preparar hoy a los profesores para las escuelas de mañana, cuestiones de requisitos, otorgamiento de licencias, equilibrando el aprendizaje teórico y aplicado.

Tema 6: Adulto, comunidad y aprendizaje profesional

Explora la educación de adultos en una variedad de contextos, desde la educación básica para adultos a la formación laboral y profesional de aprendizaje. Incluye en el empleo y el desarrollo profesional de los profesores.

Tema 7: Diversidad e identidades de el aula

Se centra en reconocer y responder a la diversidad individual de los alumnos y en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en las diversas comunidades y aulas. Considera que los problemas de las identidades de los alumnos y las inter-relaciones

entre los estudiantes, así como las estrategias para la promoción de la justicia social, el entendimiento multicultural y la tolerancia. Definición de las dimensiones de la diversidad del alumnado (demografía, discapacidad, identidad de género y otras dimensiones de la diversidad) Las diferencias sociales, culturales e individuales que influyen en el aprendizaje (cultura, estilos de aprendizaje)

Tema 8: La tecnología en la educación

Explora el papel de las tecnologías en el aprendizaje y los procesos de aprendizaje y de la tecnología.

Tema 9: Alfabetización y aprendizaje de otros idiomas

Indaga en los procesos de aprender a leer, escribir y comunicarse utilizando los nuevos medios y la alfabetización multimodal. A

Tema 10: Aprendizaje de las ciencias, las matemáticas y la tecnología

Los estudios sobre las mejores prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, las matemáticas y la tecnología.

El 3er. Congreso Internacional de Innovación Educativa

“Innovar para transformar”, es un espacio que te permitirá ser parte de las tendencias y prácticas que están revolucionando la educación en el mundo.

Con este importante evento, que tiene una tradición de ofrecerse anualmente desde el 2006, el Tecnológico de Monterrey busca fomentar y facilitar la experimentación e innovación entre profesores, directivos, emprendedores y todos aquellos interesados en educación, acercándolos a las mejores experiencias nacionales e internacionales, conectándolos con expertos y mostrándoles lo que otros educadores están haciendo en materia de innovación educativa.

El Congreso se llevará a cabo del 12 al 14 de diciembre del 2016 en el Campus Ciudad de México del Tecnológico de Monterrey.

Los Objetivos del Congreso son:

- Conocer las tendencias y prácticas en innovación educativa que están transformando la educación en el mundo.
- Conectar con expertos de reconocimiento mundial.
- Identificar recursos para la mejora de la enseñanza aprendizaje.
- Compartir su experiencia en la práctica docente.
- Colaborar con colegas e instituciones en temas comunes.
- Construir acuerdos de trabajo en conjunto.
- Recibir el reconocimiento de sus colegas por la innovación en su práctica docente.

Para los organizadores, la gestión de la innovación educativa es un elemento fundamental para medir su avance, los beneficios que genera y gestionar los recursos económicos, tecnológicos, administrativos, así como contar con el talento humano que desarrolla esta innovación. Es por ello que las temáticas vinculadas a la Gestión Educativa sobre las que se va a trabajar durante el Congreso van a ser las siguientes:

- Indicadores de innovación educativa.
- Nuevos modelos de instituciones educativas.
- Transformación de procesos.
- Modelos de capacitación y desarrollo.
- Metodologías para la innovación.
- Procesos de innovación en las instituciones.
- Retos del cambio y la complejidad actual.
- Internacionalización.
- Derechos de autor y propiedad intelectual.
- Recursos para la innovación.
- Procesos para trabajar adicciones digitales y su prevención.
- Resiliencia personal/académica.
- Abordaje del Bullying /Cyberbullying.
- Modelos de tutoría.
- Otros

<http://www.redage.org/eventos/iii-congreso-internacional-de-innovacion-educativa>

PEDAGOGIA 2017. "Encuentro por la Unidad de los Educadores" - CUBA

Del 30 de enero al 3 de febrero 2017

El Ministerio de Educación de la República de Cuba y el Palacio de Convenciones de La Habana, tienen el placer de invitarle a participar en el evento Pedagogía 2017, en ocasión de celebrar su decimoquinta edición, del 30 de enero al 3 de febrero de 2017, en el Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba.

Organizan

Ministerio de Educación de la República de Cuba
Palacio de Convenciones de La Habana

Auspician

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
(UNESCO)

Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
(OEI)

Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe (AELAC)

Asociación de la Televisión Iberoamericana (ATEI)

Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe (ORCALC/Habana)
Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)
Confederación de Educadores de América (CEA)

Temáticas Congreso Internacional Pedagogía 2017

1. La educación en valores y ciudadana por una cultura de paz.
2. El desempeño profesional del docente en el perfeccionamiento y transformación de los sistemas educativos.
3. Desafíos y perspectivas en la formación docente.
4. Políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación para un desarrollo inclusivo y sostenible.
5. Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación. Su contribución a una cultura por el desarrollo sostenible.
6. La evaluación de la calidad para una educación inclusiva y equitativa en el marco de la Agenda Educativa 2030.
7. Educación ambiental para el desarrollo sostenible y la prevención de desastres.
8. Cultura, educación y sociedad.
9. La educación física, el deporte y la salud en las instituciones educativas.
10. Atención integral a la infancia y la adolescencia.
11. Dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje.
12. Formación vocacional, laboral y orientación profesional en función de las demandas sociales.
13. Organización y administración de las instituciones educativas. Aportes de las Ciencias de la Educación al desarrollo de la práctica educativa.
14. La Integración escuela – familia – comunidad por un desarrollo humano sostenible.
15. Alfabetización y educación de jóvenes y adultos.
16. Pensamiento de José Martí y del Comandante en Jefe Fidel Castro en la obra educacional cubana.
17. Pensamiento educativo latinoamericano.
18. Desafíos y perspectivas en la formación de profesionales en una universidad innovadora.

19. Influencia de los sindicatos y gremios de docentes en el desarrollo sostenible de la educación
20. Educación inclusiva, equitativa, de calidad y aprendizaje durante toda la vida para todos
21. La educación para los pueblos indígenas y del sector rural. Políticas innovadoras para el desarrollo humano sostenible
22. Formación técnica y profesional de calidad y su contribución al desarrollo socioeconómico de los países.

Cada uno de estos temas centrales está integrado por diversas líneas temáticas que se debatirán en simposios y foros y se tratarán en cursos (precongreso y paralelo al evento), desarrollados por docentes e investigadores de alto nivel profesional y experiencia.

Los simposios se organizarán en conferencias, mesas redondas, paneles, presentaciones orales y carteles, como formas de integración del contenido de los temas centrales y para propiciar el debate científico. La forma fundamental de presentación de los trabajos será en sesiones de debate, en las cuales los delegados, mediante su intervención y participación, comunicarán de manera breve los principales resultados científicos de su trabajo de investigación.

El programa científico incluye visitas especializadas a centros educacionales e instituciones científicas y culturales de La Habana.

En el Sitio Web www.pedagogiacuba.com, usted encontrará información detallada sobre la organización del Congreso, la inscripción y formas de pago, las personas de contacto, las normas para el envío de trabajos, información sobre los cursos precongreso, entre otros.

Esquema del programa general

Congreso de las Américas sobre Educación Internacional

CANADÁ Montreal 11-13 OCTUBRE 2017

El *Congreso de las Américas sobre Educación Internacional* (CAEI) permite favorecer un conjunto de intercambios, articulando a las organizaciones e instituciones de educación superior de todas las regiones de las Américas.

Tras la consolidación de esta iniciativa, por medio de los encuentros realizados en [Ecuador-2015](#), [México-2013](#), [Brasil-2012](#), y [Canadá-2010](#), el CAEI-Montreal 2017 se inscribe también en el marco de los siguientes objetivos que sustentan este proyecto:

- Propiciar un espacio interamericano de intercambio de paradigmas, modelos y buenas prácticas en temáticas vinculadas con la educación internacional y la internacionalización, que contribuyan a la calidad y a la innovación de la Educación Superior en sus dimensiones nacionales, regionales e internacionales;
- Auspiciar un espacio interamericano de diálogos y encuentros que estimulen la construcción de redes y favorezcan nuevas oportunidades de alianzas estratégicas que potencien la creación de asociaciones a nivel bilateral, regional y multilateral;
- Contribuir a la sensibilización de los actores principales de la Educación Superior acerca de los temas relevantes de interés regional de la educación internacional y la internacionalización;
- Facilitar un espacio interamericano de debate sobre las políticas, enfoques, perspectivas y desafíos de las tendencias en materia de Educación Superior desde la perspectiva Norte–Sur y Sur-Sur;
- Participar en la definición de directrices y recomendaciones sobre la internacionalización de la educación superior dirigida a las organizaciones y foros nacionales, regionales e internacionales;
- Proveer un espacio de encuentro periódico, programado, en la medida de lo posible, en el marco de congresos o encuentros nacionales y regionales, cada vez en un lugar diferente del continente, para así mostrar la rica diversidad de las Américas.

La dinámica comunidad interamericana que construye las bases de esta innovadora iniciativa se estructura alrededor de líderes gubernamentales, dirigentes y gestores de universidades, académicos e investigadores, directores de relaciones internacionales y organizaciones universitarias a nivel nacional, regional, interamericano e internacional, lo que ha permitido contar con:

<http://www.caie-caei.org/es/acerca-del-caei/que-es-el-caei/>