

REVISTA EFI



EFI EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

VOLUMEN 4, NÚMERO 6 - 2018

Dirección General de
EDUCACIÓN SUPERIOR

Ministerio de
EDUCACION

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA

**ENTRE
TODOS**

Equipo Editorial

Director de la Revista

Prof. Mgter. Santiago Lucero, Director de DGES

Coordinadora

Dra. Ana Inés Leunda, Área de Investigación, DGES

Secretario

Lic. Juan Manuel Pineda, Área de Información y Documentación, DGES

Comité Editorial

Mgter. Liliana Abrate, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Lic. Claudia Adriana Castro, Área de Investigación, DGES. Coordinadora de Curso, ISEP.

Mgter. Mariana de la Vega Viale, Área de Investigación, DGES.

Prof. Ruth Gotthelf, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dra. Ana Inés Leunda, Área de Investigación, DGES.

Mgter. Prof. Santiago Lucero, Director de la DGES.

Lic. Marisa Muchiut, Área de Investigación, DGES y FFyH, UNC.

Lic. Marcela Pacheco, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

Mgtr. Melania Clara Pereyra, Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) Paulo Freire. Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza I. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Comité Académico

Dra. Elsie Rockwell, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. Rosa María Torres Hernández, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México. Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Dra. Ana Angélica Albano, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 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, Profesora Emérita de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Lic. Inés Susana Cappellacci, Coordinadora de Evaluación de la Secretaría Académica de la UNIPE – Universidad Nacional Pedagógica. Docente en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Lic. Esp. Sandra Nicastro, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.-UBA, Argentina

PhD Luis Porter, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. Liliana Vanella, Centro de Investigaciones – CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dra. Marcela Cena, Instituto Provincial de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Miembros Históricos

Dr. Eduardo Remedi Allione (1949-2016), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINVESTAV. Instituto Politécnico Nacional, México.

Diseño y fotografía de tapa. Responsables del sistema OJS

Miembros del Equipo de Comunicación y TIC

Analista en computación Gabriel Cámara, Área TIC, DGES.

Analista en computación Lucas Jayo, Área Planeamiento, DGES.

Lic. Nicolás Córdova, Responsable Área de Comunicación, DGES.

Lic. Ana Eva Mocayar, Área de Comunicación, DGES.

Lic. Gastón Mondino, Área de Comunicación, DGES.

Correctora de Estilo

Lic. Lucía Robledo, DGES.

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

 LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

 ansenuza

 REDIB
Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

CAICYT

 CONICET

EDITORIAL
LA FORMACIÓN DE PROFESORES.
A DIEZ AÑOS DE LA CREACIÓN DE LA DGES

En el mapa de la educación cordobesa, enero del 2008 señala el inicio de un camino, cuya construcción favorece una renovación del paradigma formativo en el marco de las iniciativas nacionales para la consolidación del sistema formador. Es una fecha importante, mejor dicho, clave para entender decisiones de política educativa que tienen a la formación de nuevos docentes como centro. Este gesto fundante prepara un proceso que, a ritmo constante, irá renovando la formación docente inicial en nuestra provincia de Córdoba, Argentina. En consecuencia, el Ministerio de Educación de esta provincia, a cargo del Prof. Walter Grahovac, crea una nueva dirección, la Dirección General de Educación Superior, hasta ese momento dependiente de la Dirección de Educación Media, Especial y Superior (la conocida DEMES). Surge de ese modo una sigla, DGES, que retoma una historia de avances y logros en relación con la formación docente pero da comienzo a un proceso de autonomía administrativa, normativa y fundamentalmente académica.

En este contexto destaco la importancia de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que tendrá un rol relevante en el despliegue de estas políticas. Así, en el marco de políticas nacionales se crean, en la mayoría de las provincias argentinas, las direcciones de Nivel Superior. Esto determina la necesaria jerarquización institucional que trae aparejadas medidas jurídicas y, lo más complejo y vital, el armado de un equipo de docentes que llevará adelante las transformaciones del nivel. Ese equipo de docentes y técnicos, coordinados por la dirección de la DGES y en el marco de las políticas provinciales, comienza a trazar un esquema de trabajo que implicaba tomar decisiones para concretar el gran objetivo: mejorar las condiciones de la formación docente y, por ende, avanzar en la profesionalización de los docentes.

Esta tarea implicó (e implica) un trabajo de tejido, de entramado, tanto a nivel Provincial como Nacional. Es justamente en la trama de ese tejido donde se fueron juntando las voces plurales, acordes y disímiles, confusas y claras, maduras y jóvenes que dieron paso a discusiones y diálogos para pensar juntos el “oficio de enseñar”.

El trazado de aquel esquema de trabajo puso a convivir diferentes líneas de acción, que simultáneamente atendían desde la cotidianeidad de las instituciones cuestiones tan sustantivas

como el enriquecimiento del pensamiento sobre conceptos tales como la función social y política del docente.¹

El movimiento fue envolvente y ampliatorio, integrando como *capas de cebolla* las líneas referidas al Desarrollo Curricular, Evaluación Curricular, Desarrollo Profesional, Políticas estudiantiles, Desarrollo Normativo, Plan de Mejora Institucional, Docentes Noveles e Investigación. Cada una de estas líneas convocó a diferentes representantes de instituciones, de saberes e incluso, deseos. Esta singularidad al armar equipos transcendía lo unívoco y lo vertical para ampliar recorridos más horizontales y democráticos.

El Área de Desarrollo Curricular ocupó un lugar clave en las políticas de formación docente de la DGES, dado que promovió espacios de discusión sobre los sentidos de formar docentes para una escuela obligatoria, inclusiva y de calidad. En ese marco, se elaboraron por primera vez en la provincia de Córdoba Diseños Curriculares para los profesorados de Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Para ello, se contempló una modalidad de trabajo inédita hasta el momento que consistió en incorporar a la discusión a profesores, estudiantes, especialistas, directivos y representantes de los niveles obligatorios a través de múltiples reuniones de intercambio. Las producciones de estos encuentros serían parte fundamental del entramado de cambios en la formación inicial. En cinco años se redactaron 23 nuevos Diseños Curriculares de carreras docentes. El impacto de semejante trabajo pedagógico está siendo analizado por la línea de Evaluación Curricular, que considera la ampliación de posibilidades de las trayectorias docentes y estudiantiles en las aulas del sistema.

La puesta en marcha de los Diseños Curriculares conllevó una tarea de acompañamiento de los nuevos espacios y formatos creados y un especial acento en el acompañamiento a la práctica docente. Oportunos acuerdos dentro del sistema educativo provincial derivaron en la Resolución N° 93/11, una norma que sostiene la responsabilidad conjunta entre las escuelas asociadas y los institutos de formación, esta noción de coformadores de los nuevos docentes fortalece las oportunidades de mejorar la formación docente, cuestión que subrayo como un logro de trabajo colectivo promovido por la DGES.

El Área de Desarrollo Profesional Docente pone el acento en la vinculación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas. La propuesta se basa en dos aspectos: la conformación de equipos interniveles de docentes y estudiantes y la elaboración conjunta de

¹ Pueden consultarse los Diseños Curriculares que dan cuenta de parte de este proceso, disponibles en línea https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_item=71&wid_seccion=17

proyectos didácticos para ser puestos en aula con la posterior escritura colaborativa de estas experiencias. Esta producción se viene sistematizando como parte del conocimiento didáctico elaborado en las instituciones y sus contextos.

El Área de Políticas Estudiantiles y la figura de los CIPES² amplían la formación de la conciencia política de los estudiantes en su rol y en el futuro rol de docentes. Jornadas, talleres, ciclos, charlas, debates y conferencias vienen apuntando a enriquecer la formación docente inicial. El *Arte sale a la calle*, proyecto de los IFD de arte, se transformó en una propuesta de ampliación de derechos, práctica docente y promoción de carreras. Además, el área acompañó, asesoró, difundió y gestionó, a lo largo de estos años, todas las líneas de becas destinadas a estudiantes de formación docente.

El Área del Plan de Mejora Institucional, que funcionó hasta el 2016, se centró en aspectos académicos y en la adquisición de recursos materiales para las instituciones. Abordaron problemáticas contextualizadas que favorecieron la evaluación institucional y el afianzamiento de las identidades de los Institutos de Formación Docente.

El Área de Apoyo Técnico Pedagógico a las Escuelas Normales Superiores de nuestra provincia trabaja para afianzar la identidad y el funcionamiento académico de estas instituciones. La articulación con los *coordinadores de curso* de Nivel Secundario, los Acuerdos Escolares de Convivencia y la vinculación permanente con otras direcciones de nivel son los ejes más importantes del Área.

El Área del Desarrollo Normativo se ocupa de elaborar el marco legal para el transcurrir institucional. En estos años se lograron importantísimos avances ligados a la redacción del Reglamento Académico Marco y la revisión de los Reglamentos Académicos Institucionales. En relación con lo normativo, además, se desarrolló un prolijo avance en la generación de los marcos regulatorios para la designación de cargos, cobertura de horas cátedras y constitución de los Consejos Institucionales.

La posibilidad de acompañar y reflexionar acerca de las experiencias de los primeros desempeños constituye el eje de la línea de Docentes Noveles. Pone en valor *el saber de los docentes expertos, un saber que tiene sentido transmitir y compartir con los recién llegados* (Documento INFoD). Esta línea requiere de un esfuerzo conjunto con las escuelas que los reciben, instalando un trabajo colaborativo.

² Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles

El Área de Investigación asumió el desafío de contribuir al fortalecimiento de la investigación como función propia del sistema formador, en diálogo permanente con la definición de políticas y estrategias para la mejora de las prácticas. Las principales líneas de acción están ligadas al desarrollo de proyectos de investigación propios y de la DGES en articulación con Universidades Nacionales, así como el seguimiento y acompañamiento de estudios nacionales y convocatorias del INFoD. A partir de 2015 se crea la revista científica EFI para promover la escritura académica en la formación docente y la circulación de producciones inéditas en el ámbito local, nacional e internacional.

Otras áreas que han apuntalado este proceso de transformación son el Área de Comunicación y Contenidos Audiovisuales, Planeamiento, Documentación y Difusión. Asimismo, destaco la labor de todos aquellos que co-operan desde distintos aspectos para el funcionamiento cotidiano de la DGES.

Como capas de cebolla, cada línea aporta desde lo propio y lo común a la gran usina de movimientos envolventes, cada línea es el hilo que va tramando con los otros un tejido que tensa desafíos y logros, ausencias y presencias. Estos hilos que se van entreverando para achicar distancias, afianzar responsabilidades y, sobre todo, crear condiciones de formación inicial y continua a los docentes de nuestra provincia.

Las tapas de todos los Diseños Curriculares de Nivel Superior tienen un dibujo que no es mero diseño, sino un signo que señala maneras de construir en el ámbito de las políticas educativas, un símbolo de la urdimbre lograda con hilos puestos en paralelo y transversales para pasar por ellos la trama y formar un tejido firme y flexible.

El trabajo iniciado en 2008 sigue siendo desafiante, sigue necesitando acuerdos que sostengan tramas vinculares e institucionales, porque lo educativo trasciende las coyunturas políticas, es ineludible tomar decisiones que continúen colocando en el centro el trabajo del profesional de la docencia, cuestión nodal en el marco del respeto al derecho por la educación pública.

En honor a esta trayectoria, invito a recorrer el Dossier: “La formación de profesores. A diez años de la creación de la DGES.”

Prof. Lic. María Gabriela Gay³
Miembro del Equipo Técnico de la DGES

³ Licenciada y Profesora en Letras. Referente del Área de Formación de Formadores de la Dirección General de Educación Superior (DGES), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Docente en el Instituto de Educación Superior Carlos Alberto Leguizamón.

EL VÍNCULO TUTORIAL, UN RETO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Michelle Monterrosas Brisson¹

Teresa de Jesús Negrete Arteaga²

Fecha de recepción 18-4-2018

Fecha de aceptación 24-05-2018

Resumen

En este artículo se da cuenta de los resultados de una investigación-intervención sobre el establecimiento del vínculo tutor-tutorado, y su repercusión en el proceso de formación profesional de estudiantes de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. La investigación-intervención se realizó entre los años 2016 y 2017, con profesores y estudiantes del programa de Licenciatura en Biología. El proceso de investigación consistió en realizar entrevistas en profundidad, así como un ejercicio de dramatización, para indagar acerca del decir de los actores involucrados. El eje central para analizar el vínculo es el dispositivo saber-poder-subjetividad de Michel Foucault, así como las tensiones que entran en juego en el ejercicio de la tutoría, entre lo instituido y lo instituyente. Este trabajo no pretende clarificar el rol o las funciones del tutor en relación a las políticas instituidas, por el contrario, las cuestiona y abre la discusión sobre sus efectos en el desdibujamiento del tutelaje como se observa a lo largo de los hallazgos de la investigación-intervención.

Palabras clave: vínculo, dispositivo, tutor, tutorado, formación

TUTORIAL LINK, A CHALLENGE IN TEACHER FORMATION.

¹ M. en E. Michelle Monterrosas Brisson. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. monterrosas74@hotmail.com

² Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga. Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco, México. denuevotere@gmail.com

Abstract

This article shows the results of an investigation-intervention about the establishment of the link tutor-tutored, and its repercussion in the process of professional formation of students of the Faculty of Biological Sciences of the Autonomous University of the State of Morelos, Mexico. The investigation-intervention was carried out between 2016 and 2017 with teachers and students of the Biology program. The investigation process consisted in doing in-depth interviews, such as a dramatization exercise, to enquire about what the involved actors have to say. The focal point to analyse the link, is Michel Foucault's device knowledge-power-subjectivity, such as the tensions that come into play in the exercise of tutoring, between what is instituted and what is instituting. This work is not intended to clarify the role of the tutor regarding the instituted policies, on the contrary it questions them and opens the discussion about its effects when the link is diminished as can be observed along the investigation-intervention findings.

Keywords: link, device, tutor, tutored, formation.

Introducción

La presente investigación-intervención se realizó en el periodo de enero 2016 a diciembre 2017, en la Facultad de Ciencias Biológicas (FCB) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), ubicada en la Unidad Biomédica del Campus Norte, localizado en la colonia Chamilpa, en el Municipio de Cuernavaca, Morelos, México. La FCB cuenta, desde el año 1997, con un programa educativo (PE) de Licenciatura en Biología, mismo que tiene un currículum flexible, es decir, es aquella modalidad educativa que considera los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, así como el perfil de egreso, que una carrera ordinaria, con la posibilidad de brindar diferentes oportunidades de elección para que los estudiantes organicen los cursos a cubrir, definan sus tiempos y trayectorias de aprendizaje. Actualmente la FCB tiene una matrícula de alrededor de 1000 estudiantes. Cabe mencionar que a partir de la implementación del plan de estudios flexible, la FCB ha incrementado considerablemente su matrícula, así que la modalidad flexible y el crecimiento de la matrícula hacen ineludible la tarea de la tutoría. Esta situación representa un reto para la

formación docente, en tanto que los profesores en esta modalidad, tienen que poner en juego diversas habilidades que movilizan aspectos psicosociales, académicos y de gestión atinentes a la tutoría y a lograr el establecimiento del vínculo con los tutorados.

La FCB, forma parte de la Dependencia de Educación Superior (DES) de Ciencias Naturales, que alberga también el Centro de Investigaciones Biológicas (CIB), el Centro de Investigación en Biodiversidad y Conservación (CIByC) y el Centro de Investigación en Biotecnología (CeIB), situación que representa un beneficio para el PE en el que se realizó esta investigación-intervención. El total de profesores investigadores de tiempo completo (PITC) de la DES es superior a los 120 incluyendo a los de la FCB, los cuales fungen, no sólo como tutores, sino también como docentes en la Licenciatura en Biología.

La relevancia que este trabajo tiene radica en que su mirada hacia la tutoría está dirigida al establecimiento del vínculo entre el tutor y tutorado; y no en los aspectos de orden procedimental-instrumental, que tratan de definir los roles y las funciones del trabajo tutorial para hacer más efectivas las respuestas a las exigencias escolares. Aspectos en los que se han centrado la mayoría de los estudios. En este sentido, el dispositivo de investigación-intervención que se instaura, es un aporte conceptual y metodológico para el campo de la investigación educativa, y específicamente, sobre los estudios relacionados con el tema de la tutoría, visto como medio para la formación y por ende, la atención de lo vincular es ineludible. Para tal efecto, se consideró que el vínculo tutorial se instaura en un haz de relaciones entre saber-poder-subjetividad, es decir, opera como dispositivo en los términos de Michel Foucault.

Se diseñó un dispositivo de investigación-intervención porque desde el lugar de la intervención educativa, se abren espacios para que los sujetos implicados puedan hacer circular su palabra a través de situaciones de indagación, de ahí que el psicodrama articulado con las entrevistas en profundidad, propiciaron que el cuerpo hable, sea escuchado, registrado, compartido y analizado por todos los participantes. El dispositivo propició una experiencia de lo vivido en la situación de indagación. De ahí que no sólo consistió en un ejercicio de obtención de información.

Aspectos conceptuales y metodológicos

Para llevar a cabo los procesos de investigación-intervención se realizaron entrevistas en profundidad a ocho tutores del PE de Biología, así como a doce estudiantes. Entre los tutores entrevistados se consideraron, profesores de tiempo parcial, profesores de tiempo completo, profesores-investigadores y profesores que forman parte de la administración de la FCB.

Por otro lado, los estudiantes entrevistados se encontraban cursando entre el 3° y el 9° semestre al momento de llevar a cabo las entrevistas en profundidad. Asimismo, se realizó un ejercicio de psicodrama con estudiantes de 3° a 10° semestres, con ello se pudo instaurar el encuentro entre tutores y tutorados para hacer visible el proceso de tutoría. El psicodrama permitió indagar desde el lugar del estudiante, de qué forma se hace necesario dar continuidad entre los encuentros tutor-tutorado para observar el efecto que tiene en su formación profesional.

Por último, hay que hacer énfasis en que tanto en las entrevistas, como en el psicodrama, tutores y tutorados hicieron visible cómo sus prácticas están sujetas a esquemas convencionales de evaluación y seguimiento del ejercicio de la tutoría en la FCB, que desdibujan la tarea del tutelaje.

En términos generales, las Instituciones de Educación Superior (IES) piensan en la tutoría como un proceso más de corte administrativo, cuyo fin es el de apoyar a los estudiantes en su trayectoria escolar hasta el momento de su egreso, todo ello, enmarcado en una serie de indicadores de calidad que los programas educativos acreditados, como es el caso de esta licenciatura, deben mantener, para poder participar en los diversos programas de financiamiento externo. Sin embargo, poco se ha explorado y documentado respecto a la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de formación profesional de los estudiantes de nivel superior, los cuales se hacen manifiestos a través de los espacios de tutoría y, por ende, a la complejidad de elementos que se juegan en el vínculo entre tutor y tutorado. A este respecto, Enríquez (2002) nos advierte de la problemática que encaran las instituciones educativas:

El problema de la universidad y el de todas las instituciones educativas [...] para poder reproducirse hay que socializar a los individuos según la concepción de institución, darles una educación y una formación, diría coherente con los principios de la institución, lo que convierte al problema de la educación y la formación en un problema central de la institución (p. 61).

Enríquez (2002) distingue educación de formación, porque ambos componentes se tensionan entre sí. Él advierte que la institución requiere para reproducirse un proceso de educación en la que los miembros de dicha institución repitan el saber instituido:

Este saber que tiene fuerza de ley tiene que ser internalizado en comportamientos concretos, es decir, no debe ser un modo de instaurar las cosas sino que debe penetrar en lo más profundo de nuestro ser (p. 59).

Socialización que garantice un cierto grado de obediencia, vía la internalización de preceptos y valores, que operen en un sistema de reglas y acciones que este autor reconoce como una “sumisión activa”. Por lo aquí descrito puede reconocerse ese haz de relación entre saber-internalizado que sostienen los miembros de la institución y que ejercen fuerza de ley, es decir, poder entre sí.

Esto da cuenta de que el estudiante se asume en una posición de subordinación ante la investidura que él mismo le otorga a su tutor, y es desde esa posición que se da cumplimiento con un mandato. No obstante, ello le representa un conflicto para poder hablar de sus necesidades y derechos frente a los tutores, tiene dificultad para formular preguntas, y se crean situaciones de resistencia, aun cuando le afecte en su trayectoria escolar.

En este sentido, los aspectos que se ponen en juego en la relación que se da entre el tutor y el tutorado, de saber-poder-subjetividad, se configuran desde los condicionantes que signan una investidura del rol docente, con el agregado de un nuevo rol, el de tutor. Ambos roles normados, se complejizan por las pautas que históricamente se han sostenido vía un currículum vivido, así como en los preceptos establecidos en los planes y programas, y las exigencias administrativas que se definen a partir del grado de avance del estudiante.

No se puede ver a la tutoría como algo complementario a la formación profesional y sí como un espacio de formación que contribuye con el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, a la vez que proporciona información para la toma de decisiones respecto al desarrollo o dificultades que puedan presentarse en la dinámica institucional. Por ello, la tarea del tutor requiere de un dominio de saberes, habilidades y actitudes específicas que no siempre tienen quienes fungen como tutores, considerando que generalmente los profesores que son tutores, son docentes contratados para atender contenidos disciplinarios de la carrera correspondiente, es decir, profesores

frente a grupos que ahora transitan hacia la figura de profesores-tutores jugando un papel fundamental en la formación personal y profesional de los estudiantes.

Resulta menor el valor que otorga el docente al ejercicio de la función tutorial frente a roles con mayor arraigo como el de ser docente o investigador. Esto, por ende, se refleja en el tiempo que dispone para su trabajo tutorial, que además está mediado por su tipo de contratación. Elementos que hacen de esta labor una línea delgada con menor fuerza que la de otros roles o tareas académicas. Aunado a lo anterior están los imaginarios que los propios estudiantes tienen sobre la función de la tutoría en su trayectoria académica y profesional. Todos estos aspectos producen una cultura que permea la vida institucional y repercute en el vínculo tutor-tutorado.

Es por ello que no se pueden hacer a un lado la cultura y las condiciones institucionales que tienen un efecto directo en la manera en que la propia institución y cada Unidad Académica (UA) piensan la tutoría, es decir, el conjunto de símbolos que la institución ha desarrollado alrededor de la tutoría y la interpretación que se hace de los mismos, dándoles un determinado significado que brinda una contextualización social. A su vez, estas condiciones están atravesadas por las tensiones entre las políticas institucionales y las políticas públicas puesto que éstas últimas deben ser adoptadas por las IES, quienes cuentan con sus propios estatutos, modelos, reglamentos y dinámicas de organización. En este sentido, Remedi (2004) nos hace ver que no sólo operan procesos educativos de alienación afirmante de la institución sino también, en esos mecanismos de reproducción se produce una socialización sincrética que escapa a los procesos de burocratización:

En las instituciones la diferencia de la identidad por integración de la identidad grupal sincrética es, a nuestro juicio, central para entender las trayectorias, las prácticas, las pautas que se construyen en la cultura institucional, que favorecerá las integraciones productivas de los sujetos o, por el contrario, en procesos de burocratización sostenidos en la fantasía de inmovilidad institucional, tenderá a organizar la interacción de manera fija y estable, generando una compulsión a la repetición de las interacciones, que favorezcan el control de la sociabilidad sincrética. (p. 42).

Es por todo lo antes expuesto, que la formación alude a varios hilos de la relación saber-poder-subjetividad. Están los elementos aquí descritos de un proceso educativo que socializa en pos de unas pautas productivas de los sujetos. Al mismo tiempo, se entrecruzan dichos elementos con las interacciones que burocratizan y

sedimentan las posibilidades de productividad de la institución y sus miembros. Pero además, se reconocen en la formación, los elementos constitutivos del legado institucional, es decir, los lazos intergeneracionales que garantizan la continuidad de lo que va constituyendo a la institución. Aquí toman realce no sólo las fuerzas instituidas, sino las de carácter instituyente que recrean y revitalizan los elementos sedimentados de la institución produciendo espacios de socialización sincrética. Líneas que abren posibilidades de procesar, resolver y evitar caer en la repetición. Atienden a la innovación, pero de manera nodal aluden al reconocimiento.

Filloux (2004, p. 41) afirma que la noción de reconocimiento social, de ser reconocido por el formador, “es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación”. Este mismo autor, retomando a Hegel, señala la relevancia de la otredad en el proceso de constitución del sujeto “no existe más que en relación a otro sujeto y como sujeto reconocido como tal”. De ahí que los procesos de subjetivación están siempre ligados a la lucha del reconocimiento y, por ende, a un ejercicio de retorno sobre sí mismo, desde los elementos imaginarios, fantasías y fantasmáticas configuradas en su propia historia y que circulan en la cultura institucional.

La idea de reconocimiento no tiene que ver con las lógicas de certificación y de calidad instaurados por los parámetros de evaluación de las instituciones. Se trata de ese diálogo explícito e implícito de reconocimiento entre el formador y formado, que pone en escena esos elementos que proyectan deseos, ideales, miedos, imposibilidades que dan cuenta de las luchas, paradojas e incertidumbres del existir para sí y en relación con el otro. No sólo operan en el orden de lo racional sino en el terreno de lo inconsciente.

En esta investigación cuando se habla de vínculo se alude a estas ligaduras en las que transitan los procesos de formación en un haz de relaciones de saber, poder y subjetividad que afectan las proyecciones de reconocimiento expresadas en afectos y emociones. Por supuesto, en este haz de relaciones se hacen visibles las trayectorias de formación tanto de quien forma como de quien es formado, en la que ineludiblemente es traslúcida la biografía³ de quienes dialogan y se relacionan. En el decir de los involucrados en el proceso de investigación e intervención estos aspectos son referidos

³ El vínculo tutorial, convoca simbólicamente, desde la figura de tutelaje a las manifestaciones de paternidad y de la filiación que se actualizan o cambian bajo el dispositivo de tutoría que se instale.

como “lo personal”, no obstante, como se ha hecho notar con la figura de vínculo, trascienden lo personal como una cuestión individual.

Administración del poder desde la investidura del tutor

El tema del poder como componente para entablar el vínculo se hizo patente de forma explícita e implícita. Hay tutores que tienen claro cómo se ejerce el poder como una fuerza que sostiene productivamente el vínculo en el proceso de formación de los estudiantes, y por otro lado, quienes lo toman como algo asignado en el plano más burocrático-administrativo y no es asumido su rol como formador.

Desde la figura de dispositivo se puede ir mostrando el poder ejercido en relación con la investidura del rol tutorial asociada al saber (vinculación afectivo-emocional), quienes asumen el poder asignado y que sólo lo administran (dimensión burocrático-administrativa de reproducción institucional). En este caso, encontramos con claridad que en la práctica de “toma de materias” se anuda un proceso burocrático administrativo de reproducción de lo institucional por aquellos tutores que sólo sostienen el encuentro con los estudiantes con esta finalidad. A su vez, están las prácticas de tutores que tienen un poder asignado y ni siquiera lo administran, sólo lo hacen patente vía el “control de las materias” (administración del poder que desdibuja el tutelaje). En el psicodrama se evidenciaron actos de desconocimiento de los tutores hacia los tutorados, expresado bajo la idea de “no me presta atención”, “nunca tiene tiempo para atenderme, a veces me da cita y luego me cancela”.

Con los elementos descritos se puede apreciar de qué manera el rol tutorial está asociado a procesos de subjetivación, observados por la forma que entablan la relación con los tutorados y cómo cada tutor asume su tarea. Si se identifican o no con el rol (por ejemplo, para quienes han representado una labor a la que otorgan sentido a esta tarea) a lo largo del proceso de fungir como tutores han encontrado diversas maneras de apropiarse del ejercicio de la tutoría. Mencionan que no tratan al tutorado como si se lo hubieran asignado, sino que intentan crear un vínculo de tutelaje con ellos. Por otro lado, se muestran prácticas de quienes no entablan referentes identificatorios asociados al rol asignado (cumplimiento a un mandato), en el decir de los tutorados aluden a situaciones como estas: “en realidad, mi tutor sólo me revisa mi toma de materias y me firma el formato, y ya”, otra tutorada indicó “voy a las sesiones con mi tutora cuando

quedamos, no me deja trabajos, ni nada, sólo platicamos de cómo voy y lo de las materias”. Finalmente, se observa también que algunos tutores, los menos, formulan una creación y estilos propios ajustándose a las condiciones de sus estudiantes (líneas de fugas instituyentes) que, por ejemplo, se manifiestan en lo paradójico que resulta abordar los temas que se consideran personales, pues por una parte se asumen que son asuntos que solo atañen a la vida privada del estudiante, y considerados hasta cierto punto prohibidos a ser tratados, pero al mismo tiempo, resultan fundamentales en los procesos de formación porque atraviesan la experiencia en la toma de decisiones y su lugar como sujetos con responsabilidades, en la experiencia de sí. Tanto tutores como estudiantes reconocen la necesidad de ser escuchados y tener con quién hablar de lo personal para apoyarse en sus decisiones. Dichos aspectos refieren no sólo a lo académico sino a su sexualidad, las dificultades de socialización y formas de entablar relaciones afectivas y de amistad con las y los estudiantes, el trato con los profesores, las fuertes presiones afectivas, económicas y sociales que les imponen sus familias y, en muchos casos, sensaciones de soledad e impotencia frente a las exigencias de la universidad, porque resultan ser los primeros en acceder a la cultura universitaria en su entorno social y familiar. Tutores y tutorados, aluden a estos temas como claves de la relación tutorial, pero ambos desconocen de qué forma entablar la relación de confianza para ser abordados como componentes propios de la formación profesional.

El análisis del discurso de lo que expresaron tanto los tutores como los tutorados, al poner en foco la lucha de fuerza por el reconocimiento, a la luz de lo que Michel Foucault señala en *El orden del discurso*, observamos los regímenes de enunciación, ya que la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. En este sentido, Foucault (1992), se refiere a los procedimientos de exclusión:

En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa. (p.5).

En el discurso que circula entre tutores y tutorados se hace patente que hay ciertos temas de los cuales está prohibido hablar. Por ejemplo, se distingue que el tema

de “lo personal”, es un tema intransgredible. Asimismo, se observa que la flexibilidad curricular del plan de estudios vigente es otro tema que en el discurso está desdibujado, o bien, comentado de manera superficial, únicamente para hacer referencia al proceso de tutoría, como un proceso coadyuvante.

También se distingue que no se habla de la administración del poder desde la investidura del rol de tutor. Este discurso de prohibición da cuenta de su vinculación con el deseo y con el poder, ligado a las proyecciones de reconocimiento expresadas en afectos y emociones. Por lo expuesto anteriormente, la figura de dispositivo resulta muy productiva para el análisis de los elementos que constituyen la base para comprender cómo opera el dispositivo saber-poder-subjetividad referido por Michel Foucault, en el establecimiento del vínculo tutorial. Para entender qué es un dispositivo, citaremos a Foucault (1985):

He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. [...] El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos. (pp. 130-131).

De acuerdo con esta definición desde los componentes de un dispositivo, se da cuenta, con las enunciaciones de tutores y tutorados, de las fuerzas de tensión visibles y no visibles, que entran en juego en todo momento en el establecimiento del vínculo tutor-tutorado. De aquellas de las que se habla, de las que no se habla, pero que al no hablar de ellas, en realidad se dice mucho.

Repercusión del vínculo de confianza en la formación profesional del estudiante

La FCB establece que todos los estudiantes deben contar con un tutor, que les es asignado a partir del segundo semestre de la carrera de biólogo. Este tutor los acompañará hasta el momento en que el estudiante elija un tema de tesis. En ese momento, el investigador que dirija la tesis de dicho estudiante, funge el papel de su segundo tutor, quien le dará seguimiento hasta su egreso y titulación del programa.

Parece importante para los estudiantes que los tutores sean “atentos”, “flexibles” y “accesibles” con ellos, ya que, en un clima de confianza, los tutorados se sienten más

seguros de hablar incluso de temas personales, “Pues, yo creo que sí se forman vínculos, por ejemplo, en el caso de mi tutor, le digo, como somos de la misma edad, somos como amigos, bueno casi”, “y ahora es mi director de tesis y he entablado con él una muy buena amistad y todo”, (psicodrama 11/diciembre/2017). Si bien para ellos resulta muy importante confiar en su tutor, son evasivos a la hora de hablar de su vida privada.

En este sentido, los estudiantes de semestres avanzados, es decir, aquellos que ya se encuentran realizando la tesis, mencionan que al principio, el primer tutor asignado, sólo es para que les revise la toma de materias, les preguntan de sus intereses acerca de la biología, si tienen algún tema de interés particular para hacer tesis, en el caso de aquellos que están por iniciar. Estas referencias dan cuenta de que en esta práctica tutorial se colocan en primer orden de importancia los encargos escolares (toma de materias, revisión de kárdex, asesorías de algún tema específico, recomendación de bibliografía, etc.).

Los tutorados que ya están haciendo la tesis, muchas veces son asesorados por un segundo tutor, es decir, por su director de tesis. Estos estudiantes hacen énfasis en que sus tutores son más cercanos a ellos, que los asesoran en su proyecto, les recomiendan bibliografía, e incluso en un par de casos, mencionan que les han regalado libros. Aquí se observan algunos rasgos de una práctica más de acompañamiento escolar, Enríquez (2009) se refiere a la naturaleza de este vínculo, como un contrato:

En esta idea de contrato existe la idea de que las dos partes van a tener una participación importante. El educador porque va a permitir al otro una existencia, más pronto o más tarde, autónoma. Los alumnos porque a partir de ese sostén se sienten lo suficientemente consistentes como para autoabastecerse. Es por ello que otro psicoanalista, René Käs, retoma la idea de Piera Aulagnier, demostrando que este contrato narcisístico da un apuntalamiento fundamental para poder tener una existencia autónoma (p. 8).

Este tipo de práctica se expresa en una tutoría en la que se prioriza la formación del estudiante, para el desarrollo de habilidades para el quehacer profesional. Es decir, lo que opera, es más una asesoría académica y algunos gestos de colaboración que son altamente valorados por los estudiantes, como si ello diera cuenta de un acercamiento más de confianza de parte del tutor hacia ellos, pues como advierte Enríquez dan sostén y apuntalan su coexistencia institucional.

Quizás, esta situación sea la razón por la cual se vuelve tan importante para ellos que el tutor sea “buena onda y accesible”. En el discurso, se menciona que “como tutor, debes saber cómo hablarle a tus alumnos, porque no puedes hablarle igual a todos, o sea, ¿cómo le hablas a un hombre y a una mujer?, que no se note que existe discriminación hacia ninguno de los dos”, “los tutores deben entender que ellos tienen una cierta preparación y yo apenas me estoy preparando”.

Además, también se habla de que los tutores tienen vida personal y laboral, y que a veces es difícil separar las cosas, “como tutor también es difícil, porque traes las cargas, las presiones del trabajo, las presiones de la casa y todavía te llega alguien más, así como «cuchillito de palo», y pues, está difícil”, “es tu obligación como estudiante echarle ganas”, “mi tutor de la carrera, ahora es mi director de tesis y he entablado con él una muy buena amistad, y hay cosas que aprendes, se crea una amistad, se crea aprendizaje”, “como que cuando tienes una buena relación con tu tutor, es más sencillo y aprendes mejor”, “mi tutora me pregunta, por ejemplo, ¿ya comiste?, hace frío, ¿no trajiste tu suéter?”. Elementos todos que hablan de un espacio de confianza posible para armar un vínculo de tutelaje, porque los actos y prácticas de los tutores operan como elementos de reconocimiento sobre sí mismos en las proyecciones hacia sus tutorados, expresados en afectos y emociones. De ahí que estemos descifrando en el enunciado de *la amistad*, no sólo un código de relación social, sino esta condición de contención que se arma en el vínculo.

Podemos observar que los estudiantes, desde una condición de subordinación, buscan los argumentos para justificar la falta de atención por parte del tutor, reconociendo que ellos son quienes llegan a importunarlos, diciendo que es su obligación echarle ganas. Sin embargo, a pesar de ello, los estudiantes esperan tener una buena relación con sus tutores, incluso hay quienes mencionan que es importante tener una buena amistad con ellos, con lo cual se cubre lo afectivo-emocional, pero al mismo tiempo, se le resta importancia al aspecto formativo.

No obstante en la relación entablada en este vínculo contractual se distingue en él, en lo expresado por los tutorados a través del psicodrama, que por ejemplo, los grados académicos de los tutores repercuten en lo que los estudiantes proyectan de su labor tutorial, porque los hace suponer que el tutor tiene una perspectiva diferente sobre temas académicos e integra mejor el conocimiento. Pero a su vez, les genera miedo,

inseguridad, y una mayor subordinación de sus propias ideas, y en muchos casos hay menores posibilidades para entablar un diálogo. Es decir, se instala un dispositivo más educador que formativo.

El tipo de contratación de los tutores es un tema en el que se encontraron opiniones diversas. Los estudiantes no distinguen si esta condición afecta la relación tutorial, les es indiferente. Por su parte, los tutores advierten que sí afecta el tiempo que pueden disponer para los tutorados. No obstante, un PITC, considera que aun contando con este tipo de contratación tienen poco tiempo para las tutorías, considerando todas las actividades que se ven obligados a hacer para sostener su trayectoria académica.

El contrato de acompañamiento, como puede observarse, propicia un ejercicio de asesoría académica, que se sostiene con poco tiempo disponible, apuntala algunos elementos para los procesos de formación profesional y la coexistencia de tutor-tutorado desde cierto reconocimiento con la afiliación al saber del tutor, pero los lazos de tutelaje inhiben que el tutorado entable un diálogo, y se produzcan tránsitos intergeneracionales y procesos de autonomía, como lo sugiere Eugene Enríquez.

Por otro lado, cabe destacar que tanto tutores como tutorados identifican la confianza como un componente clave del vínculo. Para los tutores es importante generar un clima de confianza. Los tutorados le dan mucha relevancia al hecho de que el tutor sea “buena gente”, ya que la relación es concebida por ellos como “el trato amable”, “su forma de ser”, “su forma de tratarme y dirigirse a mí”, etc. Estas referencias dieron la pauta para sostener que el vínculo alude a estas ligaduras en las que transitan los procesos de formación en un haz de relaciones de saber, poder y subjetividad que afectan las proyecciones de reconocimiento expresadas en afectos y emociones.

A la pregunta de si consideraban que establecían vínculos con sus tutorados, y de qué tipo, estos tutores consideran que no se establece de igual manera con todos, y que no siempre logran construirlo, “Establezco vínculos con mis tutorados, pero no con todos, depende de la personalidad de cada uno de ellos” (Tutor 4, 25/abril/2016), “No siempre logro establecer el vínculo, por ejemplo tengo un alumno que es bueno, una buena persona, pero muy tímido, no se deja, no habla mucho, ya va a egresar, pero me mantuvo como su tutora aun cuando ya está haciendo la tesis, y eso me dio mucho gusto” (Tutor 6, 12/mayo/2016). Sin embargo, a decir de ellos, estos vínculos de confianza que se establecen entre ambos, sí tienen repercusión en la formación de los

estudiantes, tanto en lo emocional como en sus promedios, así como en su vida profesional y en el desarrollo de su capacidad de toma de decisiones, “Sí hay repercusiones tanto en lo emocional, como en sus promedios” (Tutor 2, 18/mayo/2016), “Sí hay repercusiones en ambas tutorías, es decir, tanto la tutoría de seguimiento escolar, como la dirección de tesis, hay impacto en la formación profesional, sin embargo, el impacto es mayor con los tesisistas, o al menos yo lo noto más” (Tutor 3, (20/abril/2016). No obstante, que lo constatan en la experiencia, les es difícil formular un discurso que pueda dar cuenta de cómo repercute este vínculo en la formación profesional de los estudiantes o en el desarrollo de habilidades para el quehacer profesional.

Condición de subordinación de los tutorados

La condición de subordinación de los estudiantes se hace latente en muchos de los discursos vertidos por parte de los tutorados, incluso justifican la falta de atención de sus tutores argumentando que “es gente muy ocupada”, “además de profesores, investigadores, y tutores, muchos son madres y padres”, “es que nosotros no nos ponemos en su lugar”, “a veces no tienen tiempo ni para comer”, “es que nosotros ahí vamos a importunarlos”, etc. Es decir, muchos de ellos se vinculan con su tutor desde una franca posición de subordinación, asumiendo desde su rol de tutorados que ellos tienen que ser quienes deben buscar al tutor, acoplarse a sus tiempos y formas. Sin embargo, es importante hacer hincapié en que esta condición de subordinación se ve alterada en los casos en los que los tutorados aluden a una “buena relación con su tutor”, cuando “su tutor es buena persona”, o cuando su tutor es considerado lo suficientemente cercano en edad como para establecer un vínculo en el que se desdibuja esa condición de subordinación, o bien, no se hace evidente.

Por otro lado, en el discurso se hace patente el hecho de que cuando se trata de un tutor de más edad con respecto a ellos, es decir, alguien a quien ellos consideran “mayor”, la dinámica es de incertidumbre; “no sabes cómo te va a tratar”, “de qué humor va a estar”, “si va a tener tiempo para atenderte”, de inseguridad e incluso de miedo. Existe esta idea en el colectivo de que un tutor de cierta edad y con cierto grado de habilitación es un tutor inaccesible en todos los sentidos.

Reforzando este discurso, podemos distinguir situaciones como, por ejemplo, un caso en el que a pesar de que la tutora de un estudiante no muestra ningún interés en estar pendiente de su tutorado y de darle seguimiento, el estudiante es quien se disculpa. O aquellos casos en los que los alumnos refieren que sus tutores han sido groseros con ellos, sin embargo, ellos no toman cartas en el asunto, no los reportan, no piden que les asignen a otro tutor, por el contrario, “se aguantan y se callan”.

El discurso de tutores y tutorados nos muestra las figuras de tutoría desde lo que se practica y da cuenta de la diversidad de manifestaciones con las que se ejerce la administración del poder desde la investidura del tutor. Al mismo tiempo que es reconocido por los tutores, en algunos casos para potenciar de forma productiva las fuerzas que inscriben o socializan a los tutorados en la cultura institucional, pero que dan pie a espacios de formación en el que opera un reconocimiento mutuo.

De igual forma están los tutores en cuya investidura sólo ejercen el poder desde el lugar burocrático administrativo que desdibuja la figura de tutelaje. En este sentido, en el psicodrama las representaciones de los tutorados respecto de estas prácticas de los tutores hicieron visible que les dicen: “yo tengo mucho trabajo”, “estoy muy ocupado ahora, no te puedo atender”, “la primera vez que lo fui a buscar, fue muy grosero conmigo”: Una alumna indicó que su tutor le dijo “eres tú la que se tiene que adaptar a mí, no yo a ti”, y otro estudiante mencionó que su tutor siempre le dice “¿no sabes esto?, no importa, tú búscalo y léelo, aunque no entiendas, tú toma tus notas”. Es menester recalcar que aun cuando los estudiantes hicieron patente que algunos tutores ejercen y administran el poder, los propios tutorados les asignan a sus tutores una investidura en la que ellos, los estudiantes, asumen de facto una actitud de subordinación. De acuerdo con Román (1990), en términos de Foucault:

El ejercicio de poder se sostiene al ser aceptado, no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos. Se ejerce concretamente y con detalle, con especificidad, con técnicas y con tácticas (p. 27).

Desde esta posición, los estudiantes asumen la tutoría, como “un favor” que les hacen los tutores, y desde ese lugar, entienden que son gente muy ocupada, aceptan el *no* a un acompañamiento académico y a un reconocimiento de sí. Se conforman con que su tutor les firme o no su hoja de toma de materias.

Conclusión

En este trabajo de investigación- intervención, fue evidente que tanto los tutores como los tutorados, se ven sujetos con el mandato al cumplimiento de los encargos académicos, porque es algo instituido, es decir, se puede observar que el ejercicio de la tutoría, en realidad se trata más del cumplimiento de un encargo escolar. De hecho una tutora (Tutor 1, 17/mayo/2016) habló sobre la importancia de dar tutoría “porque ser tutor es reconocido en el programa de estímulos al desempeño académico”.

Si bien la investidura del rol tutorial, como hemos visto, implica algo más complejo, en los hechos, ésta se circunscribe a la asesoría de encargos académicos que reproducen el orden burocrático y administrativo en la mayoría de las veces. Es decir, que aun cuando hay tutores que tienen ganas de cambiar las cosas, que tienen deseos instituyentes innovadores, su labor irá a contracorriente con las prácticas instituidas. René Käs (2004) cita a Castoriadis:

Castoriadis (1975) identificó dos movimientos antagónicos en la institución, el movimiento impulsado por el deseo instituyente, innovador, y el orden instituido contra el que choca. Se trata de una dialéctica que asegura la vida de las instituciones en su conflictualidad esencial entre orden y transgresión. (p. 655).

La labor de tutoría abre un espacio intersticial en el que se puede reconocer su función educadora necesaria para la reproducción de la institución, pero a su vez la posibilidad de dar cauce a lo instituyente, que renueve e innove prácticas de formación en un ejercicio intergeneracional. En el caso de la carrera de biología, bajo un programa de currículum flexible, resulta ineludible hacer un trabajo de reflexión con los tutores y tutorados más profundo, para propiciar estos elementos de innovación en la formación de los biólogos.

Situar el vínculo tutorial como elemento de análisis a lo largo de la investigación-intervención, permitió distinguir las distintas aristas desde las que opera la relación tutor-tutorado, mostrando el haz de relaciones de saber, poder y subjetividad. De esta forma se amplían las posibilidades de comprensión respecto a lo que implica en las IES, la figura de tutoría distinguiendo procesos de educación y de formación. En este sentido, se tiene claro que este posicionamiento cuestiona las políticas que se han

implementado en México así como en el ámbito internacional, con respecto al desarrollo y objetivos de la tutoría a través de mecanismos técnicos de control y seguimiento del desempeño escolar, que dejan fuera de foco los procesos de formación de los estudiantes y, por ende, de la formación de los académicos con las herramientas para entablar un franco tutelaje de los docentes en su labor como tutores.

Referencias

- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico-Novedades Educativas-UBA Facultad de Filosofía y Letras.
- Enríquez, E. (2009). *Educación y formación. Aportes desde una teoría de la institución y las organizaciones*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico-Novedades Educativas-UBA Facultad de Filosofía y Letras.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Käes, R. (2004). *Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos*. 26 (3).
- Remedi, E. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En E. Remedi, (coord.), *Instituciones educativas sujetos, historia e identidades*. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

LAS REPRESENTACIONES DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DE LOS DOCENTES Y SU VINCULACIÓN CON LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS AULAS VIRTUALES

Silvina Cuello¹
Marina Ferreyra²
Sandra Gerbaudo³
Nicolás López⁴

Fecha de aceptación 6-8-2017
Fecha de recepción 10-5-2018

Resumen

Las tecnologías digitales enmarcadas en los cambios sociales, educativos y comunicativos de las últimas décadas, presentan nuevos desafíos al profesorado en actividad y en formación. El principal desafío es el de incorporarlas al universo escolar, sintiéndolas como otro elemento más dentro de las aulas.

La inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas no se reduce a la incorporación acrítica de máquinas, sino que implica, además, un acercamiento a los nuevos lenguajes y a las nuevas prácticas culturales, para repensar estrategias de enseñanza y diseñar nuevas propuestas didácticas.

El objetivo de este trabajo es presentar algunas aproximaciones acerca de las representaciones sociales (RS) de un grupo de docentes del Instituto de Educación Superior (IES) Simón Bolívar respecto de las TIC y sus posibles relaciones con el uso pedagógico de las aulas virtuales (AV) de estos profesores.

¹ Facultad de Ciencias de la Comunicación (Universidad Nacional de Córdoba), Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” (Córdoba-Argentina). Contacto: cuello.silvina@gmail.com

² Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” (Córdoba-Argentina). Contacto: mifis23@gmail.com

³ Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” (Córdoba-Argentina). Contacto: gerbaudo.sandra@gmail.com

⁴ Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” (Córdoba-Argentina). Contacto: nicolasagustinlopez@gmail.com

De esta manera, parte de nuestro objeto de estudio se construye en relación con las representaciones, valores y creencias que los docentes configuran en torno al uso de las TIC, tanto en su campo personal como profesional. La segunda dimensión de nuestro objeto de estudio lo conforman las AV diseñadas e implementadas por estos docentes.

Palabras clave

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) - Aulas Virtuales (AV) - Representaciones Sociales (RS) - Didáctica - Pedagogía

THE REPRESENTATIONS OF THE TEACHERS INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND THE VINCULATION WHIT THE VIRTUALS CLASSROOM IMPLEMENTATION

Abstract

Digital technologies involved in social, educational and communicational changes from the last decades, presents new challenges to the faculty in activity and formation. The first challenge is justly to incorporate these technologies at the school universe, perceiving them as one more element in classrooms.

The inclusion of this Communicational and Informational Technologies (ITC) in the pedagogic practices it is not reducing to the acritic machinery incorporation, instead applies and approach to the new languages and new cultural practices. Re thinking teaching strategies and redesigning didactical proposals.

This work objective is to present approaching between social representations (RS) from the IES Simon Bolivar teaching staff about TIC and their possible relations with the pedagogic use from these virtual classrooms.

This way, part of our study objective is to build in relation to representations, values and believing that the teachers adjust round the TIC uses. The second dimension of our objective is to build by the designs and implementations of these virtual classrooms created by the faculty.

Keywords

Communicational and Informational Technologies (ITC) - Virtual Classrooms (VC) -
Social Representations (SR) - Didactical – Pedagogical

Introducción

El Instituto Simón Bolívar cuenta, desde el año 2008, con un sistema de gestión de contenidos -el nodo virtual de la plataforma E-ducativa-. El porcentaje de espacios curriculares que han implementado sus AV no es significativo; incluso, en varias de dichas AV sólo se trabajan algunos temas o unidades didácticas específicas, a pesar de que los docentes han sido capacitados sobre su uso.

Consideramos que es de vital importancia resignificar la formación profesional docente, en base a la necesidad de fortalecer la inclusión de las TIC, más específicamente de los espacios virtuales; para ello es necesario conocer cómo estos sujetos se relacionan con las tecnologías, cuáles han sido sus vínculos con éstas, cómo las piensan, cómo las incluyen en su vida personal y cómo en su vida profesional, entre otras cuestiones.

La principal pregunta de la investigación gira en torno a las vinculaciones entre las representaciones docentes acerca de las TIC con el uso pedagógico que los mismos realizan de sus aulas virtuales.

La Teoría de las Representaciones Sociales como marco de estudio

En lo referido a este trabajo, el abordaje desde la teoría de las representaciones sociales (RS) permite acercarnos al conocimiento de *sentido común* o *pensamiento natural*, compartido y socialmente construido por un colectivo de docentes en relación con su concepción acerca de las TIC. Este marco teórico nos posibilita adentrarnos en la construcción de subjetividades individuales y sociales en un tiempo donde lo singular y lo plural convergen y construyen sentidos. Según Perera Pérez (1998):

De modo general las Representaciones Sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa, donde los fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio estructural dejan su impronta; al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución.

Toda RS presenta una **dimensión informativa** (conjunto de conocimientos, creencias, opiniones e imágenes que un grupo tiene sobre el objeto, con ciertos atributos cuantitativos y cualitativos); un **campo de representación** (es más compleja y está referida a la forma en que la dimensión previa se estructura alrededor de un núcleo figurativo); y una **dimensión actitudinal** (posicionamiento u orientación valorativa o emocional, explícita o implícita, positiva o negativa, en relación con el objeto de la representación, que existe incluso cuando las dos dimensiones anteriores fueran deficientes).

Metodología

Debido a la limitación temporal de esta investigación, la misma alcanzará a los docentes de los profesorados de Matemática y de Lengua y Literatura. Estas carreras son las más importantes de la institución, por sus temáticas y por la cantidad de estudiantes.

Los métodos de recolección de datos que se aplicaron fueron los siguientes: encuestas (26), entrevistas en profundidad (9) y observaciones de las AV (13).

Análisis exploratorios

De los Docentes y las TIC

Los docentes encuestados pertenecen a los profesorados de Matemática y Lengua y Literatura; el porcentaje de los mismos es del 30% y del 70%, respecto de la muestra general. De una muestra de 26 docentes, surge que la mayor parte del grupo (aproximadamente el 70%) tiene más de diez años de desarrollo de la profesión docente y ha actualizado sus conocimientos en los últimos años.

Las percepciones que los profesores tienen respecto de la utilización que ellos hacen de las TIC, en general son altamente positivas. El 87% de ellos dice sentirse cómodo o muy cómodo a la hora de utilizar estas tecnologías. Indagando sobre las estrategias que los docentes ponen en juego al momento de aprender sobre las nuevas tecnologías, la mayoría despliega actitudes autodidactas, y un porcentaje menor recurre a pares o familiares. La mayor parte de los docentes rescata su esfuerzo, su perseverancia, su curiosidad y su interés. En general, los profesores menores de 40 años alegan su capacidad de exploración, la de “entender” la base del funcionamiento de lo digital y la autogestión de los aprendizajes, *muy propia* de este tipo de tecnologías:

Tal vez mi punto fuerte sea que no tengo miedo y exploro. También tengo incorporada cierta “lógica” de las TIC. Me equivoco mucho, pero entiendo que eso es parte de usarlas y voy corrigiendo. (Docente N° 7, 34 años).

Un punto fuerte en el aprendizaje de TIC es la autonomía para solucionar problemas... (Docente N° 19, 36 años).

Me gusta explorar y tengo buena memoria para recordar pasos, secuencias y usos de una aplicación. (Docente N° 20, 34 años).

En cuanto a los aspectos más débiles al momento de colocarse en la situación de aprendizaje de las TIC, la falta de tiempo se evidencia como un punto varias veces señalado; también se menciona el poco uso de algunos programas, o la necesidad de una persona en el rol de docente, o que explique el funcionamiento:

...cada vez hay más para aprender. Hay que estar estudiando todo el tiempo. (Docente N° 13)

La falta de uso o práctica de algunos programas es desfavorable para su dominio pleno. (Docente N° 10)

Analizando las competencias personales en el uso de TIC, es posible decir que la gran mayoría puede utilizar las herramientas básicas como procesador de textos, comunicarse por correo electrónico y organizar adecuadamente los datos en carpetas. También se comunican por Internet, con colegas, con sus estudiantes y con la institución.

Un déficit importante se relaciona con las posibilidades que tienen los profesores de realizar o editar videos, aunque el 43% dice incluir frecuentemente imágenes o videos en sus clases, y el 53% dice haberlos incorporado alguna vez.

El trabajo colaborativo en Internet está dentro de las actividades que realizan con menor frecuencia, lo que podría tener un correlato con las escasas propuestas de trabajo colaborativas y de discusión en las aulas virtuales, creadas por estos mismos docentes.

La mayoría de los docentes ha respondido que hace algún tipo de uso de las TIC en sus clases. Los recursos más utilizados son las netbooks (computadoras o notebooks) y también Internet. Para trabajar en sus clases, el 90% planifica con frecuencia propuestas de enseñanza que incluyen el uso de computadoras.

Profundizando en el análisis de las concepciones sobre los efectos de las TIC en las actividades del profesorado y en los aprendizajes de los alumnos, los docentes sostienen que estas herramientas mejoran la calidad de la enseñanza y no creen que estas tecnologías vayan a reemplazarlos en sus clases. Sostienen que el empleo de las TIC en las prácticas pedagógicas favorecerá y ampliará el conocimiento de los estudiantes, motivándolos hacia las actividades educativas. No creen que estas herramientas alienten el facilismo de los alumnos ni que las mismas promuevan la deshumanización de la enseñanza.

El uso de las aulas virtuales parece tener un interés especial ya que, aproximadamente el 30% de los docentes, dice haber realizado capacitaciones sobre este tema, o haber acudido a expertos y/o tutoriales para avanzar con la construcción de las mismas.

Observando las respuestas sobre el uso de las AV, la mayoría del grupo bajo análisis ha tenido experiencia en el uso de estos recursos en los distintos roles: el 90% como alumno, el 70% como profesor y el 30% como administrador. De los docentes que respondieron la encuesta, el 56% ha utilizado aulas virtuales en los profesorados bajo estudio. De este universo, la gran mayoría -un 86%- ha trabajado de manera individual en el diseño y construcción de su AV, y el 12% ha formado parte de un equipo multidisciplinario para realizar este trabajo.

Profundizando en las respuestas de los profesores respecto de las secciones activadas dentro de las aulas virtuales propuestas, se destacan: la utilización del repositorio

de archivos y sitios, como también la solicitud de actividades o trabajos prácticos. Esto coincide en parte con lo detectado en el análisis de las aulas virtuales de este grupo de docentes: el total de este colectivo subió archivos como material bibliográfico o de consulta, y el 56% se valió de la herramienta para la propuesta de actividades prácticas.

El recurso más utilizado en las aulas virtuales son los documentos y presentaciones en formato PDF a través de los cuales el profesorado hace llegar a sus alumnos los contenidos de la asignatura. Generalmente se detalla la bibliografía en algún espacio del aula virtual o en el programa de la asignatura, facilitando a los alumnos el acceso a un listado de recursos de apoyo para la materia. Muchas aulas virtuales facilitan enlaces a páginas de interés para los estudiantes, con información de carácter general. También en algunas aulas se ofrecen enlaces de interés, donde se tratan aspectos directamente relacionados con la asignatura. En muy pocos casos se presentan documentos de carácter audiovisual. (González, Área y otros -citados por Fariña Vargas et. al., 2013, p.13)

Analizando las respuestas relacionadas con los obstáculos que los docentes encuentran para incorporar las AV en la enseñanza de esta carrera, la mayoría de ellos (un 44%) lo relacionó con la falta de tiempo para diseñar y administrar sus aulas; en una medida menor, sostienen que no todos los estudiantes cuentan con las herramientas digitales, o que aprenden igual sin el uso de estas herramientas.

De las Aulas Virtuales

Para la observación de aulas virtuales ya existentes (13 en total), se diseñó un instrumento específico que permitió adentrarse en cada una de las siguientes dimensiones: contenidos y recursos de información ofrecidos, actividades propuestas a los estudiantes, recursos de comunicación disponibles, evaluación del aprendizaje, y el modelo pedagógico implícito.

En los profesorados estudiados, el sentido de la incorporación de las AV es el de extender las posibilidades de las aulas presenciales; así, siguiendo a Barberá y Badía (2005), el aula virtual amplifica los alcances del aula presencial en cuatro direcciones: temporalmente, geográficamente, cognitivamente, y a través del acceso a multiplicidad de recursos y lenguajes. El objetivo no es el de cambiar la configuración básica de una clase

tradicional, sino incorporar una serie de recursos que les permiten a docentes y alumnos cumplir con lo especificado en los proyectos curriculares, aprovechando las dos vías de interacción, el cara a cara y la virtual.

Introduciéndonos en el análisis cualitativo de las AV, y en cuanto a su organización estructural, el mismo es similar en todas las asignaturas. Area Moreira, San Nicolás Santos y Fariña Vargas (2008) clasifican la estructuración didáctica de las AV en:

- Social (donde predominan los recursos de comunicación).
- Temática (el contenido del aula se presenta en función de los temas de la asignatura).
- Temporal (el contenido se presenta por semanas).

Siguiendo la mencionada taxonomía, las AV analizadas son del tipo temático-temporal. Todas las aulas se estructuran en base a los contenidos propios de cada asignatura y, en una gran mayoría, los mencionados contenidos se activan juntamente con el encuentro presencial de la asignatura. En cuanto a la organización didáctica, en el 62% de las aulas se presenta la asignatura, en el 31% los contenidos generales de la misma, y en alrededor del 38% se pone en conocimiento de los estudiantes los objetivos a alcanzar en dicha materia.

La plataforma e-ducativa dispone de la Sección Clases, una de las más importantes a la hora de estructurar la didáctica de una clase virtual.

En las actividades virtuales o semipresenciales, la clase virtual reproduce lo que hacemos los docentes cada vez que entramos a un aula: presentar los contenidos, explicar, ayudar a desentrañar los conceptos complejos, ampliar, ejemplificar, contextualizar a los autores, jerarquizar lecturas, proponer actividades, darles sentido... El formato de la clase puede variar, pero pensamos por lo general en un texto simple, con las ilustraciones y gráficos que fueran necesarios, y con los vínculos (links) a todo el material de trabajo que elabora el docente (Instituto Nacional de Formación Docente, 2011, p. 1).

Sólo en dos casos la Sección Clases tuvo un desarrollo completo, es decir, se contextualizaron los contenidos, se expuso el sentido de los mismos, se ejemplificó y se presentaron videos.

En general, los contenidos presentados respondieron al formato textual, en unos pocos casos los documentos son de tipo multimedia o audiovisual (31%).

En cuanto a las actividades de aprendizaje, fueron planteadas a través del aula virtual en el 62% de los casos. La mayor parte apunta a la comprensión y profundización de los contenidos abordados, también a las actividades de análisis y reflexión sobre los mismos, a la elaboración de mapas conceptuales digitales, o al diseño de propuestas didácticas -en los espacios relacionados con las Prácticas de la Enseñanza o las Didácticas-.

En otros casos se evidencia la propuesta de resolución de trabajos prácticos específicos de cada asignatura. La dinámica de trabajo que prima es la individual.

Sólo en un caso se plantean foros de tipo colaborativo, donde se comparten los trabajos realizados por los estudiantes y la docente realiza intercambios con ellos.

A partir de las observaciones realizadas, se infiere que los procesos de aprendizaje que inician con las actividades virtuales tienen su correlato y consecución en las clases presenciales.

La dimensión comunicativa no es totalmente aprovechada en las AV analizadas: aproximadamente el 30% de los docentes utilizó los espacios de los foros, el 23% abrió foros de tipo social, y el 38% foros de consulta.

En cuanto a la utilización del mail interno, todas las aulas lo tenían activado, aunque sólo dos de ellas lo utilizaron. Asimismo, el calendario fue una aplicación que, aunque disponible dentro de las posibilidades de E-ducativa, sólo fue activado en tres de las aulas.

En cuanto a la estructura pedagógica, las AV analizadas responden al modelo de enseñanza semi-presencial o b-learning. Hay una integración de procesos de enseñanza y aprendizajes presenciales con otros propios de la educación a distancia. Las actividades pueden superponerse con las desarrolladas en las clases presenciales, como también complementar y/o ampliar las mismas.

Se infiere que el modelo pedagógico utilizado en la mayoría de las AV en estudio fue el de transmisión de la información, todos los docentes utilizaron la plataforma virtual para dar a conocer materiales bibliográficos y guías de estudio, fundamentalmente.

Una aproximación a la estructura de las RS

Como se expresó anteriormente, uno de los objetivos de este trabajo es conocer las representaciones sociales de los docentes de los profesorados de Matemática y Lengua y Literatura acerca de las TIC, y explorar sus vinculaciones con la implementación de las AV a su cargo. Este análisis se sustenta en lo propuesto por Moscovici (1979) en cuanto a las tres dimensiones que conforman las RS: una relacionada con la actitud hacia el objeto, la *dimensión actitudinal*; la *dimensión informativa* vinculada al conocimiento en torno a ese objeto y, por último, la *dimensión del campo de la representación* donde se organizan los contenidos a partir de los elementos de un sistema central estable.

Dentro de la recolección de datos, se aplicó una técnica de evocación libre que permitió vislumbrar algunos aspectos relacionados a la estructura de las RS.

Se registraron entre 6 y 18 evocaciones acerca de AV por participante, con un total de 84 evocaciones originales. Los conceptos o categorías más evocadas fueron “foro” y “usuario”, en cuatro oportunidades cada una. Les siguió el concepto de “conocimientos”, que fue evocado en tres oportunidades. Los conceptos de “comunicación”, “complementariedad”, “link”, “consulta”, “autonomía”, “archivo”, “lectura”, “ubicuidad”, “mensajes” y “aprendizaje”, en dos oportunidades cada una.

Los conceptos que prevalecen en la representación de AV del colectivo docente tienen que ver con algunos aspectos relacionados con el uso de las mismas, como los conceptos de foro y usuario. Éstos se conectan a partir del conocimiento, otro concepto que se presenta recurrentemente. En el tercer grupo de palabras, algunas aluden a conceptos más prácticos relacionados con el uso y la implementación de las AV, como comunicación, link, consulta, archivo, lectura, mensajes, y otro grupo o categoría está constituido por conceptos más teóricos relacionados con la forma en que los docentes piensan el AV y sus potencialidades, como complementariedad, autonomía, ubicuidad y aprendizaje.

Dimensión actitudinal o político-ideológica

Concepción de educación

El uso de las nuevas tecnologías en la educación supone una concepción y posicionamiento con respecto al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad.

Cuando se les preguntó a los profesores: *¿Qué ideología o concepción de la educación considera relacionada al uso de aulas virtuales?*, se visibilizó una ideología crítica y reflexiva sobre las potencialidades que brinda el uso de AV.

Básicamente es **una corriente constructivista, una escuela nueva, una escuela crítica, activa**, donde se pueda, el alumno tenga un **espacio para poder expresarse**, tenga un espacio de **intercambios**, se sienta cómodo para poder hacer una crítica... (Docente N° 1 del Campo Pedagógico).

Más democratizadora, en tanto hay una posibilidad de quienes no pueden acceder tanto, quienes tienen más dificultades para asistir, para verte, para consultarte, puedan hacerlo por ese lugar. Pero al mismo tiempo siento que es una cosa como que se va imponiendo [...] como que **se va volviendo como necesario**. Entonces, me parece que tiene que ver con pensar la educación en términos de actualidad. (Docente N° 1 del campo disciplinar de Lengua y Literatura).

No, no es una ideología quizá, es más una concepción de un concepto, algo que yo lo puedo relacionar, es más lo de **justicia curricular** [...] esto de poder de alguna manera abordar desde distintas maneras una misma temática, y poner recursos o hipervínculos que permitan como ir mirando, o investigando o acercándose, desde distintas miradas de una misma temática, digamos a veces en el espacio áulico también te juega encontrar el tiempo, digamos, ¿no? [...] Esto de poder pensar que en realidad uno puede **brindar otras experiencias de aprendizajes** [...] sobre todo que los moviliza que ese contenido, que **uno logra que el estudiante con ese contenido se movilice de otra forma**, digamos, ¿no? (Docente N° 2 del Campo Pedagógico).

Bueno, yo, una de las cosas es **la inclusión**, o sea, creo que [...] digamos, pensando en un aula donde tiene acceso, teniendo en cuenta un buen acceso, de... **programas como Conectar Igualdad** que le daban la posibilidad de que el alumno se llevara su computadora a su casa, tener este tipo de cosas, me parece que tiene que ver con la inclusión. La inclusión como en un modo digital, digamos. [...] El AV favorece un montón a la inclusión de este tipo de alumnos o chicos que no pueden viajar porque están lejos, o porque se enferman [...]. El AV fue un dispositivo excelente. Es una especie de inclusión hacia diversas situaciones, ¿no? (Docente N° 1 del Campo Disciplinar de Matemáticas)

Creo que es una **alfabetización general**. Creo que tiene que ver con que las personas puedan **moverse libremente en el campo del saber**, tanto en hacerlo,

como en buscar un tema que no hablamos: que es importante el tema de las búsquedas y hacer esos recorridos, y esto que te decía que valoro mucho la biblioteca y acá es una biblioteca hasta de más fácil acceso que una biblioteca real digamos. Porque bueno, uno en una biblioteca busca los temas y va buscando el libro o las fichas antes, pero me parece que [...] es una educación, **pensar en el AV como un lugar de educación**, es como, en ese sentido, lo veo como otras cosas en cuanto a que **hay gente que tiene mucho más posibilidades. Valoro el sentido democratizador de esto.** (Docente N° 2 del Campo Disciplinar de Lengua y Literatura).

Democratización, inclusión, alfabetización, justicia curricular, campo de saber, experiencias de aprendizaje y acceso, plantean el AV como un verdadero lugar de educación que se tensiona con los usos reales que se hacen de la misma.

En sus usos, el AV queda supeditada a una herramienta que complementa la presencialidad del aula, y que no puede reemplazar la relación entre docente y alumno que se desarrolla cuando ambos están presentes físicamente. Y de esta manera lo sostienen los entrevistados:

El AV no significa que la educación sea a distancia sino que, para mí es un **complemento** y a mí me parece que está bueno, porque bueno, me parece que la relación docente/alumno co-presentes es insustituible. Y esta cosa de que [...], el vínculo cara a cara sea suplantado, me, por lo menos me hace ruido, me genera así como desconfianza **porque la relación humana se empieza a reemplazar por una máquina.** (Docente N° 3 del Campo Disciplinar de Lengua y Literatura).

Modificación del rol de estudiante

Ligado a lo anteriormente abordado, los docentes sostienen en su mayoría que el rol del estudiante es más activo en el ámbito del AV; esto estaría relacionado, en parte, con la concepción del Modelo 1 a 1 que supone un trabajo más individualizado, un seguimiento procesual y una retroalimentación por parte del docente hacia el estudiante y, a su vez, este rol más activo demandaría de parte del estudiante mayor compromiso y autonomía con su proceso de aprendizaje.

Sí, me parece que se modifica porque [...] **el uso del AV promueve la autonomía**, de parte del estudiante, [...] si bien tengo la orientación del profesor, con esa orientación tengo como que moverme, pero **no lo tengo ahí presente cómo para**

preguntar, incluso estoy en un espacio virtual y puedo ir a buscar información a otro lado. (Docente N° 3 del Campo Disciplinar de Lengua y Literatura).

En cuanto al rol me parece que es más activo [...] Acá tienen que participar del foro, tienen que hacer la actividad, tienen que estar en la wiki, “tienen que”, o sea, alguna presencia en el aula virtual tienen que tener, ¿no? **Me parece que los obliga de alguna manera a estar más activos**. Digamos responsabilizarse, a no desconectarse por ahí en esto de que algunos cursan más irregularmente, en cuanto a lo presencial [...] Los obliga como a conectarse más permanentemente y también con el contenido, con el espacio. (Docente N° 2 del Campo Pedagógico).

Sí, el rol se modifica porque **es mucho más activo**. [...] **ponerlo en diálogo** con otros compañeros del aula virtual es enriquecedor. Y también está bueno desde lo actitudinal [...] desde lo procedimental como te digo, aprendes a argumentar, aprendes a debatir, a leer, que sería un escuchar... (Docente N° 1 del Campo Pedagógico).

Y en cierto modo sí, digamos, porque **se hace en algún punto más independiente**, porque ellos siempre están esperando la explicación del profesor en el pizarrón. (Docente N° 2 del Campo Disciplinar de Matemáticas).

Todas estas apreciaciones comparan el AV con el aula presencial, recuperando las posibilidades que el AV brinda desde lo atemporal, y el uso de lenguajes audiovisuales para complementar el lenguaje textual o expositivo de la clase presencial. Pero plantea esta cuestión de la “obligatoriedad” de la actividad y “ausencia” del profesor en la virtualidad, por lo que cabe preguntarse: ¿Es la ausencia física del profesor lo que promueve un alumno más activo? ¿Son las actividades del AV las que desarrollan mayor autonomía en el alumno? ¿Una clase presencial no posibilita un alumno activo y autónomo? Si el AV desarrolla mayor participación y compromiso, ¿por qué se la considera sólo una herramienta que complementa la presencialidad?

Valoración de las AV

Un análisis a nivel ideológico supone abordar las concepciones sobre educación, y más específicamente sobre la educación a distancia o virtual que poseen los entrevistados. Hasta el momento circula entre los profesores del instituto de formación una ideología crítica sobre el uso del AV, pero continuando con la línea de trabajo en la dimensión

informativa y en relación con el núcleo duro de las representaciones, se sostiene en la mayoría de los docentes una valoración del AV atribuida a su funcionalidad o utilidad; siguiendo a Grundy, citado por Martiarena (2011, 124):

Es el aspecto más racional-objetivo de la valoración, consistente en la atribución de una determinada utilidad y funcionalidad concreta al AV. Correspondería a la racionalidad técnica o empírica-analítica planteada por Habermas, que se orienta a la satisfacción del interés por controlar el ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico (Grundy, 1991).

Como se puede leer en las entrevistas, la valoración es:

Muy positiva. A mí me ha facilitado mucho como docente. Desde las cosas más básicas me ha ayudado mucho a **difundir material**, a agilizar en cosas de: socializar videos, socializar consignas y de a poco como que le voy encontrando otras posibilidades. Que me han ayudado positivamente, en términos de comunicación. Agilizar mucho la **comunicación con los alumnos** que te encontrás menos, o fuera de las épocas más arduas... (Docente N° 1 del Campo Disciplinar de Lengua y Literatura).

Yo **la uso y la aprovecho** en primero y en tercer año un montón, mucho, en cuarto no, porque **la materia de cuarto es un taller y para lo único que lo usamos es para intercambiar**, para que me pasen los trabajos y yo darles las consignas nada más, pero yo la uso todo lo más que puedo, para mí es excelente. (Docente N° 3 del Campo Disciplinar de Matemáticas).

Es una **herramienta** [...] por ahí por distintas cuestiones de tiempo, de diseño, y estaría muy bueno usarlas, y que me parece que darían más potencialidades todavía, pero [...] claro, eso, cuando digo comunicación uno pareciera que solamente comunica en un sentido, y en realidad **el AV te permite una comunicación en ambas direcciones**, que a veces la comunicación en las aulas tradicionales dependen, [...] es unidireccional, y esta comunicación realmente se da en ambos sentidos y esos creo que son las potencialidades que tiene el AV: los espacios de reflexión, de debate, de diálogo, comunicación en ambos sentidos, y bueno, a veces uno lo puede usar a pleno, y otras veces no tanto. Pero de todas maneras como AV **me parece un recurso muy bueno**. (Docente N° 1 del Campo Disciplinar de Matemáticas).

Las palabras resaltadas, vinculadas a la utilidad del AV principalmente en materia de comunicación, y presentadas como herramientas que complementan la clase presencial, dan cuenta de esta racionalidad técnica que se sustenta en la metáfora espacial, definida por

Martiarena (2011, p. 111) como un **espacio paralelo que complementa el espacio del aula física**, expandiendo o prolongando la realidad del aula de lo físico a lo virtual, pero que también abre un nuevo espacio interaccional capaz de hacerse autónomo.

Sin embargo, nos encontramos con algunos condicionamientos que estarían obstaculizando el máximo aprovechamiento de las AV, así como un posicionamiento más crítico sobre su uso. Los principales obstáculos tienen que ver con el tiempo de trabajo del docente, que requiere planificar una clase virtual y cuestiones vinculadas al modelo curricular-organizacional del sistema educativo en el nivel superior no universitario. La falta de reconocimiento monetario del trabajo en y para la virtualidad es una dificultad importante. Hasta apelan a las palabras “miedo” o “asusta” cuando se les propone pensar acerca del tiempo de trabajo dedicado sólo a la virtualidad:

Porque es **mucho el tiempo que uno le dedica**, mucho mucho... y no sé cómo se podría llevar un control de eso, no sé, ¿un módulo semanal?, todo depende de cuánto te dediques... [] Pero también es cierto que hay veces que te da miedito, cuando vos decís: bueno trabajemos por aula virtual, y **te da un poco de miedo pensar cuánto tiempo** me va a llevar a mí controlar esto. (Docente N° 2 del Campo Disciplinar de Matemáticas).

Igual te digo que **me asusta** a mí porque me parece que **estaría más tiempo con el AV que en el aula común** ¿no? Aunque lleva tiempo esto que estamos diciendo: corregir, **corregir** el trabajo de los alumnos, **ver cómo fueron...** (Docente N° 2 del Campo Disciplinar de Lengua y Literatura).

...Ahora, si haces este **uso del foro** o si haces el **uso del chat** o si **haces un seguimiento** de tus alumnos de otra forma y... **necesitas mucho más tiempo** para, digamos, mirar qué programas vas a implementar y **el foro lo tenés que ir mirando** por lo menos cada dos días para ver qué actividades hubo, porque **se gestiona** el foro también, no es que uno deja la pregunta instalada y que después pase lo que pase, uno va mirando para dónde se va gestionando... (Docente N° 1 del Campo Disciplinar de Matemáticas).

A mí me parece que el aula virtual tiene **mucha potencia**, sobre todo porque hay esto de **posibilitar diferentes maneras de aprender** [...] Pero también creo que hay como **ciertos condicionamientos** y es en parte por el cual yo no, no he utilizado. Que no tan solo tiene que ver con el docente sino también con el alumno y el contexto, digamos, en el cual se va a llevar a cabo esa aula. Por ejemplo, concretamente, nuestra institución y **nuestro sistema educativo están pensados para la presencialidad y no para la virtualidad**. (Docente N° 3 del Campo Pedagógico).

Conclusiones

Es posible decir que el colectivo docente estudiado (17 docentes del Profesorado de Lengua y Literatura y 8 docentes del Profesorado de Matemática) ha incorporado las TIC tanto a sus actividades cotidianas como a sus prácticas escolares. La implementación de AV en sus espacios curriculares aún está en ciernes, lo que se debe a múltiples y complejas causas.

Las aproximaciones realizadas a las representaciones docentes sobre la educación a distancia o virtual, dan cuenta de una ideología crítica sobre el uso del AV; asimismo, el análisis de la dimensión informativa y en relación con el núcleo duro de las representaciones, la mayor parte de este colectivo le atribuye valor al AV desde sus posibilidades de funcionalidad o utilidad. No obstante, se hace evidente una problemática relacionada con la carencia de normativa del nivel superior no universitario de la provincia de Córdoba, que desconoce la enseñanza virtual como parte del sistema de formación. Los acuerdos al interior de los institutos de formación no son suficientes para que los docentes decidan dedicar el tiempo necesario para el diseño de sus AV para el seguimiento de las actividades de sus alumnos en las mismas.

En la representación de la mayoría de los docentes está la idea del AV como un complemento del aula presencial, donde se puede acceder a los materiales y actividades del espacio (programa, videos, archivos, consignas), pero siempre subordinada a la clase presencial. Asimismo, se destaca como otra de las utilidades principales del AV la posibilidad de comunicarse con los estudiantes por una vía institucional, e interactuar con ellos a través de foros. Sin embargo, en las AV observadas, tanto el mail interno como los foros se utilizan escasamente. En este punto también se hace evidente la variable tiempo de dedicación.

Referencias

Área, M., San Nicolás, S. y Fariña Vargas, E. (2008). *Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de La Laguna. Análisis de la Aulas Virtuales (2005-2007)*. Laboratorio

- de Educación y Nuevas Tecnologías Universidad de La Laguna. Recuperado de:
http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Dra.Roig/U3%20virtualLaLaguna_Area_Moreira.pdf
- Barberá, E. y Badía, A. (2005). “Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red”. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN 1681-5653, Vol. 36, N° 9. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF>
- Fariña, E.; González, C.S. y Área, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 35. 1 de Enero de 2013. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/35/>
- IES Simón Bolívar. (2008-2016). [*Sitio web Oficial*]. Córdoba. Recuperado de:
<http://iesbolivar.cba.infed.edu.ar/>
- Martiarena, N, (2011) Representación Social del Aula Virtual en Docentes de la Carrera de Licenciatura en Psicología (Tesis de Maestría). Centro de Estudios Avanzados (UNC)
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Los Campos Virtuales en la Educación Superior Presencial. Cuadernos TIC #4*. Recuperado de
<http://portales.educacion.gov.ar/infed/files/2011/08/Uso-de-campus-virtuales.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul S.A. Buenos Aires.
- Perera Pérez, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales*. (Tesis doctoral). Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, Cuba.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y FORMACIÓN DOCENTE: ¿QUÉ TIENE QUE VER LA EDUCACIÓN SEXUAL CON MI ESPACIO CURRICULAR? PROCESOS DE OBJETIVACIÓN CURRICULAR Y DISCURSOS DOCENTES.

Fabiana Giachero¹
Rita Sueiro²

Fecha de recepción 6-8-2017
Fecha de aceptación 4-4-2018

Resumen:

El presente trabajo constituye un aporte a la visibilización de las inclusiones y/o exclusiones de contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI), la naturaleza y contenido de los mismos en las planificaciones de los espacios curriculares de las carreras de Formación Docente en un Instituto de Formación Docente (IFD). El análisis de las prácticas discursivas -a través de entrevistas individuales y a un grupo focal- dan cuenta y sostienen las condiciones de posibilidad a partir de las cuales estos procesos son llevados a cabo.

El abordaje metodológico de la problemática planteada se definió a través de un estudio de caso de características exploratorio-descriptivas. Se implementaron técnicas de análisis de documentos curriculares y planificaciones, entrevistas individuales y a un grupo focal. El criterio de selección para definir los docentes que serían entrevistados y/o participarían del grupo focal, fue la pertenencia de los mismos a los distintos Campos de Formación.

La sistematización y análisis de los datos obtenidos permiten adelantar algunas conclusiones más o menos generalizadas: la Ley de ESI como dispositivo de poder en torno

¹ Instituto de Educación Superior del Centro de la República (IESCER) Dr. "Ángel Diego Márquez", Villa María. Córdoba. Profesora en Psicopedagogía. Licenciada en Ciencias de la Educación. Diplomatura de Estudios Superiores de Universidad (D.E.S.U). Contacto: fabianaang@yahoo.com.ar

² Instituto de Educación Superior del Centro de la República (IESCER) Dr. "Ángel Diego Márquez", Villa María. Córdoba. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Contacto: ritasueir@yahoo.com.ar

a la temática; la curricularización de la Educación Sexual a riesgo de quitarle posibilidad de problematización, y la pregunta acerca de si es posible la existencia de “una” sexualidad, aún dentro de la heterosexualidad.

Palabras clave: Educación Sexual; Formación Docente; Objetivación Curricular, Prácticas Discursivas; Dispositivo.

**COMPREHENSIVE SEXUAL EDUCATION AND TEACHER TRAINING:
WHAT DOES SEX EDUCATION HAVE TO DO WITH MY CURRICULAR
SPACE? PROCESSES OF CURRICULAR OBJECTIVATION AND TEACHING
DISCOURSES.**

Abstract:

The present work constitutes a contribution to the visualization of the inclusions and / or exclusions of contents of the ESI, the nature and content of the same in the planning of the curricular spaces of the courses of Teacher Training in an IFD. The analysis of discursive practices - through individual interviews and a focus group - account for and support the conditions of possibility from which these processes are carried out.

The methodological approach of the raised problem was defined through a case study of exploratory-descriptive characteristics. Curricular document analysis and planning techniques, individual interviews and a focus group were implemented. The selection criterion to define the teachers who would be interviewed and / or participate in the focus group was their belonging to the different Training Fields.

The systematization and analysis of the data obtained allow us to advance some more or less generalized conclusions: the ESI law as a device of power around the issue; The curricularisation of Sexual Education at the risk of taking away the possibility of problematization and the question about itself is possible the existence of "a" sexuality, even within heterosexuality.

Keywords: Sex education; Teacher Training; Curricular Objectivization, Discursive Practices; Device.

Introducción

En Argentina, la educación sexual como dispositivo vinculado a la información, aparece a principios del siglo XX. Los encargados de difundir esta información eran los miembros de la Liga Argentina de Profilaxis Social³. La sexualidad era concebida como un “deber”, atravesada por concepciones del orden moral que ejercían poder e interpelaban las subjetividades. En este contexto, no podemos dejar de mencionar los aportes del Anarquismo y del Socialismo, movimientos políticos que desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, desarrollaron -entre otras actividades- un proyecto educativo que repudiaba la normalización represiva del Estado por considerarla oligárquica, nacionalista e incluso religiosa. Si bien existían notorias diferencias entre anarquistas y socialistas, ambas corrientes coincidían en construir una escuela autogestionada y opuesta a la escuela hegemónica. La exigencia de luchar por la igualdad entre hombres y mujeres sería también transmitida por medio de la educación. El movimiento feminista anárquico enfrentará a sus propios compañeros con el principio de coeducación.

A mediados del siglo XX, los cambios sociales y culturales, entre otros, auguraron nuevos aires, nuevas concepciones y modos de relacionarse se dieron lugar para que la mujer saliera del ámbito privado/doméstico y se insertará en el mercado laboral. Se modificaron las matrículas en guarderías y jardines y se incrementaron matrículas en instituciones educativas para empezar y/o continuar estudios. La aparición de nuevos métodos anticonceptivos habilitó la posibilidad de decidir la cantidad de hijos a tener, las nuevas relaciones de noviazgos y de prueba antes del matrimonio.

En 1966 surge la Asociación Argentina de Protección Familiar encargada de brindar capacitaciones, materiales impresos o audiovisuales acerca de la sexualidad. En 1970,

³ *La Liga Argentina de Profilaxis Social* fue una de las primeras instituciones eugenésicas en el país, fundada en 1921 por el médico Alfredo Fernández Verano. Fue patrocinada por el Círculo Médico Argentino y el Centro de Estudiantes de Medicina, y continuó funcionando hasta fines de los años 60.

aproximadamente, se comienza a dirigir la información hacia las y los jóvenes para que conozcan sus cambios durante la adolescencia.

En la década del '80 aparece la enfermedad conocida como Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (VIH/SIDA), cuyo contagio se atribuye, en los primeros años, a las relaciones sexuales, particularmente a las homosexuales masculinas. La asociación directa sexualidad y muerte genera la necesidad de hacer pública la temática, se comienza a hablar de “lo que no se hablaba...”, y las sociedades comienzan a solicitar a los Estados superar prácticas conservadoras y reconocer los derechos sexuales y reproductivos de las poblaciones.

Hasta nuestros días han sido numerosas las leyes, normas y compromisos internacionales que Argentina ha hecho propios y promueve en el campo de los derechos humanos. La Constitución Nacional incorporó leyes y convenciones tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los derechos del Niño y la Convención Americana sobre los Derechos Humanos. Se sancionaron diversas normas de orden provincial y nacional que se definen en la misma línea de trabajo. Asimismo, la sanción de la Ley N° 25673 del 21 de noviembre de 2002 creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el ámbito del Ministerio de Salud.

Esta etapa de reconocimiento legal tiene un punto de clave en la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150, sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada ese mismo mes y año. Esta Ley reconoce de manera explícita el rol activo que le cabe al Estado en la Educación Sexual Integral de niñas/os y adolescentes; condición ya establecida en la Ley de Educación Nacional, en adelante LEN, cuando se erige en garante del desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación para una sexualidad responsable en todos los establecimientos educativos de gestión pública y de gestión privada del territorio argentino. El Estado Nacional, en su condición de garante, establece un piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo. De esta manera, las autoridades educativas jurisdiccionales, de acuerdo con las atribuciones que le son propias, tendrán luego que realizar las adecuaciones necesarias al momento de la concreción curricular de los

contenidos. El mismo criterio se prevé para las instituciones, en tanto podrán incorporar a sus proyectos institucionales las propuestas específicas de la ESI.

La aplicación de la Ley de ESI implica información en el marco de un derecho, seguida de la incorporación de los Lineamientos Curriculares para ESI, aprobados por el Consejo Federal de Educación en forma unánime en el mes de mayo de 2008 -Resolución N° 45/08- a las propuestas de enseñanza áulica, acorde a las pautas madurativas de las/los educandos, la supervisión y evaluación del programa, la capacitación permanente y gratuita para las/los educadores, y la incorporación de los contenidos de ESI a las propuestas académicas de los espacios curriculares de la Formación Docente.

Desde el punto de vista del derecho, la educación sexual es un compromiso y una tarea que implica la asunción de responsabilidades de una generación a otra. La escuela, en representación del estado constitucional de derecho, encarna una de las instituciones que debe garantizar y hacer efectivo los derechos de niños/as y adolescentes, y las/los docentes se constituyen en los actores protagónicos en función de que serían los encargados de ofrecer a las/los alumnas/os las oportunidades formativas integrales en la temática, diseñando estrategias sistemáticas de formación y capacitación permanente en este sentido.

De esta manera, los IFD se constituyen en el espacio institucional donde las estrategias debieran ocupar un lugar central para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la ley, siguiendo la lógica de las prescripciones curriculares.

Surge así el interrogante que sustenta el desarrollo del presente proyecto de investigación:⁴ ¿Cómo se objetivan en las planificaciones y en las prácticas discursivas las prescripciones curriculares para la educación sexual integral? Lo hemos abordado desde la perspectiva de un Estudio de Caso en el profesorado de Educación Tecnológica y en la Capacitación Pedagógica para Graduados No Docentes del Instituto de Educación Superior del Centro de la República INESCER - “Dr. Ángel Diego Márquez” (Villa María, Córdoba).

⁴ Convocatoria 2012 de Proyectos de Investigación Concursables para los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (INFoD).

Las preguntas que guiaron el trabajo habilitando el pensamiento, la reflexión y el análisis al interior del IFD fueron: ¿Qué inclusiones y/o exclusiones de ESI pueden observarse en lo objetivado en las planificaciones de los espacios curriculares? ¿Cuál es la naturaleza y contenido de lo objetivado en las planificaciones de los espacios curriculares? ¿Qué dicen las/los docentes respecto de las objetivaciones curriculares llevadas a cabo?

Se constituyeron en foco de observación y análisis las planificaciones y las prácticas discursivas que las atraviesan y sostienen, en tanto que los actores institucionales realizan procesos de especificación curricular (Terigi, 1999); transformaciones que son consecuencia de fuerzas operantes en los niveles específicos de concreción curricular y que se constituyen en procesos situados, atravesados por variables históricas que determinan las condiciones de posibilidad de los mismos.

Marco Teórico

Partimos de concebir la sexualidad como constitutiva de la condición humana, ya que se manifiesta desde el primer vínculo con ese “otro” que posibilita que lo humano se haga presente. Pensar la sexualidad es pensar en las diversas formas en que esta puede manifestarse y definirse, producto de un proceso de subjetivación cuyo entramado es complejo e intrincado y refiere a todas las dimensiones del ser humano. La sexualidad no sólo es una cuestión personal, es también un asunto político-social que se va desarrollando a lo largo de toda la vida en todos los seres humanos y de muchas formas. Esta idea nos lleva a pensar en la sexualidad humana como un dispositivo histórico -acordando con Michael Foucault (1992)- ya que, como tal, se constituye en la red que sostiene discursos producidos por instituciones y organizaciones de todo tipo. Discursos que se sustentan en leyes y enunciados que conforman y dan forma, que pronuncian y dejan de pronunciar-se, y que sostienen regímenes de verdad.

Por efecto de la Política Educativa, las instituciones se constituyen en espacios donde las estructuras discursivas sostenidas desde otros ámbitos de enunciación -como pueden ser las prescripciones normativas y/o curriculares- interpelan, someten a las rutinas,

tiempos, espacios y sujetos a la lógica del poder, constituyéndose en dispositivos que operan estableciendo lo que se puede o no hacer y decir legítimamente.

Las instituciones educativas y, específicamente, las Instituciones de Formación Docente, constituyen el ámbito por excelencia de transmisión de ciertos saberes (contenidos de la educación) vinculados a la práctica futura de las y los educadores. El término *contenidos* remite a significados diversos: pueden ser considerados como todos aquellos saberes que circulan y se transmiten en la escuela, y son construidos socialmente generando un sistema de representaciones sobre la realidad en la que actuará el sujeto. Las instituciones no solo distribuyen saberes sino que también los seleccionan, entendiendo por selectividad “la manera en que de un área total posible de pasado y presente, se escogen ciertos significados y prácticas para énfasis y otros significados y prácticas son excluidos” (Apple, 1985, p. 25). La selección y organización de los saberes no es neutral, muy por el contrario está ligada a principios de control social en relación con las necesidades de una sociedad. Las prácticas discursivas son sostenidas en las instituciones, aparecen como dispositivos que participan de la lógica de los poderes que las atraviesan y las constituyen. Así, las inclusiones y/o exclusiones que son sostenidas desde ese lugar, definirán lo que es legítimo o no lo es. Los discursos tienen efectos de poder y saber en las instituciones. Se definen como formas de producción en base a relaciones sociales en las instituciones políticas.

Cuando la pregunta es acerca de la formación docente, inexorablemente suele caerse en la tentación a la que son proclives los educadores, esto es, considerar al otro/a como “una obra acabada”, de la cual son autores. El sujeto de la enseñanza se ofrece como materia prima para que la obra sea posible. Acordando con Ferry, G. (1997) y oponiendo resistencia a la concepción anterior, sostenemos que la “formación” es ese trabajo personal que realiza “todo otro” que se prepara para una práctica profesional. Como dice este autor, todo individuo se forma a sí mismo, se “pone en forma”, es él mismo quien encuentra su manera de actuar, de reflexionar, de cambiar; definitivamente, la formación es un trabajo “sobre sí”.

En los últimos años -posteriores a la sanción de la ley 26150, entre “otros discursos”, uno de los que va ganando forma por su insistencia, sobre todo desde las

políticas educativas, es el que, por decisión grupal, hemos dado en llamar “el discurso de la ESI”, el que sostenido por el soporte legal y sus antecedentes, los enunciados curriculares, los cuadernillos para su aplicación, y las capacitaciones masivas, va cobrando cuerpo y presencia al interior de las instituciones educativas no siempre proclives a hacer público aquello que pareciera ser de la órbita de lo privado: la sexualidad de los sujetos. Graciela Morgade (2001) sostiene que la escuela brinda experiencias desiguales a niñas y niños de diferentes sectores sociales, económicos y culturales a través de imágenes, discursos, incentivos y sanciones por su condición de pertenecer a un/xs - otrx/s sexos.

Reconocer las diversidades y las singularidades que están presentes en el ámbito escolar viene a cuento de pensar en las biografías individuales y particulares, llenas de sentido y significaciones que desbordan la propia subjetividad y que circulan por las instituciones educativas sostenidas en prejuicios, temores, tabúes y deseos. Nos preguntamos entonces: ¿Qué papel juega la escuela en la producción de identidades sexuadas? Este interrogante interpela la institución escolar en tanto productora y reproductora de discursos pedagógicos que reconocen -y aceptan- a ciertos sujetos en detrimento de otros/as.

Si bien la escuela no puede pensarse como la institución que habrá de determinar y condicionar el destino de la vida de un/una persona, no es dable subestimar los discursos, las prácticas, las prohibiciones (o los permisos) que en ella circulan y que habrán de configurar sentidos en la historia personal, corporal y sexual de quienes la transitan: “Somos sujetos escolarizados, por lo tanto, de una u otra manera las marcas escolares permanecen en nuestro cuerpo tanto las que valoramos como aquellas que despreciamos” (Beer, 2008, p.162)

Diseño de la investigación

La investigación se define de tipo exploratoria y descriptiva, y se propone conocer cómo se objetivan en las planificaciones y discursos de docentes de dos carreras de Formación Docente las prescripciones curriculares vigentes para ESI. La misma pretende caracterizar e identificar los aspectos que componen el fenómeno analizado, por eso el tipo

de estudio exploratorio y descriptivo es adecuado debido a que es posible obtener una perspectiva más precisa de la magnitud del problema, realizando un diagnóstico de la realidad, como una primera instancia necesaria para posteriores explicaciones causales de los hechos (Emanuelli y Egidos, 2002).

El enfoque metodológico adoptado es el cualitativo, ya que se orienta a comprender el sentido de los significados que se construyen intersubjetivamente, poniendo el énfasis en el lenguaje y los aspectos micro de la vida social (Vasilachis de Gialdino, 1993).

Los datos cualitativos se abordan desde la perspectiva del estudio de caso, entendido como *algo* específico y, al mismo tiempo, complejo, es decir, denso de sentidos. En esta investigación en particular, el caso está pre-definido, lo constituye el IFD "Dr. Ángel Diego Márquez", donde se analizaron los procesos de objetivación curricular referidos a ESI y las prácticas discursivas que los atraviesan y constituyen, en dos carreras de Formación Docente: el Profesorado de Educación Tecnológica y la Capacitación para Graduados No Docentes. La elección de estas dos carreras se basa en que una de ellas brinda formación inicial para futuras/os docentes que habrán de desarrollar sus actividades en los niveles inicial, primario y secundario, mientras que la otra ofrece formación pedagógica a profesionales y técnicos superiores que se desempeñan o desempeñarán en el Nivel Secundario del Sistema Educativo. Las/os futuras/os egresadas/os de ambas carreras habrán de desempeñarse en dos niveles fundamentales del sistema de educación obligatoria, cuyas prescripciones para la ESI revisten modalidades y estrategias diferenciadas.

Para cumplimentar los objetivos previstos se plantearon estrategias de revisión de prescripciones curriculares para ESI; observación de las planificaciones de los espacios curriculares de ambas carreras (ya que constituyen el último nivel de concreción curricular); el correspondiente análisis de contenido de dichas planificaciones (a fin de otorgarles sentido dentro de nuestro marco referencial), y entrevistas individuales y colectivas a docentes de ambas carreras a fin de analizar sus prácticas discursivas. El Análisis de Contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso, es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. Se implementó la técnica de grupo focal que permite la profundización del tema objeto de estudio a partir de la interacción entre las/os

participantes, ahondando en los conocimientos, las prácticas y las opiniones, lo que piensan, cómo y por qué lo piensan (Petracci, 2004), posibilitando comparar sus diferentes posicionamientos sobre el tema. Otras fuentes de datos, como leyes, diseños curriculares y/o material para el abordaje de la ESI, se incorporaron para proporcionar información que permita establecer conexiones significativas con las referencias brindadas por las fuentes relevadas, poniendo énfasis en el contexto como un todo y fuente primaria de información. El material recopilado fue objeto de un tratamiento que permitió establecer categorías de análisis a la luz de los constructos teóricos iniciales, que posibilitaron la interpretación de los datos cualitativos.

Análisis de datos: Las prescripciones oficiales

El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina sancionó la Ley 26150 (2006); cuyo objetivo fundamental apunta a la implementación de un Programa Nacional de Educación Sexual dirigido a estudiantes de establecimientos educativos públicos -tanto de gestión estatal como privada- de jurisdicción nacional, provincial o local, la que tiende a:

a-Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c- Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d- Prevenir los problemas relacionados con la salud general y la salud sexual y reproductiva en particular; e- Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Ley 26150, Art. N° 3, p. 1 y 2).

La Ley de ESI actúa como norma marco, estableciendo unos lineamientos básicos que se supone que las jurisdicciones definirán específicamente. No pretende definir qué es la educación sexual, ni tampoco los principios sobre los cuales debiera cimentarse; así, expresa que: “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.” (Art. N°5, p. 2).

Revisando los Lineamientos Curriculares para ESI (2008) podemos afirmar que los mismos, a través de sus fundamentaciones, sostienen una concepción integral y holística de la sexualidad como un aspecto constitutivo de la subjetividad. Fomentan una visión crítica y reflexiva de la tarea docente como parte fundamental de dicha constitución. Estos Lineamientos Curriculares plantean dos maneras de implementación en las escuelas -en todas sus modalidades y niveles: una desde un espacio curricular específico, y otra como espacio curricular transversal. En cuanto a los aprendizajes que deberán lograrse, éstos aparecen organizados para cada nivel: inicial, primario -1° y 2° ciclo-, secundario -ciclo básico y orientado-, educación superior-formación docente. El abordaje transversal pretende unificar criterios, miradas, siempre promoviendo respeto por la diferencia y la igualdad de oportunidades. Este punto genera algunas dudas, dado que muchos de los contenidos del currículum planteados en sentido transversal pasan a ser, la mayoría de las veces, currículum nulo (según el trabajo ya clásico de Eisner, 1994). Cuando la responsabilidad es de todos pero no se define en ningún campo del saber específico, las lógicas de la producción-reproducción curricular terminan jugando su mejor juego, el de la exclusión. Sería oportuno preguntarse si con el intento de “curricularizar” la sexualidad humana -con todo lo que ello implica-, no se está corriendo el riesgo de que al transformarse en “contenido a ser enseñado”, pierda la capacidad de ser problematizada.

Para la Educación Superior, los Lineamientos Curriculares para ESI sostienen la importancia del rol docente para el desarrollo de la temática en cuestión, y la necesidad de una capacitación continua de las/os docentes que les permita alcanzar una sólida formación en pos de asegurar la posibilidad de problematización de los contenidos que son propios de la ESI. Se afirma la importancia de propiciar un anclaje con los saberes previos y representaciones respecto de la sexualidad. La formación docente, en lo relativo a ESI, se basará en el conocimiento validado y actualizado, estrategias metodológicas para la implementación de ESI, análisis de los prejuicios o estereotipos personales, a los efectos de lograr la objetividad necesaria, y una mirada crítica en torno a la información recibida que apunte a desnaturalizar los modelos hegemónicos que atravesaron la educación sexual en nuestro país. Si bien los docentes no son expertos que poseen todas las respuestas en torno a ESI, hay contenidos que debieran estar en condiciones de enseñar, básicamente porque la

ESI es una cuestión de derecho. Para la formación continua se propone: ciclos de formación y desarrollo profesional; formación centrada en la escuela, promoviendo el trabajo colaborativo y situado entre pares; conformación de redes de maestros y profesores, rompiendo así con el trabajo aislado y solitario, con miras a enriquecer y fortalecer prácticas y a actualizar saberes en torno a los Lineamientos Curriculares; así mismo, las nuevas tecnologías se perfilan como un medio válido para propiciar la formación permanente.

El Profesorado de Educación Tecnológica, el cual es objeto de análisis en el presente trabajo, no incluía en su diseño curricular la Educación Sexual Integral como espacio específico. Si bien en este Profesorado hubo un cambio de plan en el año 2010 (cuatro años después de sancionada la ley y a dos de la elaboración de los Lineamientos Curriculares para ESI), “olvidaron incluirla”,⁵ haciéndolo luego a través de un anexo en el año 2013. Este espacio, bajo el formato de “seminario”, propone una formación integral que “ofrezca a los docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad”. (Ley 26.150, 2006, p. 52)

Análisis de las planificaciones de Aula: “De eso no se habla”... (en las aulas del Profesorado)

Los datos relevados no pretenden ser exhaustivos, pero sí nos permiten una interpretación desde las categorías teóricas que orientan el presente trabajo. Nuestra “mirada” a las planificaciones áulicas de las carreras del Profesorado de Educación Tecnológica y de la Capacitación para Graduados No Docentes, se ha sistematizando distinguiendo los Campos de la Formación General, el de la Formación Específica y el de la Práctica Docente. En cada uno de estos campos se han seguido los criterios a considerar:

⁵ La expresión se “olvidaron” de incluir la ESI es textual. Fue manifestada expresamente por autoridades del Ministerio de Educación en la primera Reunión con Directivas/os y Docentes al iniciarse el ciclo lectivo 2013, informando a continuación que la ESI se incluiría en el espacio llamado Unidad de Definición Institucional II, hecho que se concretó en el Profesorado de Educación Tecnológica del INESCER en el ciclo lectivo 2014, en el 4º año).

- a) Si existe (o no) alguna referencia explícita a la ESI, a la perspectiva de género y/o a la diversidad o desigualdad.
- b) Si se han previsto en las planificaciones recursos (de todo tipo: bibliográfico, visual, etc.) para el desarrollo del contenido incluido.
- c) Si el lenguaje utilizado en dichas planificaciones invisibiliza (o no) a las mujeres.

Nos referiremos, en primer término, al lenguaje con el que se han redactado las planificaciones de ambas carreras. En el lenguaje utilizado por los/las docentes para elaborar las planificaciones académicas se usa el genérico masculino para referirse tanto a varones como a mujeres, lo que implica la “invisibilización” de estas últimas como destinatarias de la formación propuesta. El sujeto al cual se “dirigen” continúa siendo masculino, profundizando así, por ocultamiento, el rol de las mujeres como sujetos históricos, desdibujando su presencia y su protagonismo. El lenguaje es un instrumento de producción y reproducción de imágenes, que se han construido sobre unas y otros. El pensamiento y el lenguaje forman parte del *habitus* al que se refiere Bourdieu, P. (2000): ese conjunto de acciones que se han ido desarrollando en el tiempo en las que el pasado sobrevive para perpetuarse en el futuro. Por ello, y en función de la temática abordada, consideramos importante atender este aspecto⁶.

Por otra parte, los Diseños Curriculares contienen conocimientos y valores que han sido seleccionados (con cierto grado de arbitrariedad, pero legalmente) por grupos sociales específicos, según determinados proyectos culturales y políticos. Estos conocimientos se presentan como válidos y están doblemente legitimados: por un lado, por el Estado que los produce, y por otro, se sustentan a partir de un discurso científico en el que también subyacen relaciones de poder. Siguiendo a Terigi, F. (1999), abordaremos lo que ella señala como “procesos curriculares”, definiendo a los mismos como: “...procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo” (p.86). La autora comienza planteando dos hipótesis clásicas que suponen: a) que el

⁶ A su vez, Lopes Louro (1999, p. 9) con un estilo personal señala con respecto al discurso pedagógico: “sobre lo que hablar y sobre lo que silenciar, lo que mostrar y lo que esconder, quién puede hablar y quién debe ser silenciado [...] vale la pena poner en cuestión las formas como ellos suelen ser pensados y las formas cómo identidades y prácticas han sido consagradas o marginadas. Al hacer la historia -o las historias- de esa pedagogía, tal vez nos volvamos más capaces de desordenarla, de reinventarla y de volverla plural.

currículum se formula a nivel político y luego se “aplica” en las escuelas, a la que llama “hipótesis de aplicación”; y b) la que plantea que lo que ocurre en las escuelas no tiene nada que ver con el currículum, a la que llama “hipótesis de disolución”. Posteriormente, propone una “hipótesis alternativa” vinculada a los procesos curriculares definidos como “de especificación”. Nos referiremos brevemente a cada una de ellas, en articulación con en el estudio realizado.

Analizar el currículum atendiendo el concepto de *procesos* permite comprender que el mismo no puede ser reducido a prescripciones formales respecto a finalidades o contenidos de la enseñanza, o ser identificado exclusivamente con documentos escritos que establecen qué enseñar o cómo hacerlo. Es decir, el carácter prescriptivo del currículum no se mantiene estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se transforma y se redefine según los ámbitos o niveles de objetivación. Estas formas de objetivación pueden considerarse como representaciones más o menos cristalizadas de las transformaciones que experimenta lo prescripto en los procesos curriculares. Las pautas del currículum como documento escrito se expresarían en los proyectos político-institucionales y, finalmente, se concretarían en el aula. Desde esta concepción se sostiene, por un lado, la eficacia absoluta de lo prescripto, y por otro, se niega que cada uno de los niveles de objetivación tenga una lógica específica que pueda modificar algo de lo dispuesto por el currículum.

En la carrera Capacitación para Graduados No Docentes en el Espacio Curricular Problemática Socio-Antropológica (en 1er año) y Sujetos de la Educación (en 2do año), se presentan referencias explícitas a género, identidad y alteridad, al lugar del cuerpo en la construcción de la identidad, a la ESI, a las identidades sexuales desde los Derechos Humanos, a diversa Legislación, y se incluyen recursos bibliográficos para abordar estos contenidos. Podríamos decir entonces que en ambos espacios curriculares se respeta la prescripción correspondiente, por lo que entendemos que en ellos hay una intención (expresa) de “aplicar” el currículum formulado a nivel político, pero en realidad esto es un claro ejemplo de lo que Terigi, F. (1999) denomina “hipótesis alternativa”, ya que en estas planificaciones lo que se manifiesta es una redefinición de lo prescripto, no se trata de una “aplicación rigurosa” de los contenidos de la ESI, sino de un reconocimiento, por parte de las/os docentes, de estos espacios curriculares, de la necesidad de abordar determinados

contenidos que, según ellas/os, deben ser conocidos por las/os futuras/os docentes. En los restantes espacios curriculares de esta carrera, no hay ninguna formulación explícita sobre los criterios que se tuvieron en cuenta al analizar las planificaciones áulicas.

En los análisis de las planificaciones del Profesorado de Educación Tecnológica,⁷ se advierte que es omitida toda referencia a la ESI, muy escasa la mención explícita a prejuicios, estereotipos, diversidad, etc. en el Campo de la Formación General y, en consecuencia, tampoco se prevén recursos para su desarrollo. Por su parte, en la Práctica Docente, sólo en el espacio curricular correspondiente al 2º año hay referencias explícitas a la perspectiva de Género, se prevén recursos bibliográficos para su desarrollo, y se utiliza el lenguaje masculino/femenino. En el 1º año, y en 3º y 4º año, no se manifiestan referencias a los criterios que se consideraron. En el Campo de la Formación Específica, no hay ninguna referencia a la ESI, a la perspectiva de género, o a la diversidad/desigualdad. Podríamos argumentar que en el Profesorado de Educación Tecnológica, en el nivel de objetivación de las planificaciones, la lógica es fuerte y suficientemente eficaz como para “diluir” lo prescripto e ignorar su eficacia. Lo que se excluye, por consiguiente, no es lo que razonablemente no puede ser enseñado y aprendido por un sujeto, dadas sus posibilidades en un momento determinado, sino aquello que, aun siendo susceptible de ser transmitido en condiciones adecuadas, decide excluirse de la enseñanza. En este sentido afirmamos que lo que “no se enseña” termina teniendo tanta significatividad como lo que “sí se enseña”. Lo que “no se enseña”, se relega al currículum nulo, probablemente por su carácter conflictivo, por su carga ideológica controversial, o por la propia ignorancia del docente al respecto.

En apartados anteriores, hemos dicho que la educación sexual integral sustentada en la perspectiva de género es una expresión de las luchas de poder/saber que la han determinado y constituido, y que tanto las inclusiones (de ciertos contenidos) como las exclusiones (de otros) van a establecer aquello que se “permite”, “aquello de lo que sí se habla”, aquello que se considera “normal”. A su vez, por otro lado, dichas inclusiones/exclusiones van a erigir las murallas detrás de las cuales se halla “lo prohibido”,

⁷ A partir del año 2014, el espacio curricular Educación Sexual Integral se integró al Profesorado de Educación Tecnológica en la segunda Unidad de Definición Institucional, en el 4to año de la carrera.

lo “no mencionable”, aquello por lo que no vale la pena “sacrificar” otros contenidos más valorados.

Dicen que dicen...El poder de las palabras....las palabras y el poder:

En el marco teórico se afirma que las prácticas discursivas son sostenidas en las instituciones de la sociedad, aparecen como dispositivos que participan de la “lógica de los poderes” que las atraviesan. Así, las inclusiones y/o exclusiones que son sustentadas desde ese lugar, definirán lo que es legítimo o no lo es. Los discursos tienen efectos de poder y saber, y se definen como formas de producción en base a relaciones sociales en las instituciones políticas. En este punto del análisis intentaremos dar cuenta de las prácticas discursivas en torno a las inclusiones y/o exclusiones de la ESI en relación con el estudio de caso que origina la presente investigación. De la interpretación de los datos -que surgen de las entrevistas y del grupo focal- se pueden establecer al menos tres líneas de análisis, que se definirán, a continuación, en función de las recurrencias sostenidas en el discurso de las y los docentes en las planificaciones, otras fuentes secundarias, y el corpus teórico que orienta el presente trabajo: La ley y el orden (Law and order), Resistiré, y Alguien tiene que ceder.⁸

La Ley y el orden

Esta línea de análisis se define al observar cómo la Ley de ESI aparece interpelando sentidos, subjetivando en algún punto a las/los docentes que, en su condición de formadores de futuros docentes no pueden, salvo algunas excepciones, reconocerse como sujetos sexuados que algo tienen para decir y decir-se. La macropolítica del poder juega su mejor juego, se desliza por los bordes de la subjetividad y diluye un análisis que se pretenda sólo o absolutamente objetivo-racional. La Ley provee algunas certezas, aparece como un

⁸ Si bien a cada una de las líneas de análisis se le ha adjudicado un nombre de film, canción o serie televisiva, dichas líneas de interpretación no tienen ningún parecido con los argumentos de las expresiones comunicacionales de las cuales se “tomó” el nombre. Sólo son eso, nombres o títulos para cada apartado.

discurso autorizado que le asegura al docente “que nada le va a pasar si trata esos temas con los alumnos”. Otras/os docentes manifiestan que la educación sexual representa un desafío a su formación, pero no lo experimentan como una amenaza sino como un incentivo a la capacitación y a la reflexión que tiene como “amparo” la Ley de Educación Sexual Integral.

Resistiré

Otra de las líneas de análisis se define por la resistencia a la ESI. Ya mencionamos que el Estado Nacional ha implementado políticas en referencia a la obligación que tienen todas las instituciones educativas, de todos los niveles, de desarrollar la Educación Sexual Integral. La resistencia de las/os sujetas involucrados -ya sea por cuestiones religiosas, ideológicas o políticas- pareciera reeditar en las/os sujetos los aspectos más conservadores de su propia constitución subjetiva. Los contenidos a los que alude la Ley son negados u omitidos casi como al descuido, se apela a la capacitación para que “los forme”, excusándose en la “falta de capacitación”. Esta inseguridad se origina en los temores en relación a no saber “manejar” situaciones imprevistas, o a que “las preguntas puedan dejar al desnudo la propia subjetividad”, o a “traicionar la enseñanza familiar”, considerada como la más oportuna para estos “temas complejos”.

En algunas ocasiones, las escuelas (y también las/os docentes) consideran que la Ley de Educación Sexual Integral es una “intromisión” en el ámbito privado de las familias y de los sujetos. Las expresiones manifiestan estados de ánimo, angustias, preocupaciones y dudas, muchas/os docentes han sido formados por un sistema educativo y en una sociedad en la cual estas temáticas no se abordaban y se constituían en tabú. Las resistencias, en algunos casos, no son conscientes, por lo tanto no pueden ser modificadas en cursos de capacitación. El carecer de la formación ha generado en estas/os docentes inseguridades que no les permiten instalar en las aulas algún tipo de abordaje sobre educación sexual. Y como todas las situaciones novedosas, esta también genera resistencia al cambio.

Alguien tiene que ceder

Otra línea de análisis es la que vislumbra un cruce entre el discurso de la ley, el discurso de la iglesia, y los aspectos que se relacionan con la subjetividad del estudiante y del propio docente. Se podría inferir que existirían “otras prácticas discursivas” que se sitúan en “el ni/ni”, en “el entre”, inaugurando nuevos sentidos respecto del tema en cuestión, y abriendo el espacio para la discusión y el debate.

La ESI sostenida desde la perspectiva de género, da cuenta en su derrotero desde su sanción hasta su aplicación y concreción curricular -si es que así podría llamarse-, de las luchas de poder/saber que la determinan y la constituyen, de ciertos corrimientos al interior de las instituciones, de inclusiones y/o exclusiones que determinan las fronteras de “lo permitido” y “lo prohibido”, “lo normal” y “lo anormal”, de “aquello que se nombra” y de aquello de lo que todavía “no se habla”. También generan cuestionamientos pensar cuáles son las condiciones necesarias para que la educación sexual integral sea posible al interior de las instituciones educativas, para que su desarrollo esté salvaguardado.

Discusión de los resultados

Es necesario retomar las preguntas que guiaron la investigación que aquí concluye, habilitando el pensamiento, la reflexión y el análisis al interior del IFD, que se constituye en el caso abordado en el presente trabajo. Recordemos que interrogamos sobre las inclusiones y/o las exclusiones de ESI objetivadas en las planificaciones de los espacios curriculares del Profesorado en Educación Tecnológica y de la Capacitación Pedagógica para Graduados No Docentes, la naturaleza y contenido de lo objetivado y las prácticas discursivas que sostienen dichos procesos. Claro está, establecer en este momento conclusiones generales es riesgoso, habida cuenta de que, como ya dejáramos explicitado en la opción metodológica, los estudios de caso consideran valioso describir y comprender enfoques singulares y complejos y no pretenden presuntuosas generalizaciones. Por lo expuesto, todo conocimiento que resulte del presente trabajo es provisional, condicionado por las variables del contexto dentro del cual aquel se constituye como conocimiento validado. La revisión de las prescripciones, específicamente la Ley de ESI N° 26150, amerita algunas consideraciones acerca de lo que en “sí prescribe”, y por la “interpelación”

que como “norma” pudo observarse en las prácticas discursivas de los docentes entrevistados en el presente trabajo. Ya quedó explicitado que se considera en algún punto riesgoso el intento de curricularización al que de alguna manera se intenta someter a la educación sexual. Nos exige precaución pues las lógicas de la producción curricular pueden anular y capturar la capacidad problematizadora de los sujetos respecto de esta temática.

En relación con ello cabría considerar la Ley de ESI como un dispositivo de poder que tiende a homogeneizar, en algún sentido, las prácticas discursivas en torno a la educación sexual. De esta manera, la Ley pareciera establecer una operación de inauguración respecto de la educación sexual, haciendo público lo que antes formaba parte de la órbita de lo privado. A partir de esta operación de nominación (Boccardi, 2013), se socializan valores, actitudes y mensajes bajo el criterio de “intencionalidad educativa” y “métodos adecuados”, para que la transmisión de los contenidos vinculados al campo de la sexualidad sea posible, a riesgo de que “otras” intencionalidades y formas de educación queden sesgadas, subsumidas en el discurso de la Ley, la que podría ser considerada como una configuración discursiva (Boccardi, 2013), en tanto que la misma podría inhabilitar/inmovilizar los posicionamientos heterogéneos en torno al campo de la sexualidad.

El análisis de las planificaciones -última escala de objetivación curricular- da cuenta de que la potencia del currículum prescripto no es monolítica, ya que las relaciones y luchas de poder a partir de las cuales se originó dicho currículum, lo dotaron de contradicciones que diluyen su impacto sobre las prácticas de formación. Los sujetos involucrados en este proceso son capaces de realizar una apropiación creativa, resignificando el discurso prescripto a partir de experiencias particulares de vida y de prácticas sociales y culturales. A partir de la evidencia de los datos en el análisis de planificaciones de aula, es oportuno retomar lo que Eisner (1994) desarrolló como “currículum nulo” para referirse a todo aquello que en las instituciones educativas no se enseña y que suele, o puede ser, tan o más importante que aquello que sí se enseña Terigi (1999).

Sostenemos que la omisión de contenidos de ESI en el proceso de selección de saberes que habrían de integrar los distintos espacios curriculares analizados, no es una omisión casual o neutral. Es el resultado de decisiones políticas, sociales, económicas y/o

culturales, que sostienen ideologías hegemónicas respecto de la educación en general y de la Educación Sexual en particular, y se constituyen en “voluntad de verdad” (Foucault, 1992).

Consideramos que la persistencia de estereotipos en el currículum prescripto (baja representación de mujeres en contenidos y/o imágenes, etc.), así como las prácticas y discursos que circulan a través del currículum oculto (desvalorización, invisibilización de las mujeres, etc.), y lo que es omitido -y por lo tanto negado-, contribuyen a la reproducción de desigualdades y obstaculizan las transformaciones sociales, políticas y educativas. Todo ello también regulado por órdenes culturales-lingüísticos (Lopes Louro, 1999 y Bourdieu, 2000)

Formar a otros no es solo ofrecer contenidos para ser transmitidos a través de métodos específicos y recursos disponibles, es más bien generar en ese otro la necesidad de reflexionar acerca de sí, interpelado por las situaciones por las que atraviesa en la formación y que permiten un trabajo consigo mismo y con los demás, que implica procesos de desestructuración-reestructuración en función de la realidad que se presenta casi siempre de manera imprevisible.

Conclusiones

Cabría preguntarse: ¿Existe “una sexualidad”, la que discurre por los caminos de las lógicas de reproducción del poder de la escuela? ¿Podríamos hablar de sexualidades diversas que no admiten ser atrapadas bajo la lógica de la nominación de las diversidades sexuales a las que aluden los contenidos de la ESI? Si existen sujetos únicos e irrepetibles desde el punto de vista de la constitución subjetiva, ¿no sería posible pensar que existen sexualidades, modos de vivir la sexualidad, que también son únicas e irrepetibles aún dentro de la heterosexualidad? ¿Puede la escuela integrar esas sexualidades, esos modos de vivir la sexualidad de manera “armónica y equilibrada”? O más bien, en la operación de nominación -que en sí misma es una operación de poder- que lleva adelante la escuela la sexualidad queda atrapada en un discurso que en sí mismo tiende a establecer “una”

sexualidad, y “los otros modos de vivirla” siempre serán sospechados más allá de su inclusión, quedando al borde, casi en los límites de la exclusión.

A pesar de lo que la proclama oficial expresa, una de las principales “trabas” para la implementación de la ESI que aparece evidenciada en las prácticas discursivas de las/os docentes, es la “falta de formación”, ya sea porque no tienen conocimientos de las prescripciones en sí mismas, de los contenidos, porque “no saben” cómo implementarlos, o por “pudor”. Como pudimos observar, la capacitación aparece como un horizonte de posibilidad para que la ESI pueda implementarse. Se manifiesta de manera muy enfática y recurrente la necesidad de “ser formados”, y la pregunta aparece: ¿sujetos formadores que demandan ser formados?

Abordar en la escuela la Educación Sexual Integral requiere reconocer que los educadores también son sujetos, que en su condición de formadores, necesariamente deberán mirar/se y mirar/los en conjunto como institución. Esto reclama la habilitación de espacios que permitan la circulación de la palabra, que oficien de disparadores para poner al descubierto los miedos, las inseguridades e intereses que les son propios. Luego, quizás, será posible instalar la discusión y el debate acerca de qué opciones curriculares y qué contenidos son los más adecuados.

Referencias

- Apple, M. (1985). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela primaria. En: Morgade, G. y Alonso, G. (comps), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia* (pp. 149-173). Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de www.uruguaypiensa.or.uy/imgnoticias/737.
- Boccardi, F. (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas. *Punto Género*. (3), 83-97.

- Eisner, E. W. (1994) *The educational imagination Third Edition*. New York: MacMillan, U.S.A.
- Emanuelli, P. y Egidos, D. (coord.). (2002). *Metodología de la investigación aplicada. Apuntes de cátedra. Escuelas de Ciencias de la Información*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras: UBA.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta. 3a ed.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidade. En Guacira Lopes Louro (comp.) *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. Trad. Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/88813036/PEDAGOGIAS-DE-LA-SEXUALIDAD-Lopes-Louro>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Petracci, M. (2004). “La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal”. En A. Kornblit, (comp). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89). Buenos Aires: Biblos.
- Terigi, F. (1999). *CURRICULUM Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.

REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LOS ITINERARIOS DE FORMACIÓN DE ALUMNOS DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA CIUDAD DE POSADAS (MISIONES)

Gladys Duarte¹
María Magdalena Matteo²

Fecha de recepción 20-9-2017
Fecha de aceptación 28-5-2018

Resumen

Es un estudio de corte mixto, cuyo objetivo fundamental es inferir las representaciones sociales que tienen los alumnos avanzados de la Institución acerca de sus trayectorias de formación. El trabajo cualitativo se llevó a cabo a través de la técnica de entrevistas a grupos focales conformados por alumnos de distintas carreras técnicas o docentes de esta institución. Dentro de la vertiente cualitativa, se recolectaron datos de informantes claves, en este caso, de tres miembros del Servicio Psicopedagógico del Instituto a través de entrevistas abiertas y en profundidad. Los datos cuantitativos se obtuvieron tomando una muestra representativa de 169 (ciento sesenta y nueve) alumnos de 4° año de distintas carreras, a través de una escala actitudinal de tipo Lickert. El análisis general de los datos tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo revela representaciones positivas acerca de la Institución en lo referido a la organización académica y a la infraestructura, otorgándole características de contención y protección. Por otro lado, las modalidades de evaluación y las metodologías de enseñanza han sido aceptadas como favorecedoras de los aprendizajes. En tanto que las situaciones de examen han sido reconocidas, en ambos estudios, como situaciones generadoras de altas cargas de ansiedad.

¹ Psicopedagoga. Doctora en Educación Especial en la Universidad Federal de San Carlos, San Pablo, Brasil. Docente e investigadora del Instituto Superior "Antonio Ruiz de Montoya" de la ciudad de Posadas, Misiones. Contacto: gladysd@isparm.edu.ar

² Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Nacional del Comahue. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Misiones. Docente de la Carrera de Formación de Psicopedagogos e investigadora de ISARM.

Palabras clave

Representación Social, Itinerarios de formación, Nivel Superior-Formación de Formadores, Prácticas institucionales

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE STUDENT TRAINING ITINERARIES OF AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION FROM POSADAS CITY (MISIONES)

Abstract

It is a mixed study, whose main objective is to infer the social representations that the advanced students of the Institution have about their educational trajectories. The qualitative work was carried out through the technique of interviews to focus groups formed in total by students of different technical or teaching careers of this institution. Within the qualitative aspect, data were collected from key informants, in this case, three members of the Psycho-pedagogical Service of the Institute through open and in-depth interviews. The quantitative data were obtained by taking a representative sample of 169 (one hundred and sixty-nine) fourth year students of different careers, through a Lickert-type attitudinal scale. The general analysis of both qualitative and quantitative data reveals positive representations about the Institution regarding academic organization and infrastructure, giving it characteristics of containment and protection. On the other hand, the evaluation modalities and teaching methodologies have been accepted as conducive to learning. Whereas, the situations of examination have been recognized, in both studies, as situations generating high anxiety loads.

Keywords

Social Representations, Educational paths, Higher Education, Teaching and learning processes-Institutional practices

Introducción

El problema planteado para este estudio se refiere a las representaciones sociales, es decir las creencias, opiniones, pensamientos y valoraciones de los alumnos avanzados acerca de sus trayectos educativos, distinguiendo aquellas situaciones académicas, personales, familiares, etc. que podrían condicionar su permanencia en la Institución. Se trató de describir el recorrido educativo de los alumnos de distintas carreras, a fin de analizar las representaciones acerca de sus itinerarios formativos que conformarían las bases de construcción de sus identidades profesionales.

Este trabajo fue desarrollado en un Instituto de Educación Superior de gestión privada de la ciudad de Posadas, Misiones, abocado, principalmente, a la formación de docentes. En este Instituto, el centro de Documentación e Información Estadística se ocupa de brindar datos cuantitativos de fenómenos tales como: retención, desgranamiento, deserción, abandono, etc. del alumnado. No obstante, se consideró importante ampliar esta información aportando datos cualitativos sobre el itinerario formativo de los alumnos a fin de ofrecer insumos para posibles cambios en los ámbitos que se consideren pertinentes.

Se analizaron las RS de los estudiantes del Instituto en relación a su propio itinerario de formación, distinguiendo aquellas dimensiones significativas que condicionarían tal proceso. Se trata de interpretar y comprender el significado que los alumnos atribuyen a los diferentes condicionantes de su trayecto formativo, entendiendo que las representaciones sociales comprenden siempre procesos de inferencia a partir de los relatos y verbalizaciones de los participantes del estudio.

Representaciones sociales

Se conciben las representaciones sociales (RS) como un conjunto de ideas, creencias y modalidad particular de conocimiento que condiciona la conducta. Se refiere a conocimiento práctico socialmente elaborado, que participa en la construcción social de la realidad. Las RS son esquemas cognitivos en los cuales se reconocen valores, creencias, estereotipos que en gran medida, orientan las conductas de las personas.

Según Abric (1994 en Araya Umaña, 2002) el abordaje de las RS posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales pues la representación, el discurso y la práctica se generan

mutuamente. Las RS tienen sus raíces en la noción de Emile Durkheim (en Moscovici, 1961) de representaciones colectivas. Para Durkheim (en Moscovici, 1961), la sociedad requiere de un pensamiento organizado. Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad y que se expande a todos los miembros de la misma. El individuo incorpora este pensamiento colectivo, constituido por normas, valores, creencias, mitos. Para Moscovici (1979, en Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004) “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

Según Jodelet (1984, en Rodríguez Salazar, 2003) toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real ni de lo ideal, sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. En el fondo de toda representación debemos buscar esta relación, con el mundo y con las cosas. El acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Representar es *sustituir a, estar en el lugar de*. La representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón la representación está emparentada con el símbolo, con el signo. Por otra parte, representar es *hacer presente en la mente, en la conciencia*. La representación mental, social, tiene este carácter signifiante. No solamente restituye de modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente. Siempre significa algo para alguien (para uno mismo o para otra persona) y hace que aparezca algo de quien la formula, su parte de interpretación, como por ejemplo el caso de un actor.

En el mundo educativo, los diferentes actores que participan en él, como docentes, alumnos, padres, etc. construyen representaciones sociales sobre la escuela, sobre las prácticas escolares y sobre los agentes educativos. El estudio de las RS en el ámbito educativo permite conocer el interior de las instituciones escolares y el sentido que se les adjudica a las dinámicas educativas.

Representaciones sociales en el mundo educativo del Nivel Superior

Uno de principios sobre los que se basa la educación superior en la actualidad se refiere a garantizar la no discriminación y la igualdad de oportunidades a partir de la

consideración de las trayectorias educativas previas de los alumnos. Esta política de inclusión de los jóvenes representa un verdadero desafío para las instituciones de educación superior dadas las dificultades derivadas de los Niveles Primario y Secundario de escolarización y de las diferentes problemáticas socio-culturales en las que los jóvenes se encuentran insertos. Los diferentes aspectos que componen este desafío suponen una contribución para que los alumnos del nivel superior adquieran el “oficio de estudiante” (Documento Base de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2014), lo cual conlleva una profunda reflexión sobre las prácticas de enseñanza y de estudio, un acompañamiento desde la perspectiva de la alfabetización académica y la adquisición de estrategias que les permitan una verdadera inserción en este nivel de formación, disminuyendo las posibilidades de deserción y abandono.

El análisis de la trayectoria formativa centra su interés en el sujeto en formación considerando todos los aprendizajes que el mismo realiza para llevar a cabo una práctica profesional. Este proceso dinámico puede verse interferido por diferentes razones que frecuentemente derivan en abandono y deserción, una de las grandes problemáticas que afronta la educación superior en la actualidad. Casal, García, Merino y Quesada (2006) admiten que:

El tema de los jóvenes y la juventud no es sólo un conflicto de roles, y tampoco un conflicto entre generaciones; la perspectiva biográfica procura integrar estos aspectos en la concepción de itinerario y de trayectoria. La juventud se entiende, desde este enfoque, como un tramo dentro de la biografía, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena. En este «constructo», la idea de itinerario y trayectoria tiene una gran centralidad y supone otra manera de ver o pensar la inserción social y profesional de los jóvenes y su transición a la vida adulta [...] el paso de la pubertad a la emancipación familiar se construye socialmente en un marco sociopolítico determinado que configura un sistema político de transición... (p. 28)

La explicación teórica de los diferentes itinerarios educativos de los jóvenes remite a las diferentes trayectorias que recorren hasta el logro de la titulación. Según Himmel (s/f) existen pocos estudios que abordan la cuestión de los factores que puedan predecir el abandono o la retención escolar de estudiantes del nivel superior. Entiende por retención la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios

universitarios hasta lograr su título. Esta autora también define a la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar un título o grado.

Desde el punto de vista de las representaciones sociales, los estudiantes del nivel superior realizan un proceso de construcción de las mismas a partir de dos dimensiones básicas. Una es la dimensión *de contexto*: el sujeto se halla en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece como una actividad cognitiva. Implica también una dimensión *de pertenencia*; siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su elaboración, ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad. Teniendo en cuenta estos conceptos, los alumnos del nivel superior asumen una participación activa en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la construcción de las representaciones sociales sobre sus trayectorias o itinerarios de formación.

Metodología

El presente estudio se estructuró teniendo en cuenta un método mixto de indagación. Desde el punto de vista metodológico, se procedió a una triangulación constituida por dos procesos:

- 1) Enfoque cuantitativo. Desde este análisis se elaboró una escala de valoración tipo Lickert.
- 2) Enfoque cualitativo: Se llevaron a cabo entrevistas a informantes claves, con el fin de recolectar información referida a las demandas más frecuentes de los alumnos.

Para el estudio cualitativo, se seleccionaron como informantes claves a profesionales del equipo del Servicio Psicopedagógico. Los grupos focales estuvieron constituidos por alumnos de 4° año seleccionados en forma dirigida o intencional. En total se formaron tres grupos integrados por alumnos de distintas carreras. Para el estudio cuantitativo, se tomó una muestra representativa de la población de alumnos de 4° año durante el período lectivo de 2015. Las carreras fueron seleccionadas al azar, siendo el tamaño de la muestra de alrededor del 30% de la población total de alumnos del último año de las carreras del Instituto. Las carreras encuestadas fueron: Ciencia

Política, Educación Inicial, Psicopedagogía, Geografía, Inglés, Matemática, Psicología y Tecnicatura en Diseño Gráfico.

Algunos resultados vinculados a las entrevistas a grupos focales

Del análisis de lo expresado por los alumnos en los grupos focales surgen tres dimensiones en las que los estudiantes construyen sus representaciones en relación con sus trayectorias estudiantiles: factores asociados al proceso de enseñanza y de aprendizaje, factores vinculados a la institución y factores conectados a las condiciones extra-institucionales.

CUADRO N° 1

REPRESENTACIONES SOBRE LA ELECCION DE CARRERA	
MANDATO SOCIAL	<i>"estaba entre estudiar un idioma o estilista, porque mi mamá es peluquera, y no quería estudiar algo que me cueste..."</i>
	<i>"El primer año todavía fue dudoso, pero en segundo año me empezó a gustar Geografía porque está relacionado con Agricultura y Ganadería. Siempre ayudé a mi papá en la chacra y todo eso me gustaba..."</i>
	<i>"en mi caso, mis padres son profesores, implícitamente hubo una influencia de toda la vida para la docencia..."</i>
	<i>..."yo tenía por parte de mi madre que siempre me pedía que hiciera algo relativo a la docencia..."</i>

La primera categoría indagada, en relación a las trayectorias de los alumnos, fue **la elección de la carrera**, la que nos ofrece una perspectiva subjetiva de cómo fue su ingreso a la institución. Nicastro y Greco (2012) se refieren a la trayectoria y al pasado, y este pasado podría operar como un mandato a cumplir en el recorrido que uno sigue o como un estigma que señala determinada cuestión, de una u otra manera se trata de un tiempo que perdió su profundidad...

En todos estos casos, en las representaciones, *el mandato familiar* parece estar presente, aunque implícitamente, condicionando la toma de decisiones, como por ejemplo, la elección de carrera: “...el deseo de mi mamá era que seamos docentes...” Notamos en esta expresión la vivencia del mandato familiar como una imposición que debe ser cumplida por los jóvenes que están en un momento decisivo de sus vidas. Cabe tener en cuenta que los diferentes contextos socio culturales de los que provienen los estudiantes del Instituto, determinan diversas interpretaciones y comprensiones de sus propios trayectos formativos y, por lo tanto, del pasaje al Nivel Superior. Según Nicastro y Greco (2012) repetir o cumplir los mandatos impuestos puede ser una opción, pero la vida cotidiana de la formación implica la transmisión de un legado y que lo recibido pueda ser modificado, ya que los cambios, las alteraciones no tienen que ver ni con la indiferencia ni con el abandono, sino que es reconocer que los caminos que cada uno recorre no son iguales a los de quien lo precedió.

Otra categoría considerada en este trabajo es la de las **expectativas iniciales de los alumnos**, indagando acerca de cómo se vieron desde sus inicios en la institución hasta el momento de cursar el último año.

CUADRO N° 2:

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS	
EXPECTATIVAS INICIALES VS REALIDAD DEL ITINERARIO	<i>“y después te das cuenta en el momento en que te hacen comparar lo que fuiste al comienzo y lo que estás haciendo ahora y ves un gran cambio y ves todo un trabajo...”</i>
	<i>“... no hay tanta diferencia de pasar de la escuela secundaria al Instituto...”</i>
	<i>“... nosotros podemos decir que acá nos sentimos como en el secundario, ya que venimos todos los días, cumplimos un horario y tenemos todo definido lo que vamos a hacer durante la semana y en el cuatrimestre, acá no se viene a improvisar...”</i>
	<i>“... sentía ese calor maternal en la carrera o no sé, esos consejos que solo personas que pasaron por ciertas cosas te pueden decir...”</i>
	<i>... “organizado así como tipo colegio secundario...”</i>

El trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda ofrece organización ya establecida y la produce reinventándola. Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, construido y que remite a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. En ese territorio intermedio, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones, es que la trayectoria se despliega. (Nicastro y Greco, 2012). La trayectoria educativa entonces es subjetiva e institucional, reúne identidades diversas, del alumno, del docente, de la organización.... “una trayectoria se hace y se recorre con otros, por otros, gracias a otros y, a veces, a pesar de otros”. (p. 65).

Se infiere, a partir de algunas opiniones, que la relación con la institución juega un importante papel en las representaciones de los alumnos relativas a sus trayectorias. Estas **representaciones** se construyen a partir de imágenes subjetivas de una presencia familiar adjudicada a la institución. Institución que, a partir de una estructura y organización, cumple una función “maternal”, dando un encuadre afectivo y de protección: “...sentía ese calor maternal en la carrera o no sé, esos consejos que solo personas que pasaron por ciertas cosas te pueden decir...” Dicen al respecto Nicastro y Greco (2012, p. 74).

Las trayectorias educativas reales, diversas, singulares, diferenciadas entre sí, constituyen eso común de la educación y de la organización escolar, como si por diversos caminos pasáramos una y otra vez por ese punto irrenunciable que es la educación.

Otra perspectiva de análisis se refirió a **aspectos positivos de las trayectorias**, se señalaron estos argumentos:

CUADRO N° 3:

REPRESENTACIONES SOBRE LOS ASPECTOS POSITIVOS DE LAS TRAYECTORIAS	
	<i>“Es muy organizado en ese sentido y a mí me facilita... no hay tanta diferencia de pasar de la escuela secundaria al Instituto”</i>
	<i>“nosotros podemos decir que acá nos sentimos como en el secundario, ya que venimos todos los días, cumplimos un horario y tenemos todo definido lo que</i>

ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCION	vamos a hacer durante la semana y en el cuatrimestre, acá no se viene a improvisar.”
	“lo bien preparados que salen los profesores del Montoya, con buenas capacidades para enseñar...”
	“acá, quizás la cantidad también favorece, podés acercarte y hablar con el docente y establecer un buen vínculo; porque hay, conozco compañeros que son “compinches” de los profesores pero en la clase o en el examen, bueno, son profesores. Para mí son dos ventajas que tiene la Institución...”
	“entonces te posibilita también trabajar, tener una vida, porque uno no vive únicamente para la facultad, tiene otras actividades y entonces eso a mí me parece importante, yo lo consideré al momento de elegir donde estudiar...” ”... tener un preceptor y organizado así como tipo colegio secundario, favorece más, porque los que tuvimos la experiencia de facultad, sabes que allá si no leíste o se te pasó el cartel, entre los millones de carteles, “fuiste”.

Se observan varias representaciones que plantean los alumnos, como una institución organizada lo que da un marco referencial y una sensación de continuidad con el Nivel Secundario.

El clima de la institución es asociado con protección, contención y familiaridad que se vive adentro. En muchos casos, la valoración de esta “contención institucional” parece marcar un sendero de comodidad en los alumnos, que resignifican el paso por el instituto como el sentir del hogar y la calidez familiar, probablemente por considerar esa característica como una continuidad necesaria para recorrer esta trayectoria.

También se indagó sobre los **aspectos negativos de la trayectoria:**

CUADRO N° 4:

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE ASPECTOS NEGATIVOS DE LA TRAYECTORIA
<i>“empecé a trabajar y se me acortaron los tiempos, me costó un montón acomodarme al tiempo de trabajo y estudio”</i>
<i>“... lo negativo que siempre viví de primero hasta ahora se le hace más hincapié a las materias pedagógicas en el final, por ejemplo, tenés la materia pedagógica el 1° y la otra el 15, en cambio, las específicas el 2, 3, 4. A veces los tiempos no te dan para preparar dos materias específicas, principalmente las específicas son las correlativas.”</i>
<i>“a veces hay profesores muy estructurados en el tema del conocimiento.”</i>
<i>“lo único que se evalúa en las mesas finales es qué dijiste, el contenido teórico y el resto...”</i>
<i>“... a mí me hubiese gustado la posibilidad de obtener la beca porque encima mis padres son discapacitados y pensionados.”</i>
<i>“desarticulación entre lo que enseñan y lo que hacen los profesores, varios profesores, no todos, nos enseñan de que tenemos que ser de tal o cual forma con el alumno, tenemos que preparar de tal forma la clase, y después hacen otra cosa, entonces por ahí muchas veces te queda la duda de: “que hago”? hago lo que dice? lo tomo como ejemplo y hago lo que hace...”</i>

Los itinerarios y las trayectorias tienen un vínculo con la estructura social: no son independientes de las clases sociales, ni del género, ni de la etnia, ni de las migraciones; se circunscriben a un contexto social y de desarrollo personal o biográfico que debe ser tenido en cuenta ya que identifica el campo de concreción de las desigualdades y la disparidad de futuros sociales (éxito o fracaso social). (Casal, y otros, 2006, pp. 13 y 14). Este autor menciona las *experiencias vitales significativas*, como los impactos en la vida del sujeto que tienen influencia en el desarrollo de las trayectorias y un efecto de acompañamiento en el proceso biográfico.

En las categorías analizadas se evidencian diferentes situaciones o perspectivas que se ponen de manifiesto en las apreciaciones de los alumnos, tanto para cuestiones personales como institucionales que marcan sus respectivas trayectorias de formación.

No obstante, resulta relevante reconocer otras expresiones de los alumnos que abren nuevos interrogantes, como por ejemplo cuál es la importancia de la vocación para la docencia a la hora de elegir esta formación “la docencia era mi vocación, lo que quería hacer; jugaba a la maestra siempre de chiquitita, siempre estaba enseñando y mostrando y ayudando a mis compañeros, en la secundaria...”, “...siempre fui muy determinada y entonces cuando iba a la primaria me encantaba ver, por ejemplo, cómo participaban los alumnos en los actos, yo también siempre estaba en los actos presente, si no me daban una poesía, yo buscaba una poesía para decir en los actos.” Al analizar los actos escolares como rituales que constituyen una de las pocas oportunidades en las que los alumnos de distintos cursos de una escuela comparten una actividad y los docentes trabajan en conjunto para su organización, se puede comprender la profunda identificación de la alumna con la profesión docente congruente con sus verbalizaciones durante la entrevista.

La situación de examen ha sido uno de los temas recurrentes en la generación de nuevas hipótesis: los sistemas de evaluación estarían siendo inadecuados para verificar los objetivos logrados en las diferentes etapas de la trayectoria de formación. Así lo expresan algunos alumnos al decir: “a mí me cuesta mucho el cursado, yo trato de no faltar y de venir. Para mí el tiempo de clase es valiosísimo y hay muchos profesores que no lo toman así”. De esto se infiere la poca consideración de los docentes hacia la evaluación en proceso durante el cursado, a través de trabajos o aún de la participación de los alumnos en los debates en clase, aspectos que podrían conformar una nota conceptual complementaria de las notas obtenidas en exámenes finales.

Entrevistas a miembros del Servicio Psicopedagógico

Las entrevistas a los integrantes del Servicio Psicopedagógico se iniciaron con preguntas disparadoras acerca de las **demandas más frecuentes** que se plantean, entendidas éstas como problemáticas, necesidades o inquietudes por las que los alumnos acuden al mismo. A partir del análisis de la información obtenida de los profesionales de este servicio, se pudo lograr una triangulación de datos complementaria, teniendo en cuenta sus propias representaciones acerca de los trayectos formativos de los alumnos que consultan. “En la franja de primer año, estos primeros meses hasta los primeros

exámenes más o menos, por lo menos en lo que refiere a consultas psicopedagógicas, la demanda porcentualmente de primer año es mucho mayor.” Por otro lado, agregan las especialistas, se encuentran diferencias en el tipo y en la frecuencia de las demandas que se presentan en el Servicio “...vienen muchos alumnos de cuarto que están con las **prácticas** principalmente. Muy raro que venga un alumno de cuarto por cuestiones de aprendizaje o cuestiones de estudio o de organización. La consulta de los de cuarto no se relaciona con eso. Generalmente se relaciona con prácticas”, “...vienen, por cuestiones asociadas al manejo de grupo, al uso del cuerpo, uso de la voz, o cuestiones específicas de la planificación. Pueden ser muy diversas, pero más que la planificación es por el acto en sí, la actuación.”

De acuerdo con Nicastro (2012) el recorte que supone el análisis de las trayectorias de los estudiantes se ve transversalizado por toda la estructura institucional. En el caso particular de este Instituto, la actuación del Servicio Psicopedagógico opera en conjunto con otras prácticas institucionales que tienden a sostener al alumno dentro del Sistema educativo, y más específicamente, acompaña al estudiante en su trayectoria para el logro de un sentido de pertenencia o de identidad a la institución.

Por otro lado, en la entrevista los profesionales han expresado diferentes problemas que exponen los alumnos, por los cuales se ve la necesidad de derivarlos a la consulta con los psicólogos del servicio, tales como:

.....desde su **identidad vocacional**, que a veces, está en un momento de crisis o en momentos de interrogantes, si querés, como más profundo con el que se planteó realmente si esto es o no para él o ella. También, todo lo que implica... porque a veces el alumno está entre, si es el momento de la autonomía, empezar a desprenderse de la dependencia de los padres y de la dependencia institucional en muchos casos, o empezar su salida laboral, su proyecto más autónomo y eso le genera mucho miedo, muchas dudas. Y ahí se juegan cuestiones, por supuesto, que tienen que ver con su madurez emocional, con su sexualidad, con su grado de dependencia, con su autoimagen.

A partir de lo expresado por la profesional nos surge un interrogante acerca de qué sucede en las prácticas docentes de los alumnos del último año, como parte importante de sus trayectorias: ¿De qué manera operan los problemas personales en esta última etapa de su trayecto formativo como docente?

Otra de las demandas mencionadas por miembros del Servicio Psicopedagógico se refiere al hecho de la **situación de examen**:

...rendir exámenes, está la gran mayoría de las consultas, relacionado con algún conflicto: “No me puedo presentar, no puedo salir bien”, entender que no estudian correctamente, vivencias particulares en relación al profesor, pero siempre la situación académica que articula toda esta situación es el examen, la situación de examen.

Este problema que plantea la situación de exámenes, también se pudo evidenciar a partir de las otras técnicas utilizadas, grupos focales y cuestionario administrado a muestras representativas de alumnos. Esta triangulación entre lo cualitativo y cuantitativo nos muestra que la temática sobre los exámenes es algo recurrente en las trayectorias formativas de los estudiantes. Nos remite, además al análisis de la eficacia de la evaluación en general, a las modalidades y criterios que se utilizan y a la relación que se establece entre alumno y profesor. Algunas inquietudes que surgen al respecto, se refieren a la aplicación de otras formas de evaluación que superen la visión tradicional, rescatándose por ejemplo, la evaluación en proceso, la autoevaluación y co-evaluación.

Resumiendo, podemos considerar que lo expresado por los profesionales del Servicio Psicopedagógico podría relacionarse con representaciones sociales acerca de la identidad vocacional y de la situación de examen.

Análisis Cuantitativo

A continuación se presentan los datos obtenidos a partir de la escala de opiniones realizada con 168 alumnos de los últimos años de las diferentes carreras del Instituto, tomados aleatoriamente de dicha población.

Para una mejor organización de la información, se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los ítems, los cuales son transcritos en forma completa para la mejor interpretación de los gráficos.

Gráfico n° 1: Número de alumnos según sus opiniones para el ítem 1 *Los docentes presentan y analizan con los alumnos las planificaciones de las materias al iniciar el año.*

GRAFICO N°1

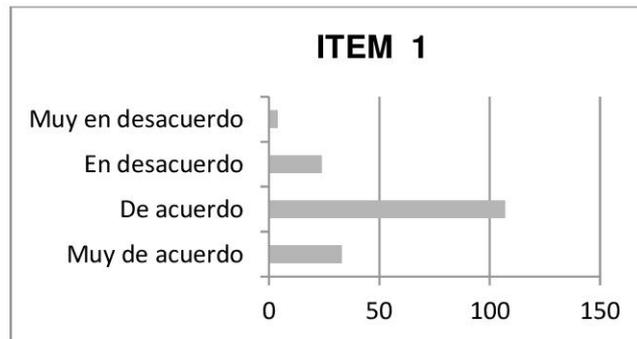


Gráfico n° 2: Número de alumnos según sus opiniones para el ítem 2 *Solo tengo conocimiento de las planificaciones de las materias al momento de rendir los finales.*

GRAFICO N° 2

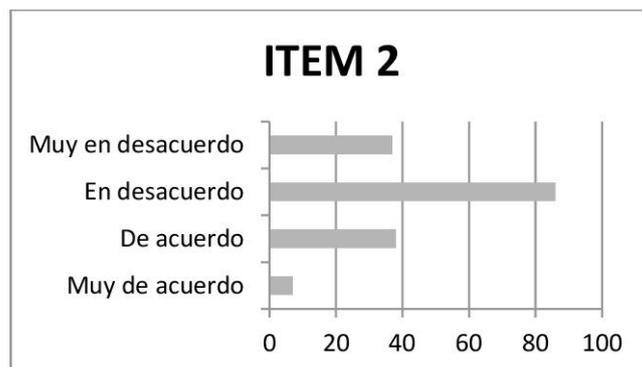


Gráfico N° 3: Número de alumnos según sus opiniones para el ítem 3 *Durante mi recorrido académico en este Instituto, en general, la metodología de enseñanza implementada por los docentes ha sido facilitadora de los aprendizajes.*

GRAFICO N° 3

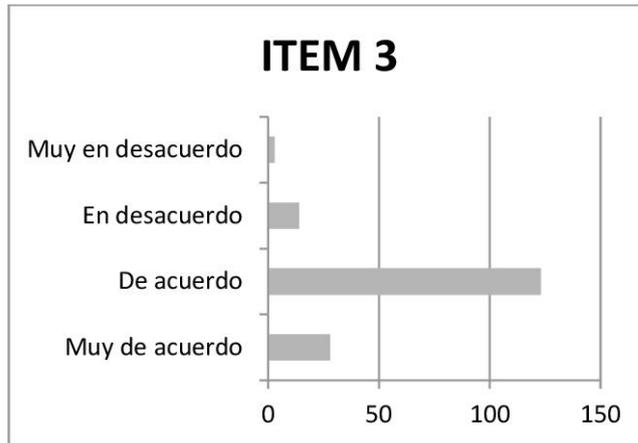


Gráfico N°4: Número de alumnos según opiniones del ítem 4: *La metodología implementada por los docentes de mi carrera ha sido, en mayor medida, de tipo tradicional y expositiva.*

GRAFICO N° 4

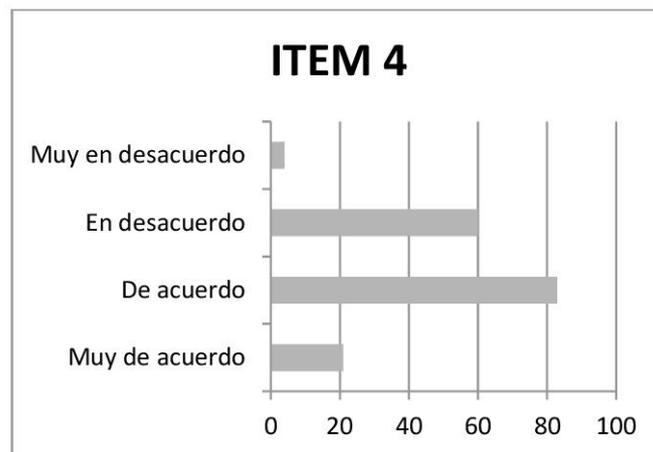


Gráfico N° 5: Número de alumnos según opiniones para el ítem 5: *Los contenidos curriculares aprendidos en las materias me han permitido relacionar la teoría con la práctica concreta.*

GRAFICO N° 5

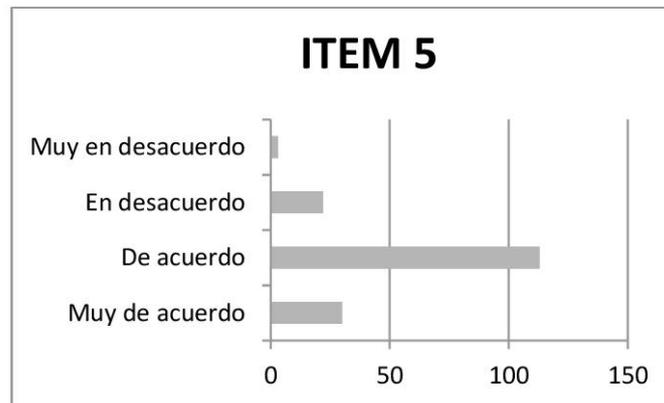


Gráfico N°6: Número de alumnos según opiniones para el ítem 6: *Los contenidos curriculares desarrollados en mi carrera han sido muy teóricos dificultándose la aplicación a la realidad concreta.*

GRAFICO N° 6

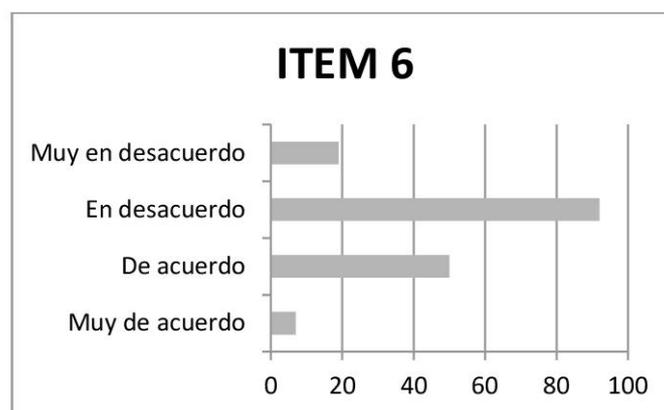


Gráfico N° 7: Número de alumnos según opiniones para el ítem 7: *Los exámenes me hacen sentir una gran carga de ansiedad y no puedo exponer de manera satisfactoria lo que estudié.*

GRAFICO N° 7

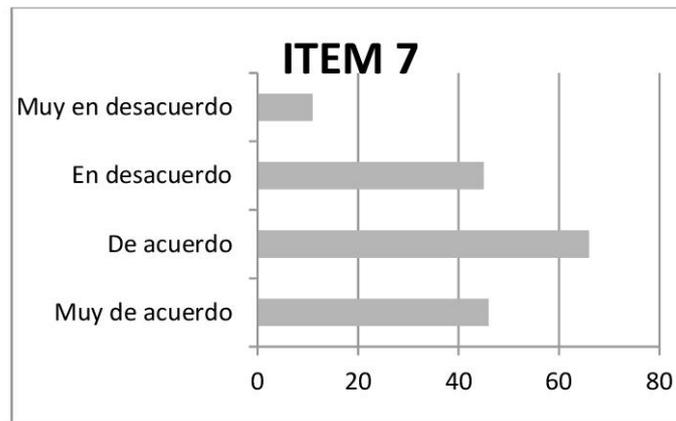


Gráfico N° 8: Número de alumnos según opiniones para el ítem 8: *Considero que las modalidades de evaluación (parciales, TP y/o exámenes finales) son adecuadas para verificar los aprendizajes adquiridos.*

GRAFICO N°8

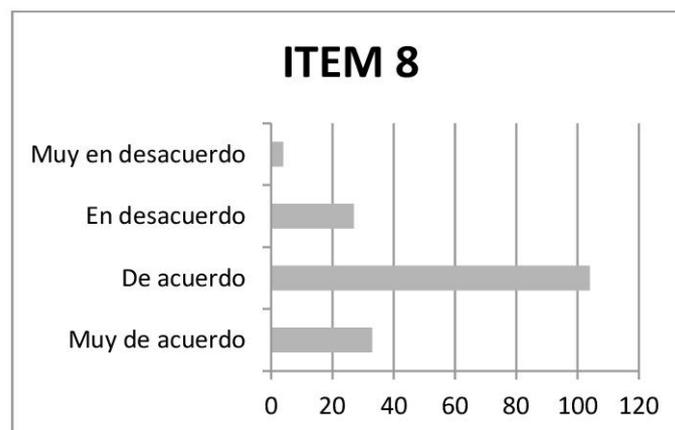


Gráfico N° 9: Número de alumnos según opiniones para el ítem 9: *Las técnicas de estudio que utilizo me dan buenos resultados a la hora de las evaluaciones.*

Grafico 9

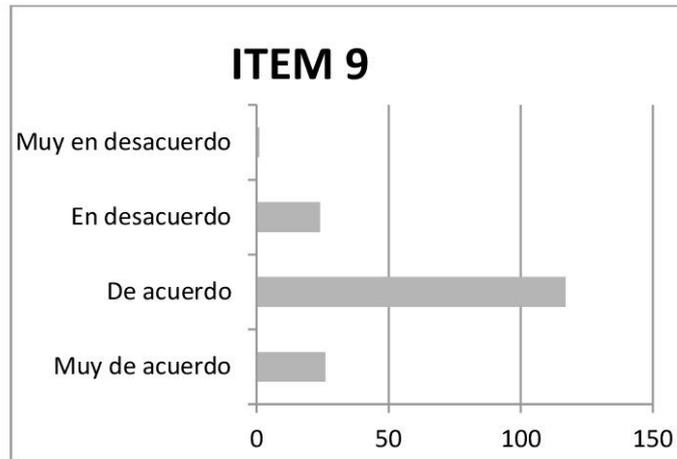


Gráfico N°10: Número de alumnos según opiniones para el ítem 10: *En general considero que todo lo que aprendí a lo largo de la carrera, me sirve para enfrentar las prácticas docentes con más seguridad.*

GRAFICO 10

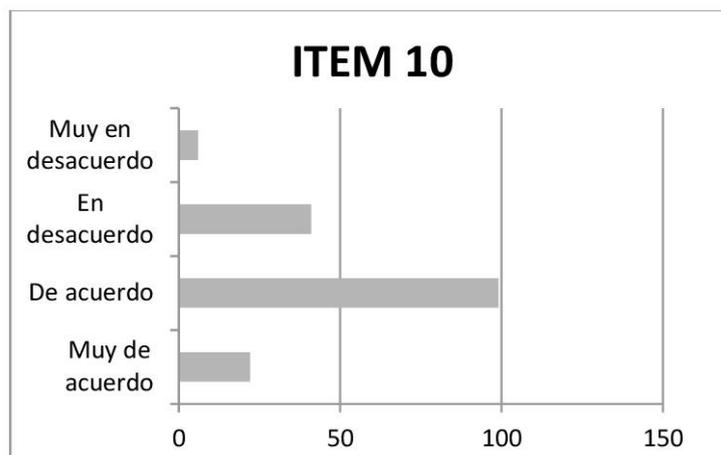


Gráfico N°11: Número de alumnos según opiniones para el ítem 14: *Siento que mis opiniones no son tenidas en cuenta por los profesores en relación con las distintas actividades que se desarrollan en el aula.*

GRAFICO 11

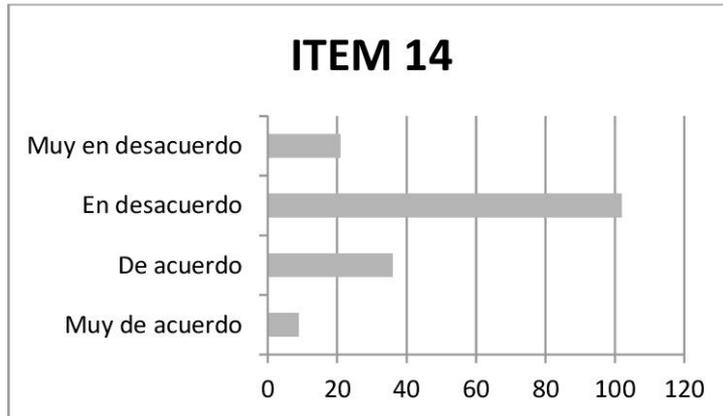
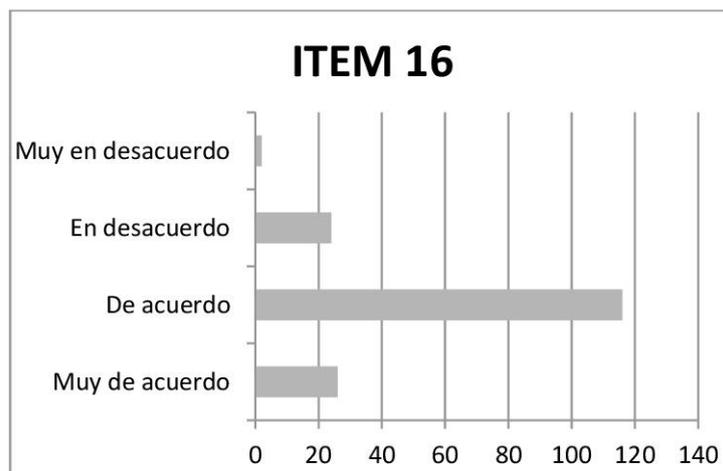


Gráfico N° 12: Número de alumnos según opiniones para el ítem 16: *“La organización y el funcionamiento del Instituto crean un clima agradable de aprendizaje.”*

GRAFICO 12



Conclusiones

Desde el punto de vista cualitativo, se han podido conocer algunas representaciones sociales de los alumnos en relación a aspectos positivos de la institución. La organización académica y las relaciones interpersonales entre alumnos y profesores han sido señaladas como aspectos destacables positivamente y se pueden comprender entre las necesidades emocionales de los alumnos que, en general, viven una etapa evolutiva de transición entre la adolescencia y la vida adulta, etapa en la cual requieren frecuentemente de dispositivos de contención socio afectiva y orientación para desempeñar eficazmente roles de estudiantes (Casal, García, Merino y Quesada ; 2006)

Estas características positivas de la Institución también han sido destacadas en relación a sus expectativas iniciales mostrando que los alumnos tienen una imagen mental que vincula este período de formación con lo familiar y aún maternal de la Institución, la que, debido a sus esquemas de organización, ofrece un marco referencial previsible y ordenado. Desde lo cuantitativo, en el Item 16 de la escala administrada a los alumnos –*“La organización y el funcionamiento del Instituto crean un clima agradable de aprendizaje”*- se observa un gran número de alumnos que concuerdan con esta afirmación. Estos resultados refuerzan lo observado en el análisis cualitativo sobre las representaciones sociales favorecedoras de la vida institucional y sus trayectorias formativas.

En cuanto a aspectos negativos de los trayectos, destaca la necesidad de articular trabajo y estudio en algunos estudiantes como algo que obstaculiza el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se observan manifestaciones acerca del rol del profesor como muy estructurado y rígido a la hora de las evaluaciones y ciertas desarticulaciones entre lo que el docente enseña como modelo didáctico a seguir y lo que hace en realidad.

En el análisis cuantitativo, se observa para el ítem 3 -*“Durante mi recorrido académico en este Instituto, en general, la metodología de enseñanza implementada por los docentes ha sido facilitadora de los aprendizajes”*-, un mayor número de alumnos concuerdan con esta afirmación. En este punto, aunque parezca una contradicción con lo observado en el análisis cualitativo, se considera que los datos relevados entre los estudiantes de los grupos focales resultan significativos desde el punto de vista de sus representaciones sociales, aunque implican un número reducido de

opiniones en comparación al relevamiento cuantitativo. En el Item 4 -*“La metodología implementada por los docentes de mi carrera ha sido, en mayor medida, de tipo tradicional y expositiva”*- se observa que la mayoría está de acuerdo con la afirmación. Del análisis general de la categoría sobre metodología de la enseñanza se puede inferir que, a pesar de que la misma ha sido, según los alumnos “tradicional y expositiva”, también la mayoría afirma que es “facilitadora de aprendizajes”. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿las metodologías de enseñanza tradicional son las únicas implementadas y conocidas por los alumnos? O, ¿las metodologías innovadoras no se aplican?, ¿no son efectivas en su implementación? Nuevos dispositivos de análisis podrían responder a estos interrogantes con mayor profundidad, abriendo alternativas de investigación.

El ítem 7 -*“Los exámenes me hacen sentir una gran carga de ansiedad y no puedo exponer de manera satisfactoria lo que estudié”*-, y el ítem 8 -*“Considero que las modalidades de evaluación (parciales, TP y/o exámenes finales) son adecuadas para verificar los aprendizajes adquiridos”*- consideran que ambos son aspectos de la evaluación. El análisis cuantitativo revela que los alumnos acuerdan con las modalidades de evaluación y, por otro lado, sostienen que la situación de examen les genera altas cargas emocionales. Nuevamente surgen interrogantes que podrían abrir futuros caminos de exploración: ¿los alumnos concuerdan con la efectividad de estas estrategias evaluativas porque no conocen otras? Estas cargas de ansiedad que sostienen los alumnos ¿disminuirían implementando otras formas de evaluación?

Desde la triangulación de los resultados se han obtenido datos interesantes y significativos coincidentes en ambos enfoques, sobre distintos aspectos de las representaciones sociales de los alumnos sobre sus trayectorias escolares en esta institución de Nivel Superior, destacándose sus posicionamientos críticos acerca de los sistemas de evaluación y de los ambientes áulicos, en general. También se puede inferir un fuerte sentido de pertenencia y valoración positiva hacia la institución, además de representaciones sociales favorables hacia la profesión docente. Estos resultados pueden considerarse un aporte enriquecedor para la comprensión de esta problemática, a pesar de que este trabajo representa una etapa de aproximación o exploración, que da lugar a la posibilidad de futuras líneas investigativas.

Referencias

- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales 127, San José Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Casal, J ; García M. ; Merino R. y Quesada M. (2006) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. Papers 79, 21-48. Universitat Autònoma de Barcelona : Barcelona.. Recuperado de 9/12/2013 en <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n79/02102862n79p21.txt>.
- Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Educación Superior. (2014). *Acompañamiento continuo de la trayectoria formativa y académica del estudiante Documento Base de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2014.* Recuperado DE http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperiorycapeducativa/documentos/documento_preliminar_r.o.m.pdf
- Himmel, E. s/f. *Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la Educación Superior*. Recuperado de: http://www.universidadtecnologica.net/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/upload/Img/File/EducacionSuperior/desercion/1_%20DesercionE_Himmel.pdf
- Merino R; Casal, J.; García M. (Mayo-Agosto 2006) ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista Educación*, (340), pp 1065-1083.
- Moscovici, S. (1996) *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona, España: Paidós.
- Nicastro, S; Greco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.
- Rodríguez Salazar, T.(invierno, 2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 24, (93) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709303>

Piña Osorio, J. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativo”. *México Perfiles Educativos*, 26, (106), pp. 102-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210605>

INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA SOBRE EL USO DE LAS AULAS VIRTUALES EN EL PROFESORADO DE INGLÉS DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR ARTURO CAPDEVILA

Ana Inés Iriondo¹

Fecha de recepción 26-6-2018

Fecha de aceptación 13-3-2018

Resumen

En la actualidad los institutos de formación docente terciarios han incorporado a la modalidad presencial el uso de las aulas virtuales como complemento de dicho proceso educativo, teniendo en cuenta que en las últimas décadas los hábitos educativos se han ido modificando a medida que avanza, tal como señala Cukierman (2009) la denominada “sociedad de la información y el conocimiento”. Los entornos virtuales de aprendizaje permiten aprovechar múltiples sistemas de comunicación disponibles y recursos de multimedia que ofrecen las TIC, favoreciendo significativamente el acceso a la información junto con su procesamiento y creación. Consideramos que el desafío para el éxito de esta modalidad en gran parte depende del docente, quien es el responsable de generar actividades didácticas creativas e innovadoras mediadas por la tecnología. Por ello, el presente trabajo muestra los primeros resultados de una indagación sobre el uso de las aulas virtuales por parte de los docentes del Profesorado de Inglés de la Escuela Normal Superior Arturo Capdevila (ENSAC), con el propósito de que la información permita mejorar la participación virtual de la población destinataria y de otros IFD.

¹ Licenciada en Trabajo Social (UNC) y Licenciada en Educación (Univ. Siglo XXI). Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos (INFoD). Docente de la Cátedra de Práctica Docente I - Contextos y Prácticas Educativas en la Escuela Normal Superior Arturo Capdevila (La Falda, Córdoba, Argentina). Contacto: iriondoanaines@gmail.com

Palabras clave

Profesorado de inglés, docencia virtual, aulas virtuales, TIC, aprendizaje combinado.

DESCRIPTIVE INVESTIGATION ABOUT THE USE OF VIRTUAL CLASSROOMS AT THE ENGLISH TEACHER TRAINING CAREER, ESCUELA NORMAL SUPERIOR ARTURO CAPDEVILA

Abstract

This research analyzes and describes the use of virtual classrooms in the English Teachers of ENSAC, giving account of distance learning, mediated by the use of ICT. In this way the work proposes approaches on the limits and benefits of the virtual education in the Teachers of English, specifically under the blended learning (b-learning). The information was obtained from the implementation of observations and questionnaires made to 7 teachers and 49 students. The b-learning mode combines classroom and virtual teaching. Understanding that for this it is fundamental the teaching intervention in the management of contents, tasks, debates as well as the participation of the students. In this sense, the main benefit is that the virtual classroom is a resource designed to promote meaningful, collaborative and participatory learning based on the use of ICT. Regarding the main difficulties of access and use of the virtual classroom are described: limited connectivity and task overload. Finally, research proposes positive contributions to guide teachers in the use of virtual learning environments as a strategy to improve teaching and students in achieving a more dynamic and collaborative learning.

Keywords

English teacher, virtual teaching, virtual classrooms, ICT, b-learning.

Introducción

Las plataformas educativas o campus virtuales son herramientas recientes dentro de la vastedad de tecnologías educativas disponibles en la actualidad. A través de su existencia y desarrollo se busca principalmente dar respuesta a las necesidades formativas, de capacitación, investigación y producción ya sea a partir de modalidades a distancia o semi-presenciales. Asimismo, estas herramientas se utilizan para apoyar propuestas educativas presenciales. En general, se pretende que los usuarios que acceden a los campus virtuales tengan similares posibilidades educativas que la modalidad presencial, por ejemplo, acceso a materiales de estudio, evaluaciones, trabajos prácticos, comunicación con pares, debates, seguimiento docente, y otras tantas instancias afines.

En el caso particular que nos interesa, la Escuela Normal Superior Arturo Capdevila (ENSAC) cuenta con campus virtual desde el año 2007, al que acceden principalmente estudiantes, profesores, personal administrativo e interesados en las diversas actividades institucionales ofrecidas. Considerando la dinámica propia del Profesorado de Inglés, que ofrece modalidad presencial, surge este Proyecto de Investigación Aplicada, a fin de dar cuenta de las posibilidades de acceso y uso de las aulas disponibles, comprendiendo de esta manera que las mismas adquieren un doble sentido: como parte del trabajo de gestión educativa y como ámbito vinculado a la ampliación de las posibilidades de intercambio y comunicación ente los participantes.

La investigación descriptiva que realizamos focalizó en el acceso y uso de las aulas virtuales en el Profesorado de Inglés. La metodología articuló aspectos cuantitativos y cualitativos, sustentados en la selección de una muestra sobre el universo de estudio que son los docentes y alumnos del Profesorado de Inglés de la ENSAC. También se implementaron observaciones participantes y entrevistas estructuradas a los actores institucionales mencionados, con modalidad de preguntas del tipo: abanico de respuestas y preguntas cerradas con final abierto.

De esta manera, la modalidad seleccionada es Investigación Aplicada, el tema es el uso de aulas virtuales en el nivel superior y el problema que nos guía interroga *¿Cómo es el uso de las aulas virtuales en el Profesorado de Inglés de la ENSAC?* A modo de primeras respuestas hipotéticas afirmamos: 1) En la ENSAC la escasa conectividad a Internet dificulta el uso de las aulas virtuales en el Profesorado de Inglés. 2) Los docentes consideran que al ser el Profesorado una modalidad de educación presencial, el uso de las aulas virtuales sobrecarga la tarea pedagógica. 3) Los docentes se apropiaron del uso de las nuevas tecnologías y las emplean transformando su práctica educativa. En relación con ello, el objetivo fundamental de esta labor busca reflexionar sobre los primeros resultados de una encuesta realizada en esta institución y así poner de relieve una zona tensiva entre posibilidades y límites del uso concreto del aula virtual en el profesorado de inglés de la ESAC.

Antecedentes y contextualización de la investigación. Lineamientos teóricos e hipótesis.

Barberá y Badía (2004) explican una posible relación entre calidad educativa y aulas virtuales. Aportan elementos de análisis relativos al desarrollo psicológico potencial en el marco de la educación virtual, especialmente en organizaciones de educación superior. Los autores aportan detalles sobre el rol del docente de la instancia superior que combina los aprendizajes presenciales con los virtuales.

Por su parte, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a través del Instituto de Formación Docente (INFoD, 2007) nos interpela a preguntarnos: ¿para qué sirven estas herramientas diseñadas para educación a distancia o virtual en instituciones que trabajan en modalidad presencial? Una posible respuesta a este interrogante surge a partir de los aportes de Mena y Rodríguez (2005), quienes afirman que el uso de TIC implica la mediatización de la relación pedagógica que se establece entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y la compleja arquitectura que ofrecen los soportes tecnológicos disponibles. Esta complementariedad no sólo determina la necesidad de contar con intenciones o esquemas de acción para su desarrollo, como son las aulas virtuales, blogs,

correo electrónico, etc., sino también con un proyecto educativo formalizado en el contexto de instituciones concretas, que cuentan con la participación e interacción de los sujetos involucrados de manera presencial o virtual.

El Profesorado de Inglés de la ENSAC se encuentra habilitado desde el año 2005. Cuenta con una planta funcional de 10 docentes y una matrícula escolar del año en curso de 95 alumnos; comparte espacio físico con el profesorado de educación primaria en el turno noche. A partir del año 2007 el Ministerio de Educación de la Nación implementó a través del INFoD las plataformas virtuales con la finalidad de transformar las prácticas educativas, sumado diferentes acciones desarrolladas tales como la capacitación en aulas virtuales de educación superior y la dotación de infraestructura, por ejemplo, netbooks para cada uno de los estudiantes y docentes. De este modo, como se ha anticipado, el objetivo central del presente trabajo es reflexionar sobre cómo se usan estas nuevas tecnologías en la educación superior, considerando que implica una articulación con la educación presencial.

En diálogo con Cukierman (2009, p. 5), definimos sociedad de la información como “aquella que brinda el desarrollo tecnológico necesario para agilizar, alivianar y optimizar las comunicaciones, permitiéndonos producir, almacenar, publicar y consumir mensajes en los más variados formatos”. Y por sociedad de conocimiento, aquella que “estaría dada por el uso crítico y con sentido, de la información que se ofrece en diversos medios, tomando sólo lo que se quiere y se necesita, relegando aquello que se considera innecesario o incluso perjudicial”. Es justamente en este contexto donde nosotros desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas.

En las aulas de nivel superior, particularmente nos encontramos con alumnos que en su mayoría son nativos digitales, alumnos que nacieron en un mundo con computadoras, internet, teléfono móvil, tablets, que desconocen y hasta descreen del “antes” de las tecnologías que utilizan prácticamente desde su nacimiento; son para ellos un verdadero derecho adquirido.

Marc Prensky (2000) señala la diferencia entre “nativos digitales” que poseen un tipo de aprendizaje tabular, frente a los “inmigrantes digitales” que somos los docentes, que fuimos formados y reproducimos en nuestras aulas un pensamiento lógico secuencial y, si

bien tenemos claro que las tecnologías no van a reemplazar la acción del docente, y que en profesorado como el de inglés la oralidad juega un papel preponderante, es claro que han aparecido otros formatos multimediales. Para Batista y Celso (2007, p. 62) las características más importantes de estos dispositivos son: “la presencia de más de dos medios o morfologías de la información (textos, diapositivas, fotos, videos, gráficos, audio, etc.) y la interconexión, combinación e integración de esos medios. El resultado final no es la suma de cada uno, sino un producto totalmente nuevo”.

En este punto especial, es importante destacar algunas de las ideas principales a las que hacen referencia Barberá y Badía (2004; 2005), quienes entienden que las aulas virtuales constituyen una compleja trama de instrumentos en entornos educativos virtuales, que combinan diferentes herramientas de comunicación de diferentes tipos y materiales multimedia en formato digital que nos permiten utilizar variedad y cantidad de recursos tecnológicos, de forma sincrónica y asincrónica.

En la ENSAC desde 2011 las aulas virtuales se utilizan como un complemento de la educación presencial, lo que algunos autores denominan “blending learning” o aprendizaje combinado. En términos generales, las aulas virtuales pueden ofrecer al sistema presencial ventajas, tales como: flexibilidad y variedad en los sistemas de comunicación; respeto a la diversidad de aprendizajes; mejor seguimiento del alumno por parte del docente; aprovechamiento de recursos multimedia, entre otros. En este sentido, pueden complementar el proceso de enseñanza aprendizaje iniciado en las aulas; brindar la posibilidad de realizar e integrar el proceso con diferentes tareas personales; favorecer la autonomía del alumno; facilitan el trabajo colaborativo y en grupo y potencian la creatividad del alumno. Sin embargo, incorporar las aulas virtuales a una educación presencial en un Profesorado puede no ser una tarea sencilla. Por ello, teniendo en cuenta que las aulas virtuales ya están en funcionamiento, nos proponemos analizar cuál es el uso que de ellas se realiza.

Partimos de postular que la mera incorporación de las tecnologías, en este caso particular de las aulas virtuales, no son el fin en sí mismo; sino que es necesario promover un uso con sentido pedagógico, social y cultural, que responda siempre a objetivos de la

enseñanza. En tal sentido, nuestra posición postula que no perderemos nuestro rol como docentes por la implementación de ella sino que, por el contrario, su utilización creativa y crítica por parte de los docentes de los IFD les permitirá enseñar a los futuros docentes la construcción de criterios para su buen uso. Por ejemplo, distinguir entre información valiosa y confiable de aquella que no lo es y observar, tal cual lo plantean Barberá y Badía (2004), qué tipos de habilidades se desarrollan en ellos como estudiantes a la hora de desempeñarse con entornos virtuales de aprendizajes.

Reflexiones a partir del análisis de encuestas

Las encuestas se realizaron en formato docs.google a 49 estudiantes y 7 docentes del Profesorado y fueron realizadas desde 20/03/17 al 31/03/17, con modalidad de acceso virtual. Consideramos que las conclusiones a las cuales se arriba tienen representatividad institucional en tanto las respuestas logradas incluyen a un 40% de los estudiantes y un 60% de los docentes, lográndose de esta manera una caracterización promedial de la población respecto a las variables de comportamiento en el acceso y uso del aula virtual disponible en el Profesorado de Inglés.²

Con respecto al análisis que se desprende de las respuestas, explicitamos que nuestra primera afirmación hipotética (“La escasa conectividad a internet en la ENSAC dificulta el uso de las aulas virtuales en el Profesorado de Inglés”) se confirmó, pues un 31% de los estudiantes refiere esta condición como principal obstáculo para acceder al aula. A esto se añade que un 33% de estudiantes, quienes si bien cuentan con conectividad, tampoco acceden, porque lo consideran innecesario ya que por sus pares y docentes, no ingresan al aula debido a la limitada conectividad existente. De esta manera, un 64% de estudiantes se define como

² Si se desea consultar las encuestas realizadas, es posible visitarlas en línea: llevadas a cabo a estudiantes https://docs.google.com/forms/d/1D4V-NDHrYvkfYH3IX66asrHyI2K20_NXZBBdgBXhIH4/edit?c=0&w=1 y a docentes https://docs.google.com/forms/d/1YIM4uyndZ7j5MiQ419elpe3RkqdSjXUR3oDniK1J_Og/edit#responses

afectado en su participación directa o indirecta del aula, por falencias del entorno material disponible en el ENSAC.

Otro aspecto a considerar es que el 82% de los estudiantes prefiere presentar sus trabajos prácticos, tareas e informes a través del aula virtual, explicitando beneficios tanto económicos como de optimización de tiempo: sin embargo, desisten de esta acción al no ser de uso frecuente por parte de la institución. Tal como ya hemos dicho, no alcanza con proponerse el desarrollo de acciones basadas en aprendizajes combinados (haciendo referencia a la enseñanza presencial y la virtual o b-learning) se requiere, entre otras cuestiones, claras líneas estratégicas respecto a la infraestructura (ejemplo: conectividad, disponibilidad de TIC, etc.), como así también de la gestión adecuada de estos entornos por parte de los docentes a cargo (por ejemplo: actualización del aula, propuesta de tareas y contenidos, etc.). Es decir, la modalidad de educación planteada requiere de la participación activa, creativa y crítica de los actores fundamentales: estudiantes, profesores y equipo técnico en general.

Con respecto a la segunda presuposición, “los docentes consideran que al ser el Profesorado una modalidad de educación presencial, el uso de las aulas virtuales sobrecarga la tarea pedagógica”, observamos que se vincula con la anterior por varias razones. En primer lugar, el 40% de los docentes refiere no poder acceder al aula porque la ENSAC presenta conectividad deficitaria. A lo mencionado anteriormente se le suman docentes que, por otros motivos (ejemplo: tiempos, dinámica de sus clases, carga horaria propia, etc.), tampoco pueden acceder al aula durante la jornada laboral. De esta manera, el 67% de los docentes deja en claro que accede al aula fuera de su horario laboral y en su ámbito domiciliario. Condicionamientos que nos sugieren pensar si son, en parte, causas de que el 84% de las Cátedras no proponga a sus estudiantes el uso del aula virtual (17%), o lo haga opcionalmente (67%).

Un hecho concreto es que nadie cuestiona la existencia del aula y su importancia, sino las posibilidades reales (personales y del entorno material-laboral) que garantizan su acceso y uso. En este sentido, observamos que estudiantes y docentes valoran la inserción de las TIC

en los contextos educativos porque consideran que generan beneficios para el conjunto de alumnos, de docentes y de la comunidad educativa en general, tal como se refleja en los cuestionarios: optimización del tiempo, facilitación de intercambios, producción colaborativa de contenidos, etc. Al mismo tiempo, notamos que el uso de TICs en la ENSAC precisa reformulaciones y revisiones de las concepciones que se tienen sobre aspectos claves como: educación, enseñanza, aprendizaje, rol docente, oficio de alumnos, políticas educativas, etc.

Desde nuestro punto de vista, esta tensión invita a considerar que las TIC podrían constituirse en herramientas útiles para que los docentes se formen de manera continua. Por ejemplo, consideramos que sería importante avanzar en la formación virtual de los docentes, de manera que esto redunde en la gestión de situaciones y contextos de aprendizaje, contenidos, tutorías y comunicaciones mediadas por TIC.

Con respecto a la tercera afirmación hipotética, “los docentes se apropiaron del uso de las nuevas tecnologías y las emplean transformando su práctica educativa”, observamos que el 86% de los profesores acredita haber realizado capacitaciones vinculantes en las que se requería su acceso y participación en aulas virtuales. El restante 14% de los docentes nunca se capacitó y, coincidentemente, en un 20% se expone la necesidad de contar con mayor formación respecto al acceso y uso de herramientas virtuales (cuestión que se vincula con las afirmaciones anteriores sobre la necesidad de mayor capacitación). Los docentes reconocen, a partir de las diferentes consignas propuestas, aspectos favorables del acceso y uso del aula virtual, como por ejemplo: integración de TIC (50%), gestión de contenidos y materiales (75%), espacio colaborativo de trabajo (40%), etc.

De este modo, señalamos que en la mayoría de los casos los docentes y alumnos utilizan el aula como un espacio en gran medida estático, pues suele circunscribirse al acceso unilateral o los fines de proveer a los estudiantes de materiales y contenidos de clase.

A modo de conclusión

Valoramos de manera positiva que tanto los docentes como el alumnado coincidan en que el uso de las TIC, y en este caso particular el uso del aula virtual, supone posibilidades de formación para el docente e implica su participación activa. Por lo tanto, si esto no se logra, se desatiende un potencial de aprendizaje interactivo y colaborativo mediado por tecnologías.

Por otra parte, los profesores consideran que implica una sobrecarga de tareas y no un cambio de rol, insistiendo en que esta situación no es posible de revertir si no existe un entorno material-tecnológico efectivo dentro de la ENSAC. A su vez, el alumnado afirma que no se requiere tanto esfuerzo, pero sí un cambio de rol del docente que no se está produciendo y que implica una renovación en el modelo didáctico casi exclusivamente presencial sostenido hasta el momento por el Profesorado de Inglés.

Para terminar, nos interesa subrayar que entendemos que el desafío no supone la sustitución o negación de los modelos didácticos tradicionales, sino por el contrario, su enriquecimiento, por ejemplo, a través del desarrollo de dos iniciativas básicas: 1) Fomentar acciones institucionales para la inclusión de las TIC como sistema de apoyo didáctico transversal al currículo. 2) Explicitar en los docentes el valor del uso de las aulas virtuales como medio para potenciar las tareas presenciales. En ese sentido, creemos que el planteo de estas tensiones puede ser un primer paso para considerar prácticas institucionales y académicas que respondan de manera más eficiente a los retos y demandas que la sociedad de la información y el conocimiento nos presenta en la actualidad.

Referencias

- Barberá, E. y Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Barberá, E. y Badía, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2, (2).

- Batista, M.; Celso, V. y otros. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cukierman, U. y otros. (2009). *Tecnología educativa, recursos, modelos y metodologías*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Prentice Hall.
- Mena, M.; Rodríguez, L. y Diez, M. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Los Campos Virtuales en la Educación Superior Presencial*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Formación Docente.
- Prensky, M. (2000). *Digital Game - Based Learning*. Los Ángeles, Estados Unidos: Mc Graw Hill.

**EL CÁLCULO INFINITESIMAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE.
REFLEXIONES Y RELATOS DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO
COLABORATIVO**

Viviana Audisio¹
Héctor Gramaglia²

Fecha de recepción 10-8-2017
Fecha de aceptación 11-5-2018

Resumen

En este artículo se socializan algunos resultados y reflexiones sobre la experiencia del Grupo de Estudio y de Producción Didáctica, desarrollada en el período 2014 - 2015 por miembros del equipo técnico de la Dirección General de Educación Superior (DGES), en articulación con docentes de Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF). La experiencia convocó a docentes a cargo de las unidades curriculares vinculadas con la enseñanza del Cálculo Infinitesimal en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba, con el objetivo de explicitar, en base a reflexiones teóricas y la interacción entre pares, las tradiciones y los posicionamientos que enmarcan las prácticas de enseñanza de esta rama disciplinar, así como también diseñar, analizar y documentar experiencias que posibiliten la transformación de las prácticas de enseñanza, tendiendo a favorecer la inclusión social, la permanencia y la formación docente con calidad. Estas acciones tienen como objetivo la adecuación de las prácticas de enseñanza vinculadas al tronco de formación disciplinar específica a los diseños curriculares vigentes en Córdoba desde 2011.

Palabras clave: Formación de formadores, matemática avanzada en la formación docente, cálculo infinitesimal, prácticas innovadoras, resolución de problemas.

¹ Equipo técnico de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Matemática, Física y Cosmografía. Contacto:vgaudisio@gmail.com.

² Profesor Asociado con Dedicación Exclusiva interino FAMAF, UNC. Profesor Adjunto con Dedicación Exclusiva por concurso, FAMAF, UNC. Doctor en Matemática (UNLP) y Licenciado en Matemática (FAMAF). Contacto: hector.gramaglia@gmail.com.

THE INFINITESIMAL CALCULUS IN TEACHER EDUCATION. REFLECTIONS AND NARRATIONS OF AN EXPERIENCE IN COLLABORATIVE WORK

Abstract

In this article, we socialize some results and reflections on an experience of the Study Group and Didactic Production. Such experience was developed in a period of time during de years 2014 – 2015 by members of the technical team of DGES in articulation with teachers of FAMAFA. The experience was developed by mathematics teachers who teach Infinitesimal Calculus for some Institutos de Formación Docente from the Province of Córdoba. The experience had as an aim to discuss on the teaching traditions of this field based on theoretical reflections and peer interaction. Other aims encompass designing, analyzing and documenting experiences that enable the transformation of teaching practices, tending to favor social inclusion, permanence, and quality teacher training. These articulation actions have as an objective the adaptation to the curricular designs of the teaching practices of higher mathematical education.

Keywords: Teacher professional development, higher mathematics in teacher education, infinitesimal calculus, innovations in education, problem-solving strategies.

Introducción

En el marco de la implementación de los Diseños Curriculares para los Profesorados de Nivel Secundario en Matemática, Física, Química, Biología y Tecnología de la Provincia de Córdoba, durante los años 2011, 2012 y 2013 se organizaron instancias presenciales de acompañamiento a los profesores a cargo de unidades curriculares vinculadas con la formación en matemática. En estos encuentros se abordó el estado de la situación actual de la enseñanza del Cálculo Infinitesimal (CI) en la formación docente, reconociéndose como el producto de un complejo proceso que conjuga aspectos históricos, epistemológicos y culturales, los cuales dificultaron el desarrollo de propuestas pensadas exclusivamente para la formación docente.

Es en este sentido, miembros del equipo técnico de DGES y docentes de FAMAFA, pusimos en marcha el Grupo de Estudio y de Producción Didáctica que convocó a docentes a

cargo de las unidades curriculares vinculadas con la enseñanza del CI en los Institutos de Formación Docente (IFD). El objetivo central de esta articulación fue explicitar, en base a reflexiones teóricas y la interacción entre pares, las tradiciones y los posicionamientos que enmarcan las prácticas de enseñanza de esta rama disciplinar. Además, se buscó diseñar, analizar y documentar experiencias que posibiliten la transformación de las prácticas de enseñanza, tendiendo a favorecer la inclusión social, la permanencia y la formación docente con calidad.

La conformación de Grupos de Estudio como dispositivo de formación tiene una amplia tradición y, en el caso de la formación docente, permite crear “comunidades de aprendizaje” (Jaworski, 2004), es decir, constituir un contexto especial de formación para los profesores, enfatizando que un docente que aprende en comunidad, comparte experiencias, sentidos, conocimientos, etc. (Fiorentini, 2008). Desde una perspectiva amplia, esta mirada puede vincularse con algunas ideas desarrolladas por Étienne Wenger (1998) en relación con las “comunidades de práctica”, concepto que asocia el aprendizaje a la participación social, considerando esta como un proceso consistente en la acción concreta en comunidades sociales y en la construcción de identidades, en conexión con estos mismos colectivos. En el mismo sentido, Elena Achilli (2008) denomina taller de educadores a una “modalidad de construcción de conocimientos donde se combina una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente centrado en la objetivación de los cotidianos escolares” (p.19).

La elección del CI como temática de conformación de los primeros grupos de trabajo, obedece a la realidad de los IFD que, en tanto integrantes del sistema de educación superior, no están al margen de las problemáticas señaladas por investigadores sobre la enseñanza del CI (Robert y Speer, 2001; Artigue, 2003). Las propuestas de enseñanza del CI en los IFD tienen como matriz potentes tradiciones que condicionan su enseñanza, las cuales fueron nutridas por numerosos hechos históricos y giros epistemológicos. En virtud de este proceso, los conceptos centrales del Cálculo en su forma actual, son el resultado de largos procesos de sedimentación, en donde fue fundamental el aporte de distintas vertientes de significado que emergieron en diferentes momentos históricos: el geométrico, el variacional y el analítico. Paradójicamente, tomando en consideración la información recolectada por miembros del

equipo,³ la presentación actual del CI en las instituciones de formación superior se encuentra permeada por la irrupción de lo formal en la matemática de la modernidad, condicionando una única puerta de entrada: el desarrollo lógico-deductivo que, en muchos casos, “expulsa” los sentidos originales. No menos relevante es la irrupción del desarrollo técnico en el marco de sus áreas de aplicación, el que provee modelos matemáticos de asombroso poder predictivo y, con frecuencia, se ha incorporado al lenguaje mismo del área.

Estos y otros condicionantes, derivaron en el establecimiento de arraigadas tradiciones de enseñanza vinculadas a perfiles profesionales alejados de la formación docente. Crear una propuesta adecuada a este último requiere romper con estas tradiciones y burlar la "vigilancia epistemológica" de lo instituido como legítimo en la práctica de la enseñanza en el nivel superior.⁴

Metodología

En octubre de 2014 se cristaliza la conformación del Grupo de Estudio con 14 profesores pertenecientes a IFD de la Provincia de Córdoba, a cargo de unidades curriculares con contenidos propios del CI. A partir de esta instancia, se inicia la discusión tomando como punto de partida la construcción de algunos acuerdos en relación con la situación actual en la enseñanza del Cálculo y, a partir de estos acuerdos, se construye una línea de trabajo que responde a un cuestionamiento considerado central a la hora de pensar en propuestas específicas para la formación docente:

¿Cómo generar actividades orientadas a la construcción de los sentidos/significados, independientemente de la introducción de los costosos dispositivos formales que abundan en las presentaciones tradicionales?

Las actividades se estructuraron teniendo como recurso teórico el concepto de “escenario de investigación” desarrollado por Ole Skovsmose (2000). Esta noción propone una ruptura con el “paradigma del ejercicio” que caracteriza la enseñanza de la matemática

³ Equipo técnico de DGES y docentes de FAMAF que participaron de las distintas instancias de construcción de los diseños curriculares, en donde se pudo recolectar información sobre las propuestas de enseñanza vigentes en los IFD.

⁴ Según Wenger (1998), el conocimiento es una cuestión de competencia en relación a empresas valoradas por la comunidad de práctica. En el nivel superior, dar un marco estrictamente formal al conocimiento matemático, pareciera ser el “sello” que define la pertenencia al nivel.

tradicional, y propone instalar en el aula una situación que tiene la potencialidad de promover un trabajo investigativo y de indagación.

Durante el ciclo 2015, se le propuso al Grupo de Estudio “Enseñanza del Cálculo Infinitesimal” trascender el debate y la discusión del 2014, e instalarlo en las aulas de los IFD, en donde colegas y estudiantes hicieron efectivo el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Para ello, se centró la mirada y el esfuerzo en la “producción didáctica” como forma de que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio entre pares en torno a la pedagogía de la experiencia, se hiciera concreta y tangible. Para emprender esta tarea se constituyó un equipo de coordinación, conformado por docentes del FAMAf y miembros del equipo técnico de DGES, que convocó a siete docentes pertenecientes a cuatro IFD de la Provincia de Córdoba localizados en Capital, San Francisco, Villa María y Marcos Juárez. Cada grupo diseñó una propuesta de enseñanza con una temática compartida (y consensuada), y efectivizó su implementación en la cátedra correspondiente, teniendo en cuenta la articulación con el resto de los ejes propuestos para el ciclo lectivo. Como resultado del camino transitado, surgieron tres secuencias didácticas que fueron implementadas en los IFD de pertenencia y en otras instituciones en las que se desempeñaban como profesores algunos de los docentes del grupo. Estas secuencias fueron recuperadas en narraciones grupales, realizadas a partir de la confrontación entre las anticipaciones previas a la implementación y los resultados obtenidos durante este proceso.

Algunos resultados

En las primeras discusiones en los encuentros presenciales y en los foros virtuales del Grupo de Estudio 2014, se reconocieron problemáticas comunes respecto de la enseñanza del Cálculo, algunas de ellas vinculadas a estructuras o formas de enseñanza tradicionales que funcionaron en una época, pero que en los contextos actuales ya no lo hacen, lo que los nuevos Diseños Curriculares vinieron a poner en evidencia. Por ejemplo, en los relatos de los docentes aparecen, de manera recurrente, las dificultades de los estudiantes en el manejo simbólico y las destrezas necesarias para la aplicación de técnicas matemáticas básicas. Como alternativa, valoran el trabajo áulico en contextos de “escenarios de investigación” como forma de construir significados, superando la mera interpretación del lenguaje formal.

El escenario de investigación se distingue del paradigma del ejercicio en el número de variables que la situación deja abierta para la exploración, algunas de ellas generadas a partir de la pregunta “¿Qué pasa si...?”, en la que el estudiante es invitado a hacerse cargo de la búsqueda de respuestas y a proponer alternativas de resolución. Este tipo de situaciones modifica los vínculos entre estudiantes y docentes, ya que supone establecer un ambiente de mutua confianza en donde los estudiantes sean invitados a expresar sus ideas frente a otros, a recuperar su voz y a ser escuchados por otros en este proceso (Britzman, citado en página 20 por Larrosa, 1995). Los vínculos entre estudiantes se modifican también, en tanto que estas situaciones ponen en tensión las jerarquías tradicionalmente construidas en relación con el significado de rendimiento escolar: en el contexto de “escenarios de investigación”, la construcción de significados apela a situaciones, fenómenos y vivencias que trascienden el ámbito escolar, y se ve favorecida por la diversidad de trayectorias y patrones culturales.

Las interacciones producidas en los primeros foros virtuales tendientes a analizar situaciones en escenarios de investigación, nos brindaron una primera aproximación sobre las concepciones que los docentes integrantes del grupo de estudio pusieron de manifiesto en relación con este tipo de situaciones:

- En algunos casos, los escenarios de investigación son concebidos como “actividades especiales” que se plantean en situaciones particulares y constituyen una ocasión en la que se ponen en suspenso las prácticas habituales del aula.
- Los escenarios de investigación se confunden en el discurso con actividades motivadoras para ciertos temas, en general pensadas como primeras aproximaciones, a veces superficiales, y que tienen por objetivo generar una expectativa que espera una respuesta.
- Los escenarios de investigación, en muchos casos, son identificados con guías de preguntas y sugerencias que conducen hacia un conocimiento particular, más que a la construcción de conceptualizaciones más generales.

Durante 2015, siete de los catorce docentes pertenecientes al Grupo de Estudio 2014, diseñaron e implementaron tres propuestas didácticas en el marco de la enseñanza del CI. En una primera etapa se acordó una temática que permitiera dar inicio al proceso de producción de propuestas de enseñanza, tendientes a la generación de “escenarios de investigación” en términos de Skovsmose, O. (2000), inspirada en la tarea de “producir matemática” en el aula.

Se decidió trabajar con el concepto de integral y derivada, debido a la pertinencia de la misma para promover un escenario de investigación y su relevancia en la construcción del cuerpo de conocimientos del CI, considerando, además, que la propuesta de enseñanza se integre de una manera articulada en el normal desarrollo de la unidad curricular. Buscamos que la propuesta de enseñanza no tuviera solo el carácter de “introdutorio” o “motivador”, sino que habilitara caminos alternativos de construcción de significados, que pudieran ser puestos en diálogo con las formas tradicionales ancladas en la introducción de dispositivos formales, imaginando secuencias de actividades articuladas entre sí, que permitieran recuperar construcciones conceptuales ya adquiridas, y, a la vez, favorecer la apertura hacia otras nuevas.

El proceso de elaboración de la secuencia fue arduo y se extendió desde abril a agosto del 2015. Durante este tiempo, la mayoría de los grupos logró no sólo realizar el diseño de una propuesta de enseñanza adecuada a las condiciones señaladas, sino fundamentalmente, involucrarse en procesos de argumentación que dieron cuenta del sentido y el significado didáctico de las actividades elaboradas, y de la intencionalidad docente implícita en esta selección.

En este período, el intercambio escrito entre los grupos y los miembros del equipo de coordinación fue muy intenso, aunque quedó pendiente la participación más asidua en el foro de discusión virtual. Suponemos que la tarea de producción didáctica ocupó un tiempo muy importante, lo que dificulta encontrar espacios para la lectura y crítica de producciones ajenas, además de un malentendido respecto de la crítica del trabajo entre colegas, que fue considerada más como una falta de respeto profesional que como un compromiso colectivo en la posibilidad de hacer evolucionar las ideas de otros. Asimismo, fue dificultoso que los participantes receptaran opiniones e interrogantes de pares y las capitalizaran en la mejora de las producciones propias.

De agosto a octubre se desarrolló la etapa de implementación de la secuencia didáctica en entornos y contextos variados, que incluyeron unidades curriculares vinculadas con la enseñanza del cálculo en los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática, en Tecnología, y hasta un sexto año de una institución secundaria de la Ciudad de Córdoba.

Discusión

Dentro del Grupo de Estudio 2014 y de Producción Didáctica 2015, profesores a cargo de unidades curriculares con contenidos del CI trabajaron juntos en un entorno profesional marcado por el respeto, con el ánimo de construir comprensiones compartidas (Jaworsky, 2008). Como coordinadores, buscamos anclar el desarrollo profesional (Bednarz, 2000; Ponte, 2008) de los participantes en la reflexión colaborativa, sostenida y sistemática, sobre la práctica docente (Matos, 2009), instando a que cuestionen, exploren y busquen alternativas sobre sus enfoques usuales de la enseñanza, conscientes de que el proceso de configuración de un grupo no es lineal, sino que supone la lucha por una voz (Bajtín, 1999; Britzman, 2003) y momentos de crisis en relación a su identidad. La voz por la que se lucha es aquella que enlaza la de cada integrante con la voz del propio grupo en su totalidad, e involucra una disputa por representación y por construcción de sentidos compartidos.

Los resultados de las experiencias relatadas en este artículo, dejaron en evidencia la potencialidad que tienen estos dispositivos para el desarrollo de propuestas pedagógicas en espacios de formación profesional situados y colaborativos (Villarreal y Esteley, 2014). La colaboración entre pares en un ambiente propicio para la comunicación y la discusión productiva, contribuyeron a la generación de un lenguaje común en el que se incorporaron normas de funcionamiento grupal que disminuyeron el temor a la crítica y promovieron la retroalimentación entre los integrantes del grupo, a partir del aprovechamiento del conocimiento y la experiencia de los miembros, según su área de especialización, y los diversos enfoques o puntos de vista (Lucchesi de Carvalho, 2014). El Grupo de Estudio es un espacio que brinda la posibilidad de re-pensar y trabajar “elementos anticipatorios de transformación”, construyendo colectivamente un conocer coherente y unitario que pueda resultar básico para pensar y elaborar estas propuestas. (Achilli, 2008).

La dinámica de funcionamiento que mantuvimos como equipo de coordinadores estuvo centrada en la confianza puesta en los docentes como hacedores en el proceso de problematización de su propia práctica. Sin embargo, este corrimiento deliberado para dejar lugar a que sean ellos los que se hicieran cargo de la ruptura epistemológico-didáctica necesaria para poder pensar en alternativas diferentes, tuvo costos. Nos referimos a que en este proceso de lucha por la construcción de sentidos compartidos emergieron conflictos entre continuidades y cambios (Britzman, 2003), que fueron configurando las producciones y experiencias didácticas desarrolladas por cada grupo de trabajo. En algunos de ellos, y luego de procesos complejos de producción, experimentación y reflexión, las alternativas de cambio

fueron visibles y se pudieron concretar. En otros, el proceso reflexivo sobre los saberes profesionales construidos en algún punto se interrumpió, y se realizaron producciones y experiencias que, a pesar de los señalamientos realizados durante el proceso, no lograron romper con las formas clásicas de abordar el CI en la formación en Nivel Superior.

Estas cuestiones vinculadas con el compromiso de generar procesos de autoreflexión, y las dificultades para instalar la confianza y la apertura a la crítica entre pares, son aspectos a retomar en el seno de los Grupos de Estudio con acciones que favorezcan la continuidad y capitalización de logros así como la revisión de los aspectos señalados.

Referencias

- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Artigue, M. (2003). "Reaction. Learning and teaching analysis: What can we learn from the past in order to think about the future?" En D. Coray, F. Furinghetti, H. Gispert, B. R. Hodgson y G. Schubring (Eds.) *One hundred years of l'enseignement mathématique: moments of mathematics education in the twentieth century. Monograph No. 39* (pp. 211–223). Genova, Italia: L'Enseignement Mathématique.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Bednarz, N. (2000). "Formación continua de los docentes de matemática: Una necesaria consideración del contexto". En P. Blouin et L. Gattuso (Eds.), *Didactique des mathématiques et formation des enseignants* (pp. 61–78). Mont-Royal, QC: Modulo Éditeur.
- Britzman, D. (2003). *Practice Makes Practice: A critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Fiorentini, D. (2008). "Investigación Acción en la práctica de docentes en servicio". En: *Cátedra Benjamín Bloom para la educación en Guatemala*. Ciclo de conferencias. USAID, Programa Estándares e Investigación Educativa: Guatemala.
- Jaworski, B. (2004). Grappling with complexity: Co-learning in inquiry communities in mathematics teaching development. En Høines, M. & Fuglestad, A. (Eds.). *Proceedings of the 28th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME 28)*, 1, pp.17-36. Noruega: Bergen.

- Larrosa, J. Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, M.; Clandinin, J & Greene, M. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lucchesi de Carvalho, D. (2014) *Metodología do Ensino da Matemática*. Portugal: Cortez Editora.
- Matos, L. (2009) Adaptación de las cuestiones de motivación: Autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (Diciembre, 2010). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Matemática*.
- Ponte, J. (Marzo de 2008). Mathematics teacher education and professional development. Symposium on the Occasion of the 100th Anniversary of ICMI. WG 2: *The professional formation of teachers*. Roma.
- Robert, A., y Speer, N. (2001), “Research on the Teaching and Learning of Calculus/Elementary Analysis”, en D. Holton (Ed.) *The Teaching and Learning of Mathematics at University Level: An ICMI Study*. Holanda: Kluwer Academic Press, pp. 283–299.
- Scovsmose, O. (2000) Escenarios de Investigación. *Revista EMA*, 6, (1), 3-26.
- Villarreal, M. y Esteley, C. (Diciembre de 2014) Las potencialidades de la narrativa en la formación de profesores. *Revista de Enseñanza de la Física*, 26, (1), 23-36.
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica*. Buenos Aires: Paidós.

PRÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CONTEXTOS. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Julieta Del Valle Rodríguez¹

Fecha de recepción 4-3-2018

Fecha de aceptación 20-6 -2018

Resumen

La experiencia de realizar el Trabajo Final de Licenciatura, que abordó las relaciones entre clases de Yoga y la Gimnasia Localizada en espacios no escolares de la ciudad de Carrilobo (Córdoba), me invitó a realizar una reflexión sobre esa investigación y las relaciones más o menos tensivas que pude reconocer en conexión con la formación docente inicial y/o continua. El texto se organiza según tres etapas: una primera en la que se reconstruyen los disparadores iniciales de la investigación, un segundo en el que se sintetizan los principales hallazgos surgidos de la comparación de estas prácticas y, finalmente, una reflexión que abre la puerta a futuras indagaciones sobre la formación docente inicial y/o continua de los profesorado de Educación Física de la provincia de Córdoba.

Palabras clave

Educación Física, Prácticas en contexto, Experiencia de investigación.

PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION IN CONTEXTS. A NARRATIVE OF A RESEARCH EXPERIENCE

Abstract

The experience of completing the Final Degree Project, which explained some relationships between Yoga classes and Gymnastics located in non-school spaces in the city of Carrilobo (Córdoba), invited me to reflect on this research and the relationships that I could recognize in connection with initial and continuous teacher training. The text is organized according to three stages: a first in which the initial triggers of the

¹ Profesora y Licenciada en Educación Física. Docente en el Instituto Provincial de Enseñanza Media (I.P.E.M) N°148 "José María Paz" de la ciudad de Villa del Rosario, Córdoba, Argentina. Contacto: julietitar@hotmail.com.

research are reconstructed, a second in which the main findings arising from the comparison of these practices are synthesized and, finally, a reflection that opens the door to future inquiries about the initial and continuous teacher training of Physical Education teachers of the province of Córdoba.

Keywords

Physical Education, Practices in context, Research experience.

Introducción

Al concluir la formación en un Profesorado de Educación Física en la ciudad de Villa María y avanzar con el cursado de la Licenciatura en la Universidad Nacional de esa misma ciudad (2011) advertí que un ámbito laboral donde es posible insertarse inicialmente es en espacios no escolares, tales como gimnasios, clubes, centros culturales, escuelas de verano, entre otros. Evalué esto como significativo, ya que el profesorado que cursé me formó para enseñar en los niveles escolares inicial, primario y secundario, pero el sistema educativo muchas veces tiene sus espacios cubiertos y hay que esperar varios años para tener la posibilidad de encontrar allí una salida laboral. En cambio, la educación no formal brinda mayores facilidades de ingreso. En diálogo con ello, Di Capua Arlegain y Aguilar Mansilla (2004) reconocen que las primeras posibilidades de inserción laboral del egresado son en espacios no escolares y que se requieren competencias que el plan de estudio no contemplaba.

En función de lo antes mencionado, destaco lo que considero un avance en el plan de estudio del Instituto de Formación Docente en Educación Física de la Provincia de Córdoba: el modelo 2001 focalizaba en la enseñanza en los espacios escolares, aunque el nuevo plan (2011) incorpora la capacitación en prácticas corporales en espacios no escolares.

En primer lugar, el Diseño Curricular de 2009 (implementado desde 2011) presenta una reflexión general sobre la Educación Física en conexión con los contextos concretos en los que los distintos profesionales pueden llevar a cabo sus actividades. La docencia es pensada como un accionar en un entorno que debe invitar a la reflexión

crítica en articulación con los saberes aprendidos. Así la investigación y la creatividad son claves en este diseño (se pueden revisar, por ejemplo, las páginas 6-11 de este material).

Luego de recibirme (con un plan previo al presentado por este Diseño Curricular al que nos referimos antes), mi inserción profesional en la ciudad de Carrilobo² estuvo vinculada a varios espacios de los cuales destacamos las clases de gimnasia en un espacio no escolar y, todavía más lejos de mi formación, la invitación a dar clases de yoga que brinda como proyecto la Municipalidad de este mismo lugar. Esta situación de tensión (conflictiva) entre el ofrecimiento laboral y mi formación me llevó a pensar algunos interrogantes tales como ¿Por qué solicitarían a una profesora de Educación Física dar Yoga? ¿Supondrían que el Yoga es uno de los agentes de la Educación Física? ¿Yoga y Gimnasia tienen elementos comunes? ¿Es posible dar dicha práctica transfiriendo estructuras de una disciplina a otra?

De acuerdo con las entrevistas realizadas durante la investigación, las personas que asistían a esas clases también asociaron en sus comentarios la práctica del Yoga y el “estiramiento del cuerpo” en conexión con la Educación Física. Empleadores y estudiantes aclararon que tendría que ser “algo más lento” que las clases de gimnasia que venía dando. Esta situación sugirió múltiples reflexiones acerca de las posibles relaciones, o no, entre el Yoga y la Gimnasia: ¿Cuáles son los objetivos que orientan las prácticas del Yoga y la Gimnasia? ¿En qué se relacionan y en qué se diferencian?

El trabajo de investigación supuso así un desdoblamiento: mi rol de investigadora y mi rol de docente-protagonista de una situación de demanda de saberes que no poseía, en un contexto de inicio de carrera profesional. Vale subrayar la importancia de incluir la subjetividad de quien realiza un estudio, sus intereses y motores iniciales como parte de un proceso en el que la experiencia profesional/investigación suponen un potencial de mutuo enriquecimiento al que se apuesta. De hecho, es interesante pensar en diálogo con el Diseño Curricular vigente (2009) que promueve la formación de profesores en el marco de “una gramática institucional en la que se diversifiquen los espacios y experiencias formativas

² La localidad de Carrilobo se ubica en el Departamento Río Segundo de la Provincia de Córdoba, República Argentina, ruta E-52 a 153 km de la ciudad de Córdoba Capital y a 70 km de la ciudad de Villa María. Actualmente cuenta con 2.300 habitantes.

estimuladoras de la autonomía; que abra espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido de la práctica como espacio del aprender y el enseñar” (p. 12).

Con respecto al par yoga/gimnasia, uno de los dos era desconocido. La insistencia para que ocupara un lugar vacante generó una primera incursión en algunos de los distintos tipos de yoga que se practican. De esta manera, mientras realizaba una adaptación de mi formación a las clases de yoga, inicié un instructorado de esta disciplina. La formación por fuera de lo escolar–formal me invitó a pensar si es posible y hasta qué punto articular ambas prácticas corporales. A continuación, presentamos una síntesis de la articulación sobre la que investigamos para acceder al nivel de grado de nuestra formación.

Síntesis de los hallazgos investigativos

El trabajo de campo de la investigación se llevó a cabo en esos espacios no escolares que, al decir de Vincent (et. al. 1994), desbordan la escuela. Cuestión que ya invita a pensar en los desplazamientos de la formación y la inserción laboral. Sin embargo, en el Diseño Curricular de 2009 ya citado, se contempla no solo una dimensión contextual crítica y creativa del estudiante-futuro docente de Educación Física, sino también y de manera específica se atiende la educación “no escolar” en la que el profesional se puede insertar.

Con respecto a los espacios no escolares, se los definió en diálogo con Vincent (et. al. 1994) y Diker (2011) como espacios y actividades que involucran procesos educativos, pero que se llevan a cabo fuera de la dimensión institucional de la escuela obligatoria o formal. Diker explica que los espacios no escolares no se limitan a lo que se genera fuera de la escuela: “cada vez más vemos desplegarse dentro de las escuelas formas educativas que alteran los componentes básicos del formato escolar, en muchos casos bajo la forma de proyectos o programas promovidos desde las mismas políticas educativas estatales” (p.40).

De esta manera se advierte la presencia de espacios no escolares dentro de las escuelas y formas escolares de transmisión del saber fuera de ellas. Además, el autor sostiene que los propósitos, la normatividad y las condiciones en los que se desarrolla una experiencia educativa no escolar sean diferentes a las que rigen en la institución escolar, esto no significa que sean independientes de ellos. Por el contrario, las ofertas

educativas se definen, por lo general (como su misma designación lo indica), en contraposición a los formatos escolares, aunque en ocasiones reproduzcan, voluntaria o involuntariamente, muchos de sus rasgos. (p.40).

A su vez, y como es sabido, la consideración del Diseño vinculado a lo “no escolar” se articula con la enseñanza de deportes, no a la contemplación de disciplinas de tradición oriental como el yoga. En relación con ello, considero que no es tan simple incorporar estas prácticas en los Diseños Curriculares formales. Habría que pensar en todo caso, si las exigencias del mercado laboral (como ocurrió en mi caso) no invitan a considerar puentes entre la formación docente y estas disciplinas a las que se accede a través de instructorados y no de profesorados.

De acuerdo con la investigación realizada, la historia de las dos disciplinas se remonta a dos tradiciones distintas. Una, vinculada al siglo V antes de Cristo en conexión con las lenguas/culturas que hablaban sánscrito, sobre todo si se consideran los primeros registros. Esos versos estarían enunciado no solo un trabajo corporal, sino una filosofía de vida o una concepción mítica/espiritual de la existencia (Castro Blanco, 2008). En esta misma línea de sentidos, Calle (2009, p.16) afirma sobre el concepto *yoga*: “quiere significar unión. Representa la unión entre el cuerpo y la mente, el consciente y el inconsciente, el individuo y las otras criaturas, el ser individual y el alma cósmica o energía total”.

La otra tradición se vincula con la cultura grecolatina que Occidente considera “clásica”, es decir, “pasada pero vigente”. La palabra *gimnasia* proviene de la lengua y cultura griegas. Remitía entre otras acepciones al cuerpo desnudo, según su etimología griega. La historia de esta práctica remite a Grecia hacia el siglo VIII a.C., y comprendía carreras, saltos, luchas, lanzamientos, además de otros juegos, y danza. Es esta tradición la que nos resulta más cercana por la insistencia de nuestra cultura en abreviar de estas fuentes de Occidente a lo largo de los siglos.

La modernidad renacentista valoró particularmente a Grecia, sirviendo como modelo a artistas y estudiosos. A su vez, Europa fue considerada “la” cultura para el proceso de colonización en nuestro continente. No es necesario recordar la impronta europeizante que Argentina en particular tiene de su modelo identitario, que puede sintetizarse en la repetida frase “los argentinos descendemos de los barcos (Briones, 2002). En este sentido, la práctica del yoga puede invitar a pensar en las posibilidades

de atender fuentes alternativas de conocimiento no-europeo como es el caso de Oriente, en general, y la India, en particular.

Destacamos una vez más el Diseño Curricular vigente y las herramientas que brindan asignaturas como *Problemáticas Socioantropológicas en Educación*, las cuales suponen un espacio disciplinar que facilita una mirada histórico-crítica de los procesos culturales que atraviesan y constituyen la Educación Física.

En la investigación de Licenciatura, los aportes de Michel Foucault, estudioso que brinda herramientas nodales para pensar problemáticas educativas en contextos particulares, fueron de gran ayuda. De manera específica, nos brindó el concepto de *dispositivo* que sirvió como herramienta para comparar (de manera compleja y situada) las clases de yoga y las de gimnasia localizada. Recordemos con el autor francés que un dispositivo puede entenderse como un

conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; brevemente, lo dicho y también lo no dicho, estos son elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (p.128).

A su vez, nos servimos de los postulados de Cachorro (2008) que nos permitió acotar la noción de *dispositivo* de Foucault con las prácticas corporales que se despliegan en lugares cerrados como gimnasios, clubes y centros de educación física.

El trabajo de campo siguió los lineamientos generales de la metodología cualitativa. En este sentido, dicho método permitió acceder a los “terrenos naturales”, focalizando en el comportamiento cotidiano de los sujetos y posibilitando la comprensión contextual de los fenómenos estudiados (Jensen y Jankowski, 1993). Los instrumentos a los que se recurrió en la estrategia metodológica fueron: *narrativas de experiencias pedagógicas* (Suárez, 2006), *entrevistas en profundidad* a las instructoras y destinatarios de las clases.

La información que devino se procesó y analizó siguiendo lo que propone María Bertely Busquets (2000), desgrabando, detectando y subrayando categorías sociales acorde a la intencionalidad con que se opera, para luego cruzarlas con las categorías teóricas tomadas de distintos autores. Por último se realizaron *observaciones*, elaborando planillas para el registro, siguiendo los procedimientos correspondientes a

los procesos etnográficos (Rockwell, 2009, Bertely Busquet, 2000). Las filmación y fotografías, como dispositivo que detiene el devenir de la práctica (Barthes, 1989), también contribuyen al análisis de la información.

Con respecto a los hallazgos, resultado de la comparación de ambas prácticas, advertimos que puede observarse algunas similitudes. Yoga y gimnasia localizada son prácticas corporales destinadas a sujetos, paradójicamente *sujetos* a dichos regímenes en cuanto a los criterios con que se opera en la *selección, organización y transmisión de los contenidos*, es decir, son prácticas constitutivas de quienes las realizan. Ambas se *enseñan* en espacios no escolarizados y operan en sus clases como dispositivos al hacer uso de determinados saberes en función de ciertos objetivos.

Las clases de una u otra práctica corporal se dividen en momentos y pasos: la preparación, en la que se hace una entrada en calor de músculos y articulaciones y movilización de la columna; la parte principal, donde se trata de alcanzar el objetivo de la práctica; y una parte final que permite al practicante relajarse luego de haber alcanzado el objetivo.

En cuanto a las diferencias, debemos decir que la tradición Oriental/Occidental nos presentó una brecha no muy fácil de ser salvada. De hecho, puede ser fuente de una nueva y futura investigación: la indicación de movimientos, respiración consciente, estiramientos y relajación (común a ambas clases) ¿habilita para pensar que un profesor de educación física puede sin más dar *yoga*? Los tres principios de las ásanas (posturas) del yoga son inmovilidad, duración y relajación ¿qué implicancias/sentidos tiene esta secuencia en el contexto de una disciplina Oriental cuyos primeros postulados están en sánscrito? Si pensamos que hay dos tradiciones culturales a la hora de considerar la educación física y el yoga, ¿qué implicancias tiene en los docentes / instructores? Es decir, ¿qué se le exige a un instructor? ¿Qué se espera de un profesor de educación física?

Con respecto a la comparación específica del tipo de movimiento en una clase y otra, es posible afirmar que el yoga tiene como objetivo conseguir que el músculo se mantenga estirado y relajado durante la ejecución de la postura, por lo que la correcta oxigenación resulta muy importante, cuestión que lleva a atender especialmente el proceso de respiración. Y por lo mismo Herrasti (2014) afirma que cuando el yoga forma parte de la vida cotidiana del sujeto, le permite ser consciente del estrés al que está sometido su cuerpo, producto de la tensión y la contracción muscular constantes.

En cambio, los ejercicios de Gimnasia Localizada se diferencian de los del yoga debido a que los primeros se basan en el esfuerzo muscular en un sentido físico, mientras que la práctica del Yoga se focaliza en el esfuerzo lento y controlado, con sincronización respiratoria, presionando y estirando los músculos internos en vez de los externos. Ahora bien, ¿es posible afirmar simplemente que el yoga motiva la consciencia del estrés y la gimnasia localizada no?

La demanda de las clases de yoga ¿implica cierto grado de efectividad que motiva a las personas a elegir esta práctica? En el caso de la actividad investigada en la Municipalidad de Carrilobo ¿cuáles son las causas para que este espacio se mantenga desde hace más de quince años con (prácticamente) los mismos participantes? ¿Por qué las personas eligen practicar yoga? ¿Qué traducciones/transformaciones puede hacer el profesor de gimnasia para incorporar un saber tal como esta disciplina oriental? ¿Qué riesgos hay de caer en un “orientalismo”, al decir de Said³? ¿Qué diría Foucault sobre la dimensión del poder que subyace en estas formas de saber?

Conclusiones

Al profundizar sobre lo que se observa en estos dos espacios no escolares pudimos reconocer que si bien en las dos prácticas se hacen movimientos, la intención es distinta. En el Yoga, por ejemplo, las asanas se trabajan para desbloquear “centros energéticos”, en cambio, en la gimnasia localizada se activa el cuerpo para mejorar el rendimiento muscular. Podríamos pensar que hay una teoría sobre el funcionamiento mental/espiritual en el yoga, en cambio, la gimnasia no busca una evolución de este tipo, sino más bien una mejoría física. Acorde al pensamiento disciplinar *compartimentalizado* de Occidente, si tenemos problemas mentales/espirituales, podemos acudir a un Psicólogo, pero no a un Profesor de Gimnasia. Cuestión que me invita a reflexionar sobre las concepciones de sujetos –sujetados al entorno, en diálogo con Foucault- que subyacen en las prácticas de estas dos disciplinas. Por lo pronto, podemos afirmar que las prácticas corporales que se desarrollan en las clases observadas presentan una escasa relación en cuanto a la intencionalidad, pues no buscan los mismos objetivos en las personas que la practican.

³ Sobre las críticas a las interpretaciones que Occidente realiza sobre Oriente, que funcionan al servicio de las clases dominantes, puede consultarse Edward Said (1997).

Realizar este trabajo nos aporta la idea de separar dos términos tan importantes como lo son el yoga y la gimnasia localizada, poder diferenciar entre las instancias de una clase y otra, sus momentos y/o pasos, el desarrollo de las mismas, los criterios de selección, organización y transmisión. Se pudo reconocer que estas prácticas corporales brindan beneficios a los sujetos que las llevan a cabo, según las entrevistas realizadas a los destinatarios de las clases, aunque es muy probable que el tipo de provecho obtenido varíe, acorde a las diferencias relevantes que pudimos observar.

Referencias

- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- Cachorro, G. (2008). Cuerpo y subjetividad: rasgos, configuraciones y proyecciones. Jornadas de cuerpo y cultura de la UNLP. Recuperado en: <http://fuentesmemoria>.
- Calle, R. (2009). *Yoga para el mundo de hoy*. España: Sirio.
- Castro Blanco F. (2008). Yoga y Educación Física. Unidad didáctica en secundaria. *EF Deportes Revista Digital*, 13 (124). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd124/yoga-y-educacion-fisica-unidad-didactica-en-secundaria.htm>.
- Di Capua Arlegain, A. y F. Aguilar Mansilla, F. (2004). *Formación, representaciones y prácticas en Educación Física, en el contexto de la globalización*. En www.efdeportes.com. Año 10 N° 77.
- Diker, G. (2011). *Espacios no escolares de intervención pedagógica*. Material correspondiente al seminario de la Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior. (20019) *Diseño Curricular Profesorado de Educación Física*. Disponible on line en https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_FISICA.pdf
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Giraldes, M. (1986). *La gimnasia formativa en la niñez y la adolescencia*. Buenos Aires: Stadium.

- Herrasti, P. (2014). *La diferencia que hay entre la gimnasia occidental y el yoga*.
Recuperado de:
[http://www.es.catholic.net/sectasapologeticayconversos/244/1519/articulo.php?i
d=2408](http://www.es.catholic.net/sectasapologeticayconversos/244/1519/articulo.php?i
d=2408)
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid. Editorial Morata.
- Jensen, K. y Jankowski, N. (1993). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.
- Leal, R. (2004). *Mejora tu salud con yogaterapia*. Libros en red. Argentina. Recuperado de <http://www.librosenred.com/libros/mejoratusaludconyogaterapia.html>
- Lundgren, U. P (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Bahm, A., (1999). *Yoga Sutras de Patanjali*. Madrid: Debate.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Said, E. *Orientalismo*. Barcelona: Mondadori.
- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sirvent, M. T. (2006). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. Notas preliminares del libro en colaboración con Luis Rigal: *Metodología de la Investigación social y educativa; diferentes caminos de producción de conocimiento*
- Suárez, Daniel H. (2006). “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares”. *Entre Maestros*, 5, (16).
- Vincent, G. (2001) “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, *Educação em Revista*, (33).
Recuperado de
[http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadA
ddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadA
ddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf)

LOS ATENEOS Y TUTORÍAS, DISPOSITIVOS INNOVADORES EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA SINGULAR.

Paula Andrea Cecotti¹
Andrés Damiani²
Nicolás Tévez³

Fecha de recepción 22-4-2018
Fecha de aceptación 28-5-2018

Resumen

El presente trabajo da cuenta de una experiencia sobre Ateneos en la Práctica de Residencia de la Formación Docente, teniendo presentes los lineamientos curriculares de la Provincia de Córdoba. Los Ateneos son un dispositivo innovador en la Formación Docente que, a través de una relación de horizontalidad con el residente, co-construye propuestas de intervención y promueve procesos deconstructivos de la propia experiencia del residente. Supone un espacio de discusión grupal (*ateneo* propiamente dicho) e incluye también el rol del *tutor* (docente experto que acompaña a los estudiantes-residentes-futuros docentes).

Dicho proceso implica para el ateneísta articular su lógica académica con las lógicas propias de la subjetividad del residente, para que, juntos, puedan co-construir un conocimiento fundamentado, operativa y epistemológicamente, sobre una situación concreta de enseñanza. Para ello, el ateneísta-tutor busca poder objetivar, es decir, suspender su propio enfoque pedagógico-didáctico, para comprender la lógica del enfoque del residente y así facilitar que éste comience a precisar, es decir, a delinear su singular estilo de ser docente.

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Práctica Docente III y IV del Profesorado de Educación Primaria en la ISFD Dr. Alejandro Carbó en la Ciudad de Córdoba, Argentina. Contacto: paulacecotti@hotmail.com.

² Profesor en Historia, Especialista en Educación y TIC. Profesor de Historia y Política de la Educación Argentina y de Práctica Docente IV: Ateneo y Tutorías en Ciencias Sociales del Profesorado de Educación Primaria e Inicial en la ISFD Dr. Alejandro Carbó en la Ciudad de Córdoba, Argentina.

³ Profesor de Educación Primaria, Egresado de la Escuela Normal Superior Doctor Alejandro Carbó. Residente en el año 2017 de la práctica y residencia sobre la cual se realiza el presente trabajo. Correo electrónico: nicoo.tevez@gmail.com

Palabras clave: dispositivo, interformación, relación de horizontalidad, co-construcción, reconstrucción de experiencia.

ATHENAEUMS AND TUTORSHIPS, INNOVATING DEVICES IN TEACHER TRAINING. A SINGULAR EXPERIENCE

Abstract

The present work gives an account of a concrete/specific experience about Athenaeums in the Residency Practice of Teacher Training, taking into account the curricular guidelines of the Province of Córdoba. The Athenaeums can be thought of as an innovative device in Teacher Training, which, through a relationship of horizontality with the teacher trainee, both co-construct intervention proposals and promote deconstructive processes on the trainee's own experience.

This process implies for the athenaeist to articulate his academicist logic with the trainee's own logic, so that together they can co-build an operative and epistemologically based knowledge about a concrete/specific situation. For this, the athenaeist should be able to objectify and put his/her own pedagogical-didactic approach aside to be able to understand the logic of the trainee's approach so as to understand the one of the trainee and thus aid in the trainee's tracing of his/her own teaching style.

Keywords

device, inter formation, horizontality relationship, co-construction, re-construction, experience

Introducción

Los ateneos, como dispositivo innovador en la Formación Docente, se encuentran enmarcados en el Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba. Estos Diseños se inscriben en el Proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador Docente iniciado en 2008.

Se creó el Instituto Nacional de Formación Docente presentando como tarea primordial el desarrollo de lineamientos curriculares de la formación docente inicial. Desde el Consejo Federal de Educación (CFE) se interpretó la necesidad de reorganizar dicha formación en tres niveles: la regulación Nacional, la definición Jurisdiccional y la configuración Institucional. Específicamente, esta última es elaborada por los Institutos

Superiores de Formación Docente (ISFD), para permitir “[...] la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas” (Resolución N° 24/07, pp. 6 y 7).

De esta manera, el diseño apunta principalmente a la organización de campos formativos y de la Práctica Docente como ejes que atraviesan el trayecto en su totalidad. Puntualmente, se prevén tres campos formativos: el general, el específico y el de la Práctica Docente. Este promueve una aproximación a la intervención profesional docente y al conjunto de tareas que en ella se desarrollan, es decir, motiva prácticas que se encuentran doblemente inscriptas: institucional y contextualmente.

El Diseño plantea que el ámbito de la práctica implica una construcción multidisciplinaria de la integración de los aportes de los campos de formación general y específicos, en procura de una permanente articulación teórica - práctica. Esta decisión del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba se inspira en la ya citada resolución del CFE, que se propone mejorar la formación docente cualitativamente.

Bajo ese formato, y con las intencionalidades pedagógicas y didácticas de la nueva legislación, en 2012 se puso en práctica para los cuartos años de los ISFD, espacios curriculares inspirados en las Resoluciones 24/07 y 30/07 del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente respectivamente, a saber: Práctica IV y Residencia, y los espacios de Ateneos y Tutorías en las áreas de Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Ciencias Naturales. Desde la propuesta curricular, el Ateneo aparece como un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la práctica docente y residencia, siendo las Tutorías un dispositivo pedagógico que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento, durante el recorrido de la práctica de residencia (De Morais Melo y Barcia, 2015).

El presente trabajo intenta, por un lado, explicitar de qué manera se articularon el ateneo y las tutorías en las prácticas de residencia llevadas a cabo en la Escuela Nacional Superior Alejandro Carbó (ENSAC) de la Ciudad de Córdoba; por otro lado, precisar el rol del ateneísta-tutor en el momento de construcción y deconstrucción de las prácticas de residencia. Asimismo, nos proponemos dejar asentada la puesta en escena de un dispositivo pedagógico y su marco teórico en la ENSAC, tarea que se inicia con un análisis de la nueva legislación surgida a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 para la Formación Docente, los diseños curriculares y los enfoques didácticos que se desprenden de esa modificación en la política educativa. Concebimos este trabajo de carácter cualitativo como el inicio de una serie de trabajos sobre la Formación Inicial de Docentes.

El marco institucional, la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó

En función de este encuadre, el equipo de práctica IV, cuyo eje articulador de su propuesta de enseñanza es “Revisión de decisiones, acciones y supuestos de la propia práctica a la luz de la formación inicial y la trayectoria escolar propia”, de la ENSAC, parte de los siguientes supuestos teóricos:

1- El Ateneo permite materializar y concretar aspectos de la práctica docente vinculados con la biografía escolar, las trayectorias formativas y la socialización profesional de los futuros docentes. Busca ser un ámbito de circulación colectiva de la palabra, en una relación de horizontalidad entre los miembros. Tiene la posibilidad de constituirse en un espacio de reflexión y problematización de la propia práctica, objeto de deconstrucción, análisis y construcción, proceso en el que se tensan prácticas dominantes emergentes recuperadas de la propia biografía escolar o de intervenciones recientes del proceso de residencia. (De Morais Melo y Barcia, 2015).

2- Por otro lado, el Ateneo tiene la intencionalidad de generar y promover espacios de interacción tendientes a reflexionar y poner en común experiencias en un clima deliberativo, haciendo propicio el contraste intersubjetivo y plural, donde cobran centralidad los aportes de “otros” involucrados y el juego de la interformación de “pares” como de docentes tutores (Domján y Gabbarini, 1997).

Esto trae aparejado alentar prácticas colaborativas enriquecedoras en contraposición con el trabajo aislado, promover el desarrollo de un *habitus* orientado hacia acciones reflexivas, distanciándose de lógicas aplicacionistas de formación,⁴ y supone, además, espacios y tiempos para la apropiación de formas de conocimiento y argumentación de tipo operativas y epistémicas.

En virtud de esto, se concretiza un espacio curricular llamado Práctica IV y su Residencia, con ateneístas y tutorías que acompañarán los distintos momentos de la residencia de una manera significativa, donde la lógica reflexiva de construcción, deconstrucción y co-construcción se plasma en acciones concretas.

La Práctica IV incluye: realización de una aproximación diagnóstica al contexto institucional y áulico, elaboración de la estructura conceptual del tema a enseñar, articulación de dicha estructura con los sujetos y contextos concretos del aula asignada en la construcción metodológica, y procesos reflexivos que acompañan tanto las instancias de previsión como aquellas que ocurren en el marco de los procesos interactivos, y después de la práctica, como reconstrucción crítica de la experiencia.

En este proceso el docente ateneísta-tutor tiene un rol fundamental ya que permite, a través de una relación de horizontalidad, que el residente pueda develar, objetivar, articular la lógica y la impronta del proceso formativo del ISFD, y la lógica, inmediatez, imprevisibilidad propia de la realidad áulica. A su vez, esto exige del ateneísta confiar en las capacidades de resignificación de los residentes y objetivar su mirada académica en *pos* de co-laborar con la comprensión de la situación concreta y real de la escuela asociada. El objetivo es que, juntos, puedan co-construir un conocimiento fundamentado operativa y epistémicamente sobre una situación concreta.

En la experiencia de la Práctica IV sobre la que vamos a reflexionar, correspondiente al ciclo lectivo del año 2017, la figura del ateneísta-tutor apareció en tres momentos clave:

El primer momento fue el de la integración conceptual, previo a las prácticas. Juntos, los ateneístas-tutores, la profesora de práctica y los residentes, reconstruyeron el

⁴ Recordemos que Bourdieu (1990) define *habitus* como disposiciones o esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición que se ocupe en un determinado campo social. Los *habitus* son generados por las estructuras objetivas, a su vez promueven prácticas individuales, dando a la conducta esquemas de percepción, pensamiento y acción pertinentes para dicho campo. Por ser sistemas de disposiciones durables y transponibles, son estructuras dispuestas a funcionar como “estructuras estructurantes”.

recorrido conceptual en cada campo disciplinar. El enfoque didáctico fue repensado desde lo nocional y experiencial. Una actividad que se realizó fue la elaboración de mapas conceptuales, que permitieron que los residentes retomen paradigmas y enfoques didácticos. La puesta en común y la escucha del otro fueron claves en esta dinámica. Luego se reflexionó sobre las propuestas didácticas elaboradas en tercer año, que se constituyeron en objeto de análisis. Se reconocieron los enfoques en ellas, complementación, contraposición y oposición.

Posteriormente, se trabajó en la elaboración de propuestas de intervención. La corrección de las mismas se convirtió en una instancia formativa más, realizándose de manera colaborativa en un proceso de interformación. Así, la propuesta didáctica fue fundamentada y argumentada por cada residente autor de la propuesta, y el conjunto de residentes se convirtió en un agente analítico y cuestionador. Se trabajó la corrección de manera colaborativa, permitiendo acortar las distancias entre ateneístas-tutores, profesor de práctica y residentes. Al respecto, los residentes manifestaron sentirse entre colegas a la hora de reflexionar de manera conjunta: “Más que hacer prácticas nosotros las pensamos y estamos analizando”, “Nunca pensé que se podía destrozar, en el buen sentido, una planificación de esta manera”, fueron algunos de los comentarios durante la realización de las actividades.

Esto se relaciona con el propósito de promover en los residentes un *habitus* reflexivo sobre el pensamiento docente, para que puedan pensar su práctica y pensar-se en la misma. Cabe señalar que en el cuarto año, los alumnos ya cursaron las didácticas específicas y tienen casi completa su trayectoria en la formación general; además, incorporaron una aproximación a la residencia y práctica docente desde la educación no formal en primer año, el análisis institucional en segundo año, y una intervención en la práctica de ensayo en tercer año.

Una vez reconstruido y fortalecido el recorrido conceptual de la trayectoria formativa, se comenzó a objetivar, reconstruir y analizar los recorridos escolares previos, que incluyeron su tránsito en el profesorado y sus experiencias previas por fuera del ISFD. En esos momentos, profesora de la práctica, ateneístas-tutores y residentes conformaron un equipo en el que el “otro” y los “pares” aparecieron como actores claves para poder objetivar *habitus* relacionados al ser y sentir docente. *Habitus*

que podría actuar como condicionante del marco interpretativo-residente mediante el cual pensar, concebir e interpretar sus propias intervenciones.

Se trabajó con los cuadernos de registro de sus prácticas de tercer año con la intención de reconocer huellas, marcas que reflejen una trayectoria, un modo de ser (en términos de *habitus*). Todo ello puede pensarse como una mochila invisible que se carga sin saber, y condiciona un hacer y pensar. Se podría decir que se buscó hacer cuerpo la memoria de los docentes que marcaron la trayectoria de cada uno de los residentes. Esto requirió que cada una se distancie de sus propias prácticas para poder encontrarse y re-encontrarse en esas huellas.

Una estrategia de trabajo para que los residentes se distancien y se pongan en diálogo con ellas mismas, fue la elaboración de una carta a la practicante del año anterior -que, en realidad, eran ellas mismas-, como una manera de hacer consciente y poder capitalizar su trayectoria, biografía y *habitus* en beneficio de su práctica docente actual. Frases como “a mí me lo enseñaron así, no se me ocurre enseñarlo de otra manera”, “mi propuesta me hizo acordar a como yo lo aprendí”, aparecieron como núcleos en los cuales ellas pudieron re-encontrarse en esa trayectoria.

De esta manera, la reconstrucción conceptual de la trayectoria formativa, la objetivación y la toma de conciencia de su pasado escolar, en términos de reconocer su biografía escolar y representaciones sociales configuradoras de modelos, les permitieron elaborar configuraciones didácticas propias en consonancia con el contexto institucional y áulico de la escuela asociada y, posteriormente, ser usadas como variables de análisis en el estudio didáctico.

Las recapitulaciones de los enfoques didácticos de los distintos campos curriculares, junto con el reencuentro de su propia trayectoria fueron los primeros pasos de reflexión que dieron pie a la elaboración de las propuestas didácticas. En el caso particular del de ciencias sociales, se iban pensando planificaciones de contenidos recurrentes en las prácticas de primaria, como por ejemplo, efemérides, el espacio geográfico, la cartografía, la división de poderes estatales, el cambio y la continuidad, los enfoques de las ciencias sociales, la elaboración de mapas conceptuales, análisis y reflexión sobre las intervenciones realizadas en la práctica de tercer año.

El segundo momento clave fue el de la elaboración y asesoramiento en las propuestas de intervención, una vez que los residentes se encontraron en las distintas

escuelas asociadas. En esta instancia, las tutorías de los distintos ateneos se constituyeron en un pilar fundamental a la hora de elaborar las propuestas. Implicó compartir el proceso constructivo que realizó cada residente, acompañando e interactuando con los tutores-ateneístas, trabajando sobre las propuestas de intervención. Significó abrirse a la escucha y comprensión de la lógica peculiar de las alternativas generadas por cada residente, procurándose un diálogo de pares, donde las asimetrías propias del proceso de enseñanza disminuyen considerablemente su intensidad, generando otro horizonte de trabajo más informal y de mayor confianza. Desde el punto de vista del ateneísta-tutor, significó asumir una posición que ayudó a ver, a cuestionar-se, a comprometerse, a propiciar un espacio que posibilite compartir conocimiento y asesoramiento, entendido éste en términos de no direccionar, sino de apoyar la construcción, lo que como contrapartida demanda del residente avanzar en los niveles de autonomía, en tanto enfoques y decisiones didácticas. (Domján y Gabbarini, 1997).

Aquí se acercaron los residentes con sus contenidos y sus primeras propuestas, allí el ateneísta-tutor, junto con la profesora de práctica, comenzaba a articular el saber académico con el concepto de experiencia, y, a medida que pasaba el tiempo, ya se iban conociendo las realidades de las escuelas asociadas, la experiencia, y la formación profesional se tornó clave. A través del diálogo, la argumentación, y la negociación como estrategias de enseñanza, se promovió que los residentes puedan fundamentar sus decisiones didácticas atendiendo al conocimiento del grado. Los borradores de las propuestas de enseñanza aparecieron como el punto de encuentro para la negociación entre colegas, donde las relaciones asimétricas residente-ateneísta-profesora de práctica, aparecieron difusas, dando paso a una construcción conjunta.

En este sentido, el asesoramiento de las tutorías y ateneos no supone marcar un enfoque ni postura determinada, sino más bien el encuentro de un tutor-ateneísta experto en un determinado campo disciplinar con un “otro” que intenta consolidarse en un ser y estilo docente, más un conocimiento situacional que deviene del grado escolar asignado para la residencia. Asimismo supone para el ateneísta objetivar, distanciarse de su propio enfoque pedagógico-didáctico para poder comprender la lógica del residente, implica reconocer que el residente es un profesional de la educación, autónomo con

respecto a él. En este marco, el docente apuesta a que *el otro* encuentre su propio estilo y apoya su producción.

En este punto podemos retomar un caso particular. A un grupo de alumnos-residentes se le había asignado como tema para tercer grado el uso de mapas y el relieve cordobés. Se retomó el Diseño Curricular y se vio la secuencia de contenidos estructurada desde primero a tercer grado. El Diseño reza como contenidos para tercer grado: “Observación y comparación de paisajes urbanos y rurales en la escala local y nacional”, “Observación e interpretación de diversas formas de representación cartográfica del espacio local y nacional, con especial referencia a los sistemas de transporte” y, finalmente, “Representación cartográfica del espacio local y nacional empleando planos y mapas con símbolos convencionales” (Diseño Curricular de la Educación Primaria, 2011-2015).

Luego se consideraron del mismo diseño las “orientaciones para la enseñanza y la evaluación”, y se rescataron las estrategias de localización, representación cartográfica, las imágenes visuales y la narrativa. Con esas herramientas, y teniendo en cuenta también el grupo de alumnos de la escuela asociada, se pensó en trabajar con itinerarios de viaje por la provincia, con mapas superpuestos (uno físico y otro rutero), imágenes de los relieves, paisajes que uno puede observar viajando por rutas cordobesas, y la narrativa al pensar los itinerarios. Esto permitió a los alumnos descubrir en la puesta en marcha el reconocimiento del significado de los colores en los mapas, asociar ese color a un paisaje concreto, pensar un viaje e identificar distancias, resultando así una experiencia significativa para los alumnos de 3ª grado con los que se trabajó.

El acompañamiento y asesoramiento aparecieron como variables continuas en el periodo de las prácticas de los residentes. Se realizaron devoluciones orales orientadas, sobre todo para que los alumnos residentes se descubran, se encuentren y reencuentren en cada clase dada.

El tercer momento fundamental ocurrió cuando se deconstruyeron las clases actuadas por los residentes. Implicó una crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en la misma, sus acciones, sus decisiones y los supuestos implicados: un análisis didáctico que significó un proceso

deconstructivo de la clase, a partir de la noción de *segmento* atravesado por las variables de *habitus* y *biografía escolar*.

De esta manera, la reflexión, los procesos metacognitivos sobre la propia práctica, se constituyeron en el objetivo de las tutorías en relación a prácticas in situ, actividades pensadas y actuadas por los residentes. Así, las tutorías-ateneos se constituyeron en un dispositivo que favoreció la construcción de la propia subjetividad de los residentes. La tutoría no es un instrumento per-se, sino que es significada y cobra sentido en el marco de una propuesta pedagógica-didáctica que busca una profesionalización genuina a través de la “reflexión sobre la práctica como reconstrucción crítica de la propia experiencia”. (Edelstein, 1997).

Al respecto, los residentes manifestaron, en relación con los ateneos como dispositivo formador, que es una de las pocas instancias en las que pudieron sentirse realmente protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un dispositivo que, enmarcado en una propuesta pedagógica-didáctica que busca la profesionalización docente, les permitió reencontrarse con un pasado y un presente, que implicaron un reencontrarse en ellas mismos. Es decir, pensarse de manera crítica y reflexiva dentro de propia práctica, y el poder perfilar un estilo propio de ser docente. Al respecto, frases como “nunca imaginé hablar así con un profe”, “me hace sentir una colega”, “ya sé por qué hago esto en esa clase”, dan cuenta de algunos alcances de esta propuesta.

Como se puede observar, el ateneísta-tutor, a través de andamiajes simbólicos, facilita que el residente se interpele, se cuestione, reconozca huellas de su trayectoria, que pueda encontrarse, reconciliarse y reconocerse en su propia práctica. Por su parte, el ateneísta-tutor es obligado a pensarse a sí mismo en ese proceso y tener la imperiosa necesidad de conocer y reconocer la multiplicidad de discursos y prácticas que circulan en las aulas.

Esta manera de entender y sostener en la práctica los ateneos y tutorías, permite promover en los residentes una lógica, una manera de pensar, de sentir y actuar el acto educativo desde procesos reflexivos. La deconstrucción crítica y objetiva formó parte de la lógica a través de la cual mirar, comprender y actuar en el inicio de sus carreras profesionales como docentes.

Conclusión

Luego de haber analizado el marco legislativo nacional, provincial, y su puesta en práctica en el ISFD de la ENSAC, se puede apreciar cómo se van traduciendo los cambios curriculares y la puesta en práctica de un formato nuevo como es el ateneo y tutoría en ciencias. Se aprecia la construcción de un dispositivo que permitió llevar a la práctica aquello que se pensó a nivel macro en la Nación y la Provincia.

El ateneo, como dispositivo innovador en la formación docente, facilita una relación de horizontalidad que permite la generación de procesos deconstructivos de cada experiencia docente. Exige, por parte del ateneísta-tutor, suspender su lógica pedagógico-didáctica en pos de aprehender y promover un estilo propio en los residentes y, por otro lado, implica motivar un clima deliberativo donde el “otro”, la inter-formación, aparece como andamiaje potenciador de los procesos reflexivos.

Esto supone una interpelación al ateneísta-tutor desde dos lugares epistémicos: por un lado, los andamiajes simbólicos que estimula al residente para que pueda encontrarse, reconocerse y reconciliarse en su propia práctica y, por otro lado, la suspensión de su propio enfoque a favor de reconocer la multiplicidad de discursos y prácticas que habitan el espacio áulico y la lógica construida, promovida y condicionada de los residentes a lo largo de su trayecto formativo. En este sentido, el dispositivo de los ateneos, dentro de nuestra propuesta pedagógica-didáctica, permitió promover un *habitus* basado en procesos críticos y reflexivos hacia la práctica y la reflexión disciplinar.

Solo nos resta subrayar que desde el Instituto de Formación Docente Alejandro Carbó se busca concretar y promover un “currículo de formación docente inicial” que, como afirma la Resolución 24/07 (p.8), promueva profesionales docentes que sean “trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica”. También este relato pedagógico se añade al proceso reflexivo de la experiencia del ateneo-tutoría, como el eslabón de una cadena dialógica que, por qué no, espera por futuros procesos de producción académica y acción.

Referencias

- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*. México: Grijalbo
- De Morais Melo; S. y Barcia, M. (2015): Los Ateneos, Dispositivos Innovadores en la Formación de Maestros. El Ateneo de Ciencias Naturales. En *Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa. En el Campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Universidad de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata
- Domján, G. y Gabbarini, P. (1997). *Residencia Docente y Prácticas Tutoriales. Propuestas de Enseñanza implicadas en las Prácticas Tutoriales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre del 2006.
- Ley N° 9870. Ley de Educación Provincial. Provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 15 de diciembre del 2010.
- Edelstein, G. (1997). *La reflexión sobre las prácticas, algo más que un lema*. Córdoba: Mimeo.
- Mercer, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Superior. *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2015)*. Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. Recuperado de http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. *Diseño Curricular de la Educación Primaria (2011-2015)*. Recuperado de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20nonoviemb.pdf
- Resolución N° 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal De Educación, 7 de noviembre de 2007. Buenos Aires, Argentina.
- Resolución N° 30/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal De Educación, 29 de noviembre de 2007. Buenos Aires, Argentina.

LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SOBRE EVOLUCIÓN PARA FUTUROS PROFESORES DE BIOLOGÍA DE NIVEL SECUNDARIO

Ana Laura Ludueña¹

Fecha de recepción 6-8-2017
Fecha de aceptación 26-4-2018

Resumen

Buscamos dar a conocer propuestas que integren la construcción de conocimientos referidos a la teoría de la evolución desde una perspectiva histórica y epistemológica, junto con saberes y habilidades necesarios para desempeñarse como profesor en la escuela hoy. Presentamos en este relato de experiencia una secuencia didáctica planificada y puesta en práctica en el seminario Historia y Epistemología de la Biología del tercer año de un Profesorado de Educación Secundaria en Biología de Córdoba. La propuesta estuvo centrada en la construcción de saberes en diálogo con herramientas TIC, articulados mediante el trabajo sobre un caso real, asociado a un conflicto jurídico en cuya polémica intervinieron distintas interpretaciones de la teoría de la evolución. Las diferentes dinámicas de trabajo promovieron la participación activa de los estudiantes, la generación de debates enriquecedores sobre los contenidos y el potencial pedagógico-didáctico de las diferentes estrategias en general, y la integración de las TIC como potenciadoras del aprendizaje en particular.

Palabras Claves: Tecnologías de la Información y la Comunicación, teoría sintética de la evolución, metacognición, progresión, formación docente.

¹ Profesora en Ciencias Biológicas y Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC. Docente del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar (Córdoba Capital). A cargo del Seminario Historia y Epistemología de la Biología. Instituto de Educación Superior. Contacto: analudude@gmail.com

THE INTEGRATION OF ICT IN INITIAL TEACHERS TRAINING: A PROPOSAL ABOUT LEARNING AND TEACHING EVOLUTION FOR FUTURE BIOLOGY TEACHERS OF SECONDARY SCHOOL

Abstract

In order to make known educational approaches that integrate the construction of knowledges related to, not only the theory of evolution by an historical and epistemological perspective, but also perform as a teacher of actual secondary school like those ones relatives to the Information Communication Technologies (ICT), we present in this article a didactic sequence created and developed in the “History and Epistemology of Biology” seminary, corresponding to the third year of a biology secondary education teacher career in Córdoba Capital. The proposal, focused on the construction of knowledges about the synthetic theory of evolution worked in dialogue with the ICT tools involved by the work with a real case, associated with a legal conflict that included evolution analyses. The different activities proposed for learning, promoted the active participation of the students, and the generation of strengthened debates about the contents, and about the didactic and pedagogical potential of the performed work in general, and the integration of ICT tools in special.

Keywords

Information and Communication Technologies, synthetic theory of evolution, metacognition, progression, initial teachers training.

Introducción

Es indudable, tal como plantean numerosos autores, que la teoría de la evolución como la conocemos hoy, constituye un contenido central y complejo que “estructura todos los contenidos que deseemos abordar” (Rossignuolo, 2014) y que, en cuanto a su enseñanza y aprendizaje, implica importantes desafíos y enfrenta numerosas dificultades (Folguera y González Galli, 2012; Jiménez Tejada, 2009 y Andreu Guerrero, 1996). A su vez, si situamos este contenido central y complejo en el marco de la formación de futuros profesores de Biología, se vuelve relevante articular este conocimiento disciplinar propio del campo biológico con “saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesor en la

escuela secundaria” (Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba -SPIyCE-, 2011). Esto se concreta de manera particular en el espacio curricular Historia y Epistemología de la Biología, desde el cual generamos la secuencia didáctica que presentaremos en este artículo.

Hemos generado una propuesta orientada hacia la construcción de saberes desde una perspectiva de “ciencia que se vive, que se hace, que evoluciona al ritmo de nuevas finalidades humanas” (Chamizo e Izquierdo, 2007), dando importancia central al desarrollo de habilidades asociadas a la “significación de las TIC para desenvolverse en la sociedad actual y futura” (Tejada Fernández y Pozos Pérez, 2018). Para ello, diseñamos una secuencia didáctica basada en experiencias de aprendizaje que promueven la revalorización del “conocimiento científico como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad” (SPIyCE, 2011), dado que se relacionan con la participación ciudadana (Benarroch y Núñez, 2015) y permiten que “el aprendizaje trasvase el ámbito puramente académico” (Benarroch y Núñez, 2015), lo que favorece el desarrollo de saberes y habilidades para “resolver problemas de su vida cotidiana y actuar de modo competente ante las demandas externas” (Benarroch y Núñez, 2015). En esta propuesta también nos propusimos integrar las “TIC como potenciadoras de las posibilidades de aprendizaje” (SPIyCE, 2011), lo cual creemos que debe traducirse en “hacerlas parte del currículum, de los principios educativos y de la didáctica que sienta las bases de la enseñanza con el fin explícito de aprender” (Sánchez, 2002).

De acuerdo con todo lo anterior, diseñamos y desarrollamos la secuencia didáctica en la que se presentan, de forma integrada, la construcción de conocimientos disciplinares relativos a la historia de las explicaciones sobre la diversidad de la vida y la Teoría Sintética de la Evolución (TSE), junto con saberes y habilidades asociados a las herramientas TIC, articulados mediante el trabajo sobre un caso real. Todo ello implicó debates y conflictos en la toma de decisiones, en conexión con la participación de los diferentes actores sociales involucrados.

A continuación presentamos la secuencia didáctica, un análisis de su desarrollo, algunas reflexiones sobre los logros obtenidos y las dificultades surgidas en el proceso, y los desafíos que promueve en la formación de futuros profesores de Biología.

Contexto y generalidades. Para pensar la secuencia didáctica

La secuencia que aquí presentamos fue desarrollada, como ya indicamos, en el marco del espacio curricular “Historia y Epistemología de la Biología”, correspondiente al tercer año del plan de estudios de la carrera de nivel superior no universitario “Profesorado de Educación Secundaria en Biología” de la Provincia de Córdoba. Se implementó en un instituto de gestión pública situado en Córdoba Capital, con un grupo de dieciséis estudiantes de entre veinte y cuarenta años casi al finalizar el cursado.

Este espacio curricular, que “responde a la necesidad que tienen los futuros profesores de comprender la dinámica de producción del conocimiento científico” (SPIyCE, 2011), se sitúa dentro del campo de la formación específica, que tiene por objetivo promover el “abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados, vinculados con conceptos, procedimientos y prácticas centrales de las disciplinas de referencia; saberes relativos a las condiciones generales de su enseñanza y de su apropiación por los diversos sujetos de la educación y saberes orientados a la especificidad y complejidad de los contextos donde se aprende” (SPIyCE, 2011). En concordancia con el diseño curricular del seminario, los contenidos y aprendizajes propuestos para esta secuencia didáctica se vincularon a conocimientos disciplinares de la teoría de la evolución desde una perspectiva histórica y epistemológica, y a habilidades y saberes relacionados a su futura labor como docentes.

En cuanto a los contenidos relativos a la teoría de la evolución, nos centramos en el reconocimiento de las diferentes explicaciones sobre la diversidad de la vida que tuvieron relevancia a lo largo de la historia de la Biología, y en la síntesis evolutiva moderna o TSE: los mecanismos de cambio evolutivo que propone y algunos debates epistemológicos clave relativos a su interpretación. En principio, consideramos importante trabajar desde un enfoque histórico porque “las discusiones, las marchas y contramarchas, los enfrentamientos que se suceden en la construcción histórica de las teorías tienen mucho que ver con [...] los procesos de aprendizaje” (Rossignuolo, 2014) y, además, porque recorrer la historia de esta teoría nos permite “comprender mejor los modelos más aceptados por la comunidad científica actual sobre especiación y selección natural” (Rossignuolo, 2014). A su vez, nos centramos en la teoría de la evolución más aceptada en la actualidad, denominada “Teoría Sintética de la Evolución”, que se consolidó como tal con la publicación de J. Huxley del libro “Evolución, la síntesis moderna” de 1942 que sintetiza el consenso de la comunidad científica alcanzado

en las décadas de 1930 y 1940 respecto a la integración entre la teoría de Charles Darwin y las teorías de la genética (Folguera y González Galli, 2012).

Es importante destacar que en esta secuencia didáctica se prioriza el conocimiento de los fundamentos y debates en torno a los mecanismos de cambio evolutivo, propuestos por la TSE como una aproximación epistemológica a dicha teoría, dado que este y otros aspectos referidos a la teoría de la evolución son retomados y trabajados en profundidad en el espacio curricular “Historia de la Vida en la Tierra y los Procesos Evolutivos”, correspondiente al cuarto del plan de estudios de la carrera.

En relación con los saberes y habilidades relativos a la enseñanza y aprendizaje de la teoría de la evolución y con las decisiones pedagógico-didácticas, se propusieron diferentes dinámicas de metacognición sobre el propio proceso de aprendizaje y el potencial de las dinámicas de trabajo. De esta manera, se generaron instancias orientadas a fomentar “la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes” (Osse Bustingorry y Jaramillo Mora, 2008), atendiendo sobre todo a variables pedagógico-didácticas.

Por último, se promovió la construcción de habilidades referidas a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje como herramientas de comunicación, intercambio y construcción colaborativa. En particular, con respecto a las animaciones y simulaciones empleadas, se promovió una aproximación activa a conceptos e ideas científicas fundamentales (Talanquer, 2014).

Actividades desarrolladas. ¡Darwin ha muerto!

La apertura de la secuencia didáctica se basó en actividades en las que se utilizaron postas con preguntas generales y carteles con diferentes términos relacionados a la teoría de la evolución, orientados a que los alumnos retomen y expliciten sus saberes en torno a estos contenidos disciplinares. A continuación se propuso el desarrollo, de forma colaborativa, de un documento de texto de edición simultánea en la plataforma Google Docs con información sobre la teoría de la evolución, sus principales postulados y reflexiones acerca de su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

Por otro lado, se trabajó en la lectura y análisis de un artículo de opinión del diario La Nación sobre un conflicto jurídico por un animal de zoológico, en el que el autor desarrolla su

posicionamiento utilizando argumentos basados en la teoría de la evolución. El artículo titulado “Darwin ha muerto” de Julio Conte-Grand (2015),² Procurador General de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hasta el año 2017, fue publicado en el diario *La Nación* el 25 de Agosto de 2015, y polemiza acerca de otorgarle o no el estatus de “persona jurídica” a un orangután hembra del zoológico de Buenos Aires, el cual era necesario para su traslado (ver figura 1). En este artículo de opinión, el autor se opone a que se dé dicha concesión: considera la existencia de un orden natural y explicita que el hombre desciende del mono y es una etapa evolutiva superior de este.



Figura 1. Fotografía de “Sandra” (orangután) y capturas de pantalla de noticias y campañas en relación con la polémica sobre su traslado a un santuario de vida silvestre en Brasil.

Para trabajar sobre el artículo, se propuso a los estudiantes la identificación de las principales “afirmaciones” acerca de la teoría evolutiva incluidas en él y la escritura de una “carta del lector” en la que se reflexionó acerca de dichas afirmaciones. De esta manera se inició la secuencia didáctica, promoviendo el interés y el compromiso de los alumnos mediante el trabajo con un caso real y una propuesta orientada a su posible participación como ciudadanos, lo que brindó la posibilidad de relacionar el contenido con “un contexto de relevancia para el alumnado y con una actuación en el mundo que desarrolle la competencia científica y también las competencias básicas” (Couso, 2013).

Recorrido histórico y postulados centrales de la TSE

Para conocer las principales hipótesis y teorías explicativas sobre la diversidad de la vida que tuvieron relevancia a lo largo de la historia de la Biología, y para reconocer a la TSE como la teoría vigente, los estudiantes trabajaron en variadas actividades.

² Extraído de <https://www.lanacion.com.ar/1821935-darwin-ha-muerto>

Al principio se construyó con carteles una línea de tiempo inicial de acuerdo con lo que los estudiantes recordaban acerca de las explicaciones sobre la diversidad de la vida y, en particular, sobre la TSE. Luego, con base en diferentes lecturas de material bibliográfico específico, desarrollaron en forma colaborativa una línea de tiempo, utilizando una plataforma gratuita on-line denominada Myhistro³, que permite crear y compartir líneas de tiempo interactivas. Debido a que este software resultaba desconocido para los alumnos, se propuso una instancia para la exploración autónoma del sitio, y/o su recorrido mediante un tutorial. Esta línea de tiempo incluyó no solo las diferentes hipótesis y teorías explicativas sobre la diversidad de la vida que tuvieron relevancia en la historia de la Biología, sino también las observaciones, hipótesis o teorías que fueron parte del proceso histórico que culminó en la TSE (Figura 2). Luego fue compartida en el aula virtual del seminario, y analizada en términos del proceso histórico que permitió evidenciar, y en lo relativo al valor pedagógico-didáctico del trabajo en red y colaborativo mediado por una plataforma específica. Además, se realizó una comparación con la línea de tiempo elaborada inicialmente en papel, y cada alumno hizo un registro de aquellos temas sobre los que consideró apropiado realizar lecturas para revisar sus saberes al respecto.



Figura 2. Captura de pantalla de la línea de tiempo elaborada en forma colaborativa, utilizando la plataforma gratuita on-line Myhistro.

A partir de la línea de tiempo y el texto colaborativo realizado en los encuentros previos, se diseñó en forma colectiva, un esquema explicativo acerca de los mecanismos de cambio evolutivo propios de la TSE, mostrando cómo una población “A” se transforma en una población “A*”. Posteriormente, en pequeños grupos, los estudiantes realizaron lecturas del material bibliográfico recomendado sobre la TSE, y elaboraron un esquema sobre los mecanismos de cambio evolutivo con el programa CmapTools⁴ (ver figura 5), específico para

³ Recuperada de <http://www.myhistro.com/>

⁴ Extraído de <https://cmap.ihmc.us/cmapttools/>

crear esquemas y mapas conceptuales, gratuito y disponible on-line. Vale destacar que no fue necesario trabajar en la presentación de este software, dado que los alumnos conocían esta herramienta y la utilizaban con frecuencia. También se analizó la dinámica de trabajo y la revisión o re-estructuración de saberes experimentada, mediante la comparación del esquema colectivo y los realizados por cada grupo de acuerdo a las lecturas.

Para profundizar la comprensión de los mecanismos de cambio evolutivo propuestos por la TSE se realizaron actividades basadas en animaciones y simulaciones. Se utilizó la animación “Mecanismos de evolución” disponible en forma gratuita para su uso interactivo en la plataforma educativa “La Isla de las Ciencias”,⁵ que es parte de un proyecto creado para 4º año de la Educación Secundaria Obligatoria del Ministerio de Educación de España, el que, en líneas generales, desarrolla contenidos de Biología y Geología en una isla imaginaria mediante actividades interactivas (Figura 3).

Por otro lado, se empleó la simulación “Selección Natural” disponible para su descarga gratuita en el sitio Simulaciones PhET del Universidad de Colorado⁶, el cual presenta numerosas simulaciones vinculadas a las ciencias naturales (Figura 4). Con la guía de la docente, los estudiantes exploraron cada una, identificaron las posibilidades que brindaban, y examinaron de qué manera éstas permitían visualizar el cambio en las poblaciones a lo largo del tiempo. Para analizar específicamente los mecanismos de cambio evolutivo, los estudiantes crearon diferentes condiciones poblacionales y ecológicas, y observaron los cambios que sucedían al hacer transcurrir las generaciones en cada una. A partir de los registros de las condiciones y los cambios observados, se propusieron diferentes actividades de análisis de los mecanismos de cambio evolutivo, y se debatió acerca del potencial pedagógico-didáctico de estos recursos y actividades. Luego los alumnos volvieron a las lecturas recomendadas de acuerdo con la práctica con la animación y la simulación, y reformularon y/o completaron el esquema elaborado en CmapTools (Figura 5).

⁵ Extraído de http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2005/isla_ciencias/actividades/evo_select/actividad.htm

⁶ Extraído de <https://phet.colorado.edu/es/simulation/natural-selection>

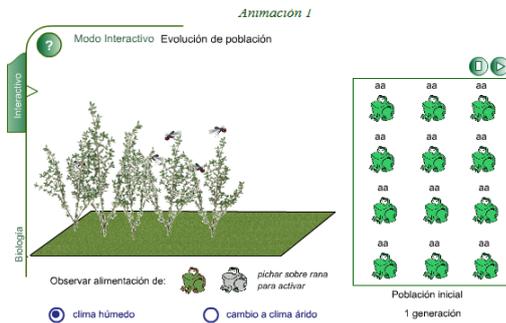
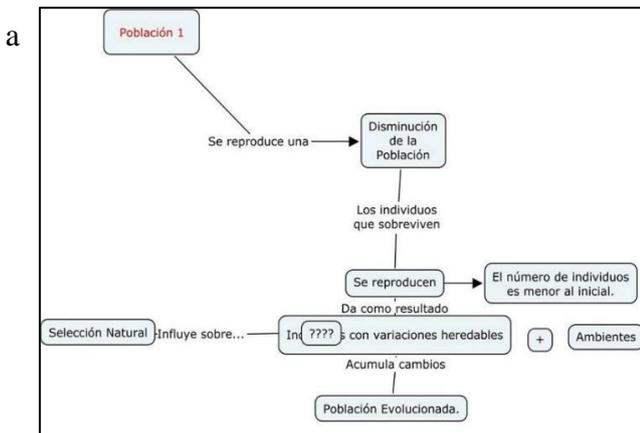


Figura 3. Captura de pantalla de la animación “Mecanismos de evolución”, disponible para su uso interactivo en forma gratuita en la plataforma educativa “La Isla de las Ciencias”.

Selección Natural



Figura 4: captura de pantalla de la simulación “Selección Natural”, disponible para su descarga gratuita en el sitio web de simulaciones de la Universidad de Colorado.



b

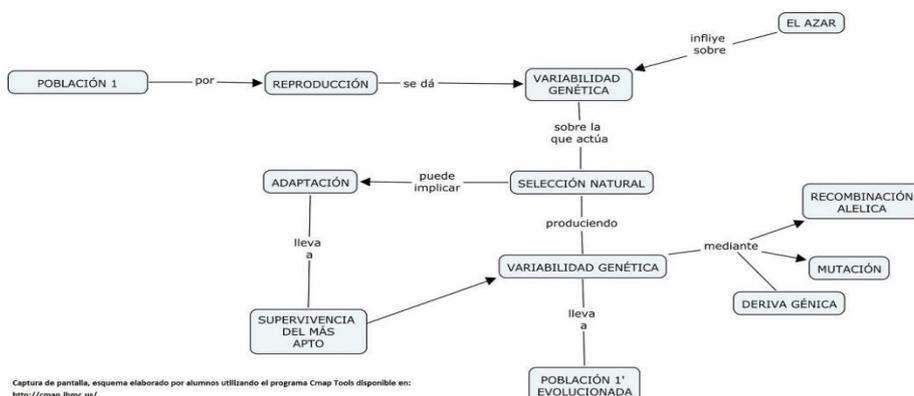


Figura 5: esquemas sobre los mecanismos de cambio evolutivo según la TSE por uno de los grupos de alumnos, a) con base en las lecturas indicadas en clases, b) posterior a la práctica con la animación y la simulación.

¿Por qué casi nadie comprende a Darwin?

Una vez estudiados los mecanismos de cambio evolutivo propuestos por la TSE, se hizo foco en algunas de las dificultades sobre su comprensión que se debaten actualmente, sobre todo en términos epistemológicos. En general, los factores que dificultan la enseñanza y el aprendizaje de la teoría de la evolución son numerosos e incluyen la “falta de conocimientos previos, la influencia de creencias religiosas, la inadecuación de los materiales didácticos, la inadecuada formación del profesorado y la existencia y persistencia de concepciones alternativas incompatibles con los modelos científicos” (González Galli y Folguera, 2012).

En la presente secuencia didáctica nos centramos en el finalismo, “la tesis de que el mundo, y en particular los seres vivos, son producto de un diseño, es decir, que tienen un fin u objetivo último” (Gefaell Borrás, 2016), y en el esencialismo, tesis que entiende a las poblaciones de acuerdo a un “modelo arquetípico ideal, que presentaría todas y cada una de las propiedades distintivas en grado perfecto” (Gefaell Borrás, 2016), y que implica “hacer énfasis en los rasgos que los individuos tienen en común, más que en sus diferencias” (Gefaell Borrás, 2016). Estas dos tesis, que se consideran superadas en términos epistemológico-disciplinarios, persisten como nudos conflictivos en la comprensión de los mecanismos de cambio evolutivo, tal como propone el investigador Leonardo González Galli en la ponencia “¿Por qué (casi) nadie comprende a Darwin?”⁷, realizada en el marco de las “Charlas POP” organizadas por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires en el año 2015 (Figura 6). Esta ponencia fue proyectada al grupo total de estudiantes y se debatió sobre la direccionalidad del cambio evolutivo, el rol del azar, las diversas interpretaciones que fueron encontrando en este proceso de aprendizaje, y cómo éstas fueron modificándose, o no.



Figura 6. Captura de pantalla del video de la ponencia de Leonardo González Galli “¿Por qué (casi) nadie comprende a Darwin?”, realizada en el marco de las “Charlas POP” organizadas por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA en el año 2015.

⁷ Video disponible en <https://vimeo.com/140687127>

Ya en esta instancia, casi cerrando la secuencia didáctica, los estudiantes retomaron el texto colaborativo elaborado en los primeros encuentros y lo reformularon de acuerdo a los saberes construidos (Figura 7). También se procedió a realizar una síntesis mediante un esquema colectivo del potencial pedagógico-didáctico de las diferentes dinámicas desarrolladas a lo largo de la secuencia (Figura 8).

Teoría sintética de la evolución

La teoría sintética de la evolución es una concepción que surge a partir de la combinación de la teoría de la evolución de Darwin y la teoría Mendeliana, con aportes de campos como la paleontología, la sistemática y la anatomía comparada.

La premisa de dicha concepción es que la evolución de la especie está sujeta a la variabilidad genética y la presión que ejerce el ambiente sobre ellas.

Esta teoría darwiniana propone que la evolución de los organismos se da a partir de un proceso de selección natural, es decir, los individuos de una población poseen variabilidad genética, la cual les brinda la capacidad de adaptación al medio para lograr su subsistencia a lo largo del tiempo. Logrando la supervivencia de los más aptos.

Teoría sintética de la evolución

La teoría sintética de la evolución es una concepción que surge a partir de la combinación de la teoría de la evolución de Darwin y la teoría Mendeliana, con aportes de campos como la paleontología, la sistemática y la anatomía comparada.

Es una teoría que trata de dar respuesta al porqué de la biodiversidad existente, mediante la explicación de los ajustes que se dan a través del azar en la interacción entre las adaptaciones que los individuos desarrollan y el ambiente, en el cual se encuentran inmersos.

Señalando como ideas principales que para la construcción de dicha teoría, siempre hay diferencias entre los seres vivos (aún fuesen de la misma especie) y los cambios en las frecuencias de las variaciones que mediante la reproducción diferencial permiten el surgimiento de poblaciones evolucionadas.

Figura 7. Capturas de pantalla de parte de los textos explicativos sobre los postulados centrales de la TSE elaborados, a) al inicio de la secuencia y b) al final.

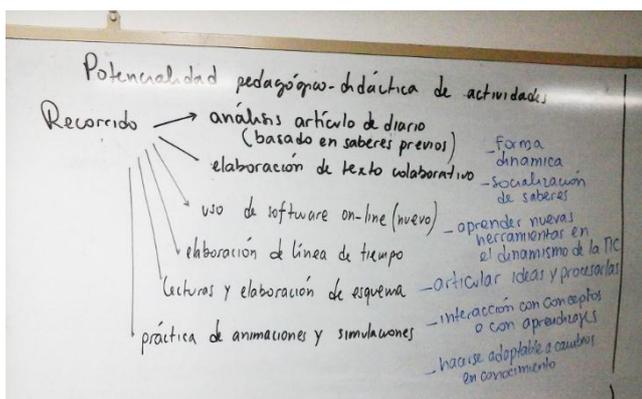


Figura 8. Fotografía del esquema colectivo producido como síntesis, referido a la potencialidad pedagógico-didáctica de las dinámicas de trabajo desarrolladas en la secuencia didáctica.

¿Darwin ha muerto?

Como cierre de la secuencia didáctica, los estudiantes, en forma individual, elaboraron un texto de reflexión pedagógico-didáctica y re-elaboraron la carta del lector en respuesta al artículo del diario *La Nación* realizada al inicio de la secuencia. En la reflexión pedagógico-didáctica se solicitó incluir, respuestas a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los aspectos positivos y cuáles los negativos del trabajo colaborativo? ¿Qué importancia tuvieron para usted en relación a la comprensión del mecanismo evolutivo el uso de animaciones y simulaciones? ¿Qué ventajas y desventajas observa respecto a la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje? (Figura 9) La carta del lector fue re-elaborada de acuerdo a los saberes en relación a la TSE construidos en la secuencia didáctica. (Figura 10).

En nuestro caso, durante el abordaje del tema “Evolución” los métodos utilizados para la realización de las actividades, fueron diversos, pero cabe recalcar que todos ellos se caracterizaron por ser dinámicos, es decir, permitieron la integración de los contenidos, su reestructuración, sociabilización e integración.

Desde mi punto de vista, el abordaje de los contenidos de este modo, es totalmente favorable ya que permite la permanente interacción con el conocimiento de forma práctica y además, entender, al mismo como algo cambiante a lo que uno debe responder de manera adaptable.

Estimado Dr. Julio Conte Grand, me dirijo a usted como profesora de biología para aclararle que su artículo de opinión del diario *La Nación* “Darwin ha muerto” manifiesta en uno de sus párrafos algunas cuestiones falaces acerca de la Teoría de la Evolución de las Especies.

Por ejemplo dice “(...) las especies vivas mutan durante el tiempo y que, conforme esa teoría, por ejemplo, se evoluciona progresivamente desde una especie de primate (inferior) a otra (superior)”.

En esta frase se encuentran algunas inconsistencias ya que son las poblaciones las que evolucionan, no las especies. Además la teoría de Darwin no hace mención en sus postulados que se evoluciona de una especie ‘inferior’ a otra ‘superior’.

Figura 9. Captura de pantalla de un fragmento del análisis realizado por uno de los alumnos referido al potencial pedagógico-didáctico de las actividades.

Figura 10. Captura de pantalla del encabezado de una de las “cartas del lector” redactada en el cierre de la secuencia didáctica.

Estrategias de monitoreo y evaluación

El seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje se realizó mediante diferentes estrategias. Por un lado, cada alumno fue recopilando las principales producciones a lo largo de la secuencia didáctica en un portafolio individual, el cual fue utilizado como insumo para el análisis del propio proceso de aprendizaje y para el seguimiento por parte de la docente. La

evaluación formativa se realizó mediante una rúbrica en la que se incluyeron criterios de evaluación de las producciones, que los estudiantes iban incluyendo en el portafolio acorde con la dinámica de trabajo en clases. Este instrumento no solo permitió hacer un seguimiento de los avances en el uso de herramientas TIC, la pertinencia y consistencia conceptual, la claridad en la presentación, la consistencia en las reflexiones pedagógico-didácticas y la participación en las actividades propuestas, sino que, sobre todo, fue un insumo clave para los estudiantes al momento final de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Conclusiones y nuevas discusiones

Hemos presentado y analizado una secuencia didáctica para estudiantes de profesorado en la que se promueve la construcción de diferentes saberes y habilidades vinculados a la Biología como ciencia, y a su enseñanza y aprendizaje en una propuesta mediada por TIC. Estas tecnologías fueron integradas en el proceso “como herramientas de comunicación y de búsqueda, acceso, procesamiento y difusión de la información cuyo conocimiento y dominio es absolutamente necesario en la sociedad actual” (Coll, 2009) y, a su vez, haciendo “más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando los recursos y posibilidades que ofrecen estas tecnologías” (Coll, 2009).

La elaboración de textos de edición simultánea y la construcción de la línea de tiempo, ambos realizados en forma colaborativa, no solo promovieron la cooperación y el debate al “poner en relieve la participación activa de los estudiantes porque el aprendizaje se construye en función de las transacciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes” (Wanger y Lavari 2013), sino que también funcionaron como insumo para la revisión del proceso de aprendizaje individual y colectivo. Esto nos permite afirmar, como plantea Dussel, que las herramientas TIC posibilitan “nuevas rutas de comunicación, espacios de encuentro y de memoria colectivos, y permiten una circulación horizontal de la cultura y la información que tiene un enorme potencial democratizador” (Dussel, 2013). Por otro lado, la animación y la simulación utilizadas en esta secuencia didáctica permitieron que “los estudiantes participen de manera activa en la creación, aplicación, evaluación y revisión de sistemas y fenómenos” (Taranquel, 2014), en este caso, los referidos a los mecanismos de cambio evolutivo según la TSE, lo que fue muy valorado por los alumnos dado que, en sus propias palabras, “permitió

entender procesos complejos” y “ver procesos de manera representada que no podrían verse con la simple observación”.

Por último, en relación con la integración de las TIC, nos gustaría destacar la inicial resistencia y posterior valoración en el uso de nuevos software por parte de los alumnos, quienes consiguieron finalmente poner en tensión sus conocimientos sobre tecnologías de la comunicación y la información, y reconocieron la importancia de conocer nuevos software para (en sus propias palabras) “mantenerse actualizado” y “aprender a aprender sobre tecnología”.

De esta manera, se generó una propuesta que implicó la participación activa de los estudiantes, y la re-significación y construcción de saberes mediados por la interacción entre pares. Estas fortalezas de la secuencia desarrollada muestran la importancia de realizar sucesivas aproximaciones en la construcción de conocimientos, es decir, de inspirarnos en “la idea de progresión, tanto de conocimiento (los aspectos o versiones del modelo que se debe aprender), como de demanda (lo que queremos que se haga con estas ideas)” (Couso, 2013). Además, ponen en evidencia la motivación, el compromiso y el crecimiento que generan las prácticas de metacognición, que permitieron a los alumnos ir identificando sus propios avances y dificultades, y evaluar de forma consistente las dinámicas realizadas.

Consideramos que, si bien existe profuso material pedagógico-didáctico sobre la teoría evolutiva, desde reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje hasta propuestas para la práctica educativa, no debemos dejar de lado el desafío que implica este contenido y la necesidad de diseñar propuestas adecuadas a nuestros contextos, que permitan empoderar a quienes aprenden en pos de fortalecer la educación en Biología en todos los niveles, porque, como plantea Dobzhansky (1973) “nada en la biología tiene sentido, si no se considera a la luz de la evolución”.

Referencias

- Andreu Guerrero, M. (1996). Dificultades en la enseñanza de la evolución biológica *Encuentros en la Biología*, (32). Recuperado de: <http://www.encuentros.uma.es/encuentros32/evolucion.html>
- Benarroch, A. y Núñez, G. (2015). Aprendizaje de competencias científicas versus aprendizaje de contenidos específicos. Una propuesta de evaluación. *Enseñanza de las ciencias*. 33(2), 9-27.

- Chamizo, J.A. e Izquierdo, M. (2007). Evaluación de las competencias de pensamiento científico. *Alambique didáctica de las ciencias experimentales*. (51), 9-19.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, Carneiro, R, Toscano, J y Díaz, T (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid: OEI.
- Couso, D. (2013). La elaboración de unidades didácticas competenciales. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (74), 12-24.
- Dobzhansky, T. (1973). Nothing in biology makes sense except in the light of evolution. *The American Biology Teacher*, 35 (3),125-129. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4444260>
- Dussel, I. (2013). Posibilidades y límites de las nuevas plataformas, *El Monitor*, (30). Recuperado de: <http://flacso.org.ar/noticias/posibilidades-y-limites-de-las-nuevas-plataformas/>
- Folguera, G. y González Galli L. (2012). La extensión de la síntesis evolutiva y los alcances sobre la enseñanza de la teoría de la evolución . *Bio-gráfica: escritos sobre la biología y su enseñanza*, 5, (9), 4-18.
- Gefaell Borrás, J. (2016). Ernst Mayr: una filosofía desde la biología, una biología desde la filosofía. Brevísimo repaso de sus aportaciones. *Revista de Biología UVIGO* (8), 178-188.
- Jiménez Tejada, M. (2009). *Los conceptos de población y de especie en la enseñanza de la biología: concepciones, dificultades y perspectivas* (Tesis doctoral), Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/17860623.pdf>
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos*. 34, (1), 187-197.
- Rosignuolo, S. (2014). Clase 1: El largo camino de la evolución. Propuesta educativa con TIC: Biología y TIC I. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sánchez, J. (2002). *Integración curricular de las TICs: Conceptos e ideas*. Santiago: Universidad de Chile.

SPIyCE (2011) Diseño curricular. Profesorado de educación secundaria en biología.

Recuperado de:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/index.php/disenos-y-propuestas-curriculares-2011-2020-educacion-superior-formacion-docente/>

Talanquer, V. (2014). Simulaciones computacionales para explorar y construir modelos. *Alambique didáctica de las ciencias experimentales*, (76), 8-16.

Tejada Fernández, J. y Pozos Pérez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 25-51.

Wanger, E. y Lavari, M. (2013). Clase 4: Educar y seguir aprendiendo: un trabajo colectivo. *Marco político-pedagógico, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

LESSON PLAN PROPOSAL: USING BACKGROUND KNOWLEDGE AND PREVIOUS STRUCTURE KNOWLEDGE FOR A TIMED-WRITING ACTIVITY AS A RESULT OF READING AND PRE-READING SEQUENCES

Rafael Raspanti¹

Fecha de recepción: 30-7-2017

Fecha de aceptación: 30-4-2018

Abstract

Second year students at the English teaching training school in Villa del Totoral have to comply with *Discursive Practices II* as one of the mandatory subjects in the curriculum. When it comes to teaching/learning and learning/acquiring a second language, EFL has been mainstreamed into a balance of the skills and subsidiary linguistic skills namely reading, writing, speaking, listening, vocabulary, grammar, punctuation, and pronunciation. The focus of this proposal is to shed light on the importance of the reading/writing connections in a task-based EFL class. In these lessons, students have to engage in the continuous interplay in which those skills are intrinsically related. The abundant literature underpinning the expected benefits of leading integrating actions for students' production involves interactive models, discourse and cognitive perspectives, and top-down and bottom-up approaches to reading.

Keywords: Approaches for reading and writing -- EFL in Tertiary education - Reading & writing connections

PROPUESTA DE PLAN DE CLASE: EL USO DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO Y CONOCIMIENTO PREVIO DE ESTRUCTURAS PARA UNA ACTIVIDAD DE TIEMPO MEDIDO COMO RESULTADO DE SECUENCIAS DE LECTURA Y PRE-LECTURA

Resumen

¹Profesor de Inglés en la Escuela Normal Superior Villa del Totoral (Córdoba) Profesor de Inglés-Licenciado en Inglés. Cursa la Maestría en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada (UNC). Contacto: rraspanti@hotmail.com

Los estudiantes de segundo año del profesorado de Inglés de Villa del Totoral deben cumplir con el espacio curricular *Prácticas Discursivas del Inglés II* como parte obligatoria del plan de estudios. En lo que respecta a la enseñanza/aprendizaje y aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, la didáctica ha incorporado el balance entre las habilidades y sub habilidades lingüísticas como lectura, escritura, habla, escucha, vocabulario, gramática, puntuación y pronunciación. El foco de esta propuesta es el de describir la importancia de las relaciones de lectura y escritura en una actividad de dicha asignatura. Los estudiantes deben trabajar con las interrelaciones que estas habilidades conllevan. La abundante literatura en la que se basan las expectativas positivas al llevar a cabo acciones en la que la producción de los alumnos involucra modelos interactivos, perspectivas discursivas y cognitivas y los enfoques *top-down* y *bottom-up*.

Palabras clave: Conexiones entre lectura y escritura - Enfoques en lectura y escritura – Inglés como lengua extranjera en el nivel superior

Introduction

This pedagogical proposal aims at describing aspects of the theoretical background that underlines a foreign language class. The above described and presented lesson plan is to be included in *Discursive Practices II* chair—a second year subject at the English teacher training programme in Villa del Totoral. In this course, learners study English language at a pre-intermediate level together with the four macro skills—listening, speaking, reading, and writing— and elements of the language such as pronunciation, accentuation, vocabulary, and grammar. According to the Ministry guidelines, students have seven 40-minute-classes a week on Thursdays and Fridays. The latter will be the eligible day for the implementation of this proposal: There are four 40-minute classes administered from 5 to 8 pm, which would give enough time for the discussion of the reading activities, checking on pre-writing, and then time for the main writing activity. According to the course syllabus, the role of the learners is active and as such, each one has to do some tasks in order to complete one unit every fourteen

days, which is part of extra-class duties. There is some pre-reading to carry out before the class in order to pursue the completion of the unit in the estimated amount of time.

Johns (1997) describes *literacy* as a term which encompasses reading and writing and goes beyond them as it requires the interpretation of the fact that reading and writing skills are influenced by listening and speaking as well. Thus, this broad term includes “learning processes as well as products, form as well as content, readers’ as well as writers’ roles and purposes” (Johns, 1997, p. 2). Also, Johns (1997, p. 4) highlights the importance of reading-writing as key elements in the acquisition process and, as it is learners, in turn, who are responsible for making meaning out of texts, as active participants in the acquisition of the foreign language.

Another concept that will help describe the nature of the implementation of this class has to do with traditional and recent views of reading-writing tasks. Johns (1997, p. 6-7) describes a traditional, positivistic view, based on facts and grammar, and form-focused compositions. Conversely, the approaches to the teaching of English that *Prácticas Discursivas II* course fosters are more connected to *Whole Language Teaching*, the *Communicative Approaches* (Richards and Rodgers, 2001) and the *Lexical Approach* (Brown, 2007). On par with the underpinning theory of the subject, Johns (1997, p. 10) describes Whole Language reading and other approaches that draw from Expressivism, which states that learners can be liberated from “outside constraints so that they can write and read freely and creatively” (Johns, 1997, p. 10).

Whether the learner approaches a reading-writing activity in a traditional or way or not, there is a key item which must be taken into account: The previous knowledge of the world that learners bring to the text. This is depicted by *schema* theory (Johns, 1997: 11) and will play a key role in the implementation of the lesson plan below. Learners are expected to rely on their past experiences and knowledge of the world to make sense of the reading excerpts and, in turn, to deal with a follow-up writing assignment; likewise, by dealing with past conceptualizations. As Kant (1781 as cited in Carrell & Eisterhold, 1983, p. 73) stated “new information, new concepts, new ideas can have meaning only when they can be related to something the individual already knows” which is linked to the key notions of *schema* theory. It is vital to acknowledge the importance of background knowledge within a model of reading. This may also “compensate for certain syntactic deficiencies” (Coady, 1979 as cited in Carrell &

Eisterhold, 1983). As the learner may find the reading piece interesting, that can compensate for a lack of syntactic or semantic knowledge in turn.

For Carrell & Eisterhold (1983, p. 76) understanding a text is the outcome of the interplay between the “reader’s background knowledge and the text”. Succinctly speaking, this is what *schema* theory entails. Regarding the interpretation of a written text, two modes of information processing come into play: *bottom-up* (data-driven) and *top-down-processing* (conceptually-driven). There is a hierarchy that impacts on both models: *Top-down* involves “general predictions based on a higher level” Carrell & Eisterhold (1983: 77), whereas *bottom-up* is related to incoming data. Rumelhart (1980, as cited in Carrell & Eisterhold, 1983) highlights the importance of the simultaneous occurrence of both types of processing; Bottom-up processes makes schemata be available and top-down “facilitates their assimilation if they are anticipated by or consistent with the reader’s conceptual expectations”.

Esker and Grabe (1988, p. 223) describe the terms “top” and “down” as “metaphors”, being the first one related to an abstract concept of “higher order” and the second one as more concrete, related to the “physical” text. Esker and Grabe (1988, p. 223) note that, according to different scholars, either interactive reading model can be taken as a starting point to approach a reading text.

For the purposes of this proposal, the interpretation of sample paragraphs will be key for the successful completion of the writing task. Likewise, the background knowledge, together with the knowledge of structures (schemata) will play a vital role in the completion of the task.

Another author who poses a basic description of the importance of reading passages and pre-writing activities for the successful completion of written tasks is Hyland (2003), who describes the importance of:

- Language scaffolding: The unit from which students have to give the first steps before embarking upon the class timed-writing activity is scaffolded as it offers a gradual increase in the level of completion and difficulty.
- Models: Unit 10 also offers a vast amount of input which works as models for future writing activities and to raise awareness on specific features of the samples.

- Stimulus materials: They “are also commonly employed to initiate pre-writing and post-writing reflexions and tasks.” (Hyland, 2003).

Thus, the reading-writing connection intends to be seen in the final production of the series of tasks suggested by the coursebook unit.

Parodi (2007, p. 957) intends to shed light on the reading-writing connections from a discourse and cognitive perspectives fostering a naturalistic approach. Parodi (2007, p. 958) states that a number of similarities between reading and writing is given and, by analysing them analytically and systematically, two outcomes appear in terms of “significant correlations between reading and writing” as well as “the strongest links are detected at the level of local cohesion and the microstructural level”. Another noticeable feature of the relationship between reading and writing is described by Spivey (1990 as cited in Parodi, 2007, p. 959) who states that “if a written text is produced from particular sources, then the reader becomes the writer because the source text is transformed into a new text”. This entails that the writer organises, selects and makes connections in order to “elaborate meaning” (Parodi, 2007, p. 959). Hirvela (2004, p. 30) describes a historical development of the writing and reading skills: Until the 1990s, they were taught separately, they were mutually excluded from each other, and single texts were used to read or write instead of using a variety of them. Besides, reading was considered to be a passive skill that would involve decoding meaning. Conversely, writing was considered “an active skill” (Hirvela (2004, p. 9) on part of the student. For the purpose of this pedagogical proposal, the focus on the necessary relationship between reading and writing skills will be taken as vital. Furthermore, as it has been stated in the course syllabus, an active role of the learner both in reading, writing, and reading-writing activities will be key for this compulsory task completion.

Our lesson

By the end of the lesson/unit, the learner is expected to develop a narrative paragraph according to the reading models presented; use reading as input for the written production; tell a personal story by setting his/her creativity free; and, make meaning out of personal conceptualizations.

As it was noted in the introduction, an array of reading and pre-writing activities is usually assigned every two weeks. For this unit (10) the topic is *Narrative*

Paragraphs. First, some theory on the topic is displayed. Then, examples are posed. The following pages disclose examples, analyses of those examples, and short questionnaires. Then paragraph sequencing and analysis of vocabulary are given. Finally, ideas for writing are displayed. Students have the chance to write the paragraphs following those ideas and email their tutor for correction. The instructions for the central activity are:

Choose a specific event from your childhood that you consider special or significant. Why do you still remember this event? You might decide to write about your first day of school, a particularly difficult class or exam, a time when you were called to the principal's office for something you had done, or one of your early birthday parties. Describe the people and places that are related to the event. Use vivid language to help your readers imagine that they were actually there with you at the event. Your goal is to make your readers clearly understand why this event is so special or significant to you (Folse et al, 2010, p. 197).

This rubric for timed-writing is meant to be performed in 25 minutes -five minutes for brainstorming and 20 for drafting, editing, and writing.

In relation to the materials, we use of five graded novels for the pre-intermediate level which are mainly used for speaking, reading, and writing sections. Also, the central coursebook is *English File Pre Intermediate 3rd edition* and its workbook for further practice. As the foci of those materials is not specific for writing skills, the book *From great paragraphs to great essays* is used from March to September for writing in the first place and for reading and vocabulary building.

One expected outcome is that learners can make meaning out of the reading passages by surpassing the linguistic boundaries (knowledge of grammar rules, punctuation, vocabulary, format, etc.) and relying on their background knowledge in the production stage (part three—timed writing). Another expected result is that novel writers can develop basic competences to become competent academic writers as ESL/EFL teachers in service in the long run. Finally, novel writers with low command of the target language usually think there is nothing that they can do with the language. By raising awareness on the linguistic *baggage* they bring to the class, a positive attitude may come up.

Concluding remarks

When it comes to writing activities, it is vital not to neglect the reading-writing relationship. Reading is input and, consequently, it will provide models for the target language in general and second language writing in particular. In the final -and central- task, features of positivistic views on writing tasks were observed (involving linguistic competence), but also, features of communicative competence were displayed as well. Also, aspects of Expressivism were given: Yet guided, learners were free to choose from all their anecdotes and experiences and their creativity was favoured rather than restricted. The interplay between what the individual already knew and what he/she was expected to do was key in the completion of the task as learners had to draw knowledge from their schemata. *Top-down* and *bottom-up* processing were put into practice simultaneously.

References

- Brown, H. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy 3rd edition*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (1998). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folse, K. S., Solomon, E. V., & Clabeaux, D. (2010). *From great paragraphs to great essays*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Parodi, G. (2007). *Reading-writing connections: Discourse-oriented research*. *Reading and Writing*, 20(3), 225-250.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University.

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL ROL COLABORATIVO DEL CO-FORMADOR EN LA COMUNICACIÓN DEL FEEDBACK

Antonella Percara¹
María Carolina Orgnero²

Fecha de recepción 26-6-2018
Fecha de aceptación 24-4-2018

Resumen

La práctica de la enseñanza se desarrolla en un contexto pluridimensional e involucra a distintos actores: el futuro docente, el supervisor de prácticas, el docente co-formador, estudiantes e instituciones asociadas. En este espacio de aprendizaje, esencial para alcanzar la habilitación profesional, cada uno de estos actores juega un rol fundamental. A partir de la consideración de normativas vigentes en la Argentina, este ensayo analiza la función del co-formador en la comunicación de *feedback* a futuros docentes, así como los beneficios y desafíos que surgen de este proceso.

Palabras clave: Formación docente, Práctica profesionalizante, Co-formador, Marco normativo, Feedback

THE TEACHING PRACTICUM AND THE COOPERATING TEACHER'S ROLE IN THE FEEDBACK PROCESS

Abstract

The teaching practicum is set in a multi-dimensional context that involves future teachers, practicum supervisors, cooperating teachers, students and associated institutions. It implies a simulation-based learning environment that is essential to achieve a professional qualification and in which each one of the aforementioned actors represents a fundamental component. After reviewing some of the current regulatory

¹ Universidad Autónoma de Entre Ríos / Universidad Adventista del Plata. Contacto: antonella.percara@gmail.com

² Instituto Juan Zorrilla de San Martín (ISFD), UNRC, UNC. Contacto: carolina.orgnero@gmail.com

frameworks for teacher education in Argentina, this essay analyses the cooperating teachers' role in communicating feedback to future teachers as well as the benefits and challenges that arise in the process.

Keywords: Teacher education, Teaching practicum, Cooperating teacher, Regulatory framework, Feedback

Introducción

Ansiedad, tensión, incertidumbre, presión, resistencia, vulnerabilidad... son algunos de los términos que, recurrentemente, utilizan los futuros docentes para describir su tránsito por la práctica de la enseñanza (Anh Le y Vásquez, 2011; Copland, 2010; Ralph, 2007). Al mismo tiempo, a este recorrido los practicantes lo definen como transformador, revelador e impulsor de inspiraciones (Soykurt, 2010). Un tiempo que se ofrece para descubrir y descubrirse como ser profesional.

Las diversas emociones que surgen durante el trayecto de la práctica de la enseñanza -y que agregan una mayor complejidad a la ya intrincada formación docente- resultan intensificadas por las características duales del proceso de aprender a enseñar (Copland, 2010). Por ejemplo, aprender al mismo tiempo que se es evaluado, desempeñarse como “practicante-docente” -enfrentando la paradoja de ejercer la profesión sin ser aún profesional-, e insertarse en un contexto educativo *real* que exige autonomía docente (Akcan y Tatar, 2010) para, de hecho, embarcarse en la búsqueda de esa autonomía.

El tipo de interacción entre los actores principales involucrados en la práctica de la enseñanza: docente formador (o docente de la práctica), docente co-formador (quien recibe a los practicantes en su clase) y practicante-docente, juega un papel determinante. Por un lado, como explica Edelstein (2015) “la Residencia implica siempre una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan” (p. 151), representada por las instituciones que forman a los practicantes (Instituciones Formadoras) y las que ofrecen espacios para practicar (Instituciones Asociadas). De ahí la relevancia de articular criterios entre los docentes formadores y los co-formadores acerca de los modos de acompañar a los futuros profesores, como así también de valorar la actuación de éstos

como referentes directos en el ámbito áulico. Por otro lado, la comunicación entre docentes y practicantes mediante instancias de retroalimentación o *feedback*, puede empoderar a los estudiantes como profesionales reflexivos y autónomos, además de optimizar sus aprendizajes (Insuasty y Zambrano Castillo, 2011).

Compartimos la visión de Boud y Molloy (2015) cuando exponen que existen diferentes modelos teóricos y de explicación de la retroalimentación, a la cual nos referiremos mediante el término *feedback*. Concepto que elegimos usar en inglés dado que la literatura consultada ha sido fundamentalmente en este idioma, y las traducciones que se han hecho al español preservan el concepto en su lengua original, y su significativa contribución a la educación profesional y a los resultados de los estudiantes ha sido confirmada por numerosos estudios. Por consiguiente, encontramos pertinente reflexionar en este ensayo acerca de las funciones específicas de los co-formadores, haciendo hincapié en el rol del *feedback*, de acuerdo a los marcos teóricos y legales que sustentan estas prácticas. Para llegar a esto se precisará el rol del co-formador, sus funciones y los desafíos a enfrentar según normativas vigentes en distintas jurisdicciones provinciales, haciendo foco en Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe. También se incluirá una definición de *feedback* y su importancia en relación con el proceso de aprendizaje de los practicantes como sujetos autónomos y reflexivos. Finalmente, se sugerirán diferentes propuestas para revalorizar el rol del co-formador en el contexto de la práctica de la enseñanza.

Co-formar: Funciones y desafíos

Una función central de la práctica de la enseñanza es el acompañamiento brindado a los futuros profesores por parte de docentes experimentados en el campo profesional (Copland, 2010). Podemos reconocer a los supervisores de práctica de las instituciones formadoras -Institutos de Formación Docente o Universidades- y, a la vez, a los co-formadores, quienes son el foco de este trabajo. Entre las funciones que estos últimos tienen que asumir se encuentran: el seguimiento de los practicantes “en terreno” (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2011, p. 9) dado que, voluntariamente, los aceptan en sus clases para que ejerciten la tarea de enseñar, el registro de las observaciones realizadas, como así también la participación en instancias de *feedback*

hacia los practicantes y en los espacios de articulación consensuados entre los distintos protagonistas de la práctica de la enseñanza.

Por ende, es el co-formador quien, a fin de cuentas, alcanza el mayor contacto con el practicante y colabora para que comience a palpar las características del trabajo cotidiano en la escuela. Como “compañero de ruta” (Resolución N° 3.418/11, MECyT Salta, p. 4) aporta su guía, su experticia y su presencia para que el futuro docente no enfrente la realidad áulica en soledad.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07) denominan a los docentes co-formadores como “docentes orientadores” y establecen que debe existir una articulación sólida entre los Institutos de Formación Docente o Universidades responsables de la formación inicial de Profesores y las Instituciones Asociadas. Sin embargo, aclaran que existen desafíos a resolver relacionados con la “baja integración entre los Institutos y las Escuelas sedes de prácticas” (p.18) que interfieren en el desarrollo de proyectos conjuntos y en la búsqueda de alternativas de actuación. En tal sentido, estos Lineamientos Curriculares Nacionales hacen referencia al *feedback* cuando sugieren modificar la visión -o división- entre el “afuera” de las Instituciones Formadoras como espacio de legitimación de lo que se aprende “adentro” de ellas. El *feedback*, en tanto, y la permeabilidad a la experiencia resultarían factores claves en la práctica de la enseñanza (Res. CFE 24/07).

Según generalizan Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi (2011) en la República Argentina no existe reconocimiento hacia la figura del co-formador, quien actúa en el marco de acuerdos personales y/o institucionales. En algunas provincias se implementan reglamentos que procuran normatizar la práctica de la enseñanza en este aspecto, como sucede en Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe, a los cuales nos referiremos a continuación a modo de ejemplo.

En Córdoba, las Resoluciones Ministeriales N° 93/11, modificatoria 395/14 y su ampliatoria N° 1170/16, ponen énfasis en el trabajo consensuado y articulado para que la Práctica Docente sea una construcción conjunta. De este proceso participan los distintos protagonistas, entre los que se potencia y valoriza al docente orientador, otorgándole puntaje y un certificado de cumplimiento de sus funciones específicas, a

saber: colaborar con el equipo formador en el encuadre específico de la práctica docente; acompañar la inserción de los estudiantes en el aula y orientarlos en el diseño de propuestas de enseñanza; observar, registrar y evaluar las distintas instancias de las prácticas; participar en talleres de reflexión con los profesores de la cátedra y los practicantes; y mantener una comunicación fluida con el equipo formador, el practicante y los directivos de la institución asociada ante cualquier inconveniente que pueda presentarse para llegar a una resolución eficaz.

En Entre Ríos, la Resolución CGE Nº 3266/11 resalta algunos aspectos relacionados con las funciones del equipo docente en la práctica profesional, en lo que se refiere a: asignar horas cátedra para distribuir entre los docentes que desarrollen el Proyecto de Formación; acreditar a directivos y docentes de las escuelas el puntaje correspondiente cuando cumplimenten requisitos de asistencia y evaluación; y facultar a rectorías de Institutos a certificar las instancias de formación. Asimismo, reconoce las responsabilidades compartidas y diferenciadas de cada miembro del equipo de trabajo, tales como entrevistas y reuniones con Profesores de Práctica; supervisión y acompañamiento de proyectos pedagógicos de los estudiantes; capacitación para el ejercicio activo de este nuevo rol, y elaboración de consideraciones y observaciones de las intervenciones de los estudiantes.

En Santa Fe, de acuerdo con el marco legal (Decreto Nº 4200/15 del Poder Ejecutivo Provincial), la Formación en la Práctica Profesional también se basa en proyectos articulados entre distintos protagonistas, quienes formalizan acuerdos intra e interinstitucionales con vistas a un sistema educativo provincial integrado. El co-formador es quien recibe e integra en terreno a los estudiantes a partir de acuerdos consensuados con las Instituciones Formadoras. Por ejemplo, organiza el cronograma de observaciones y/o prácticas; enumera tareas y funciones del estudiante y establece criterios de seguimiento y modalidad de registro de evaluación. Los co-formadores reciben una constancia de acreditación si han cumplimentado: acompañamiento y seguimiento de los estudiantes; asistencia a los encuentros de capacitación y elaboración de informes solicitados.

Como se puede observar, los Reglamentos de Práctica Docente de las tres provincias mencionadas no difieren mucho entre sí en cuanto a acciones de articulación y consenso entre las instituciones involucradas. Esta situación se repite en otras

provincias argentinas, con algunas particularidades en cuanto a la calificación del rol del co-formador. Es así que, en Salta, representa “la experiencia en el campo” (Resolución Nº 3.418/11, MECyT Salta, p. 3), y el Reglamento Jurisdiccional de Prácticas y Residencias del Ministerio de Educación de Chubut destaca al co-formador como un orientador activo de las actuaciones del estudiante “superando la visión de la mera posición de “abrir el aula para que otro ensaye” (p. 22). Sin embargo, las reglamentaciones analizadas no ofrecen una referencia precisa en cuanto al *feedback*, los modos de comunicarlo y recibirlo, o su relevancia en la Práctica Profesional.

Dado que es mediante la comunicación del *feedback* que los docentes logran orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y promover la autorregulación por parte de los mismos (Cabrera Lanso, Mayordomo Saiz y Espasa Roca, 2016), un aspecto central en este análisis es el *feedback* del co-formador, el cual amerita un tratamiento más específico con la intención de generar una contribución desde nuestra perspectiva.

Comunicar feedback: Realidades y desafíos

La supervisión de las prácticas se realiza mediante observaciones de clases seguidas de instancias de comunicación de *feedback* que, en este contexto, puede ser entendido como información que busca confirmar o modificar acciones y procedimientos áulicos, con el objetivo de empoderar al practicante en su desempeño y afianzar su formación y desarrollo profesional (Hattie y Timperley, 2007; White, 2007). Al mismo tiempo, el *feedback* enfrenta al futuro docente con las consecuencias de sus actos generando instancias de reflexión, y los guía hacia la autorregulación de su propio aprendizaje, haciéndolos capaces de analizar sus prácticas para lograr supervisarse a sí mismos y construir conocimiento (Brandt, 2008; Akcan y Tatar, 2010).

Un *feedback* efectivo es aquel que guía al futuro docente en su accionar (Brookhart, 2008), promueve el diálogo y la comunicación entre docentes y practicantes y genera la reflexión sobre la propia práctica (Black, Harrison, Lee, Marshall, y Wiliam, 2002). Así entendido, el *feedback* efectivo es de importancia central para los practicantes en tanto sujetos de aprendizaje, ya que es la herramienta que les permite tomar conciencia de sus avances y retrocesos, fortalezas y debilidades, para enfrentar

con solidez la práctica laboral futura. Asimismo, contribuye a que alumnos y docentes modifiquen sus prácticas y colabora en el desarrollo del espíritu crítico de ambos (Boud y Molloy, 2015).

En este contexto y, de acuerdo a los marcos legales ya analizados, el docente co-formador tiene el compromiso y la responsabilidad de evaluar al practicante al cual le abrió las puertas de su aula, y generar instancias de *feedback*. Sin embargo, se observa que las normas existentes no son lo suficiente explícitas, en tanto se refieren a este proceso de manera escueta, restando relevancia al papel del co-formador y del *feedback* en sí mismo. Es así que para referirse al *feedback* en Córdoba, el Reglamento simplemente indica “realizar las devoluciones correspondientes al practicante” (p. 8), sin mayores precisiones. En Entre Ríos, la normativa expresa “elaborar consideraciones y observaciones de las intervenciones de los estudiantes” (inciso III.6.3.3). Por su parte, en Santa Fe se dispone producir informes según modalidad de registro consensuada con el equipo formador.

Como se puede observar, la delicada tarea de generar *feedback* por parte del co-formador queda menoscabada y desdibujada en la dimensión que le compete como un reconocido protagonista del proceso tal cual lo establecen las normativas vigentes. Esta debilidad puede impactar, en algunos casos, en la comunicación efectiva del *feedback* por parte del co-formador ante la carencia de capacitación y/o explicitación de su rol al momento de proveer dicho *feedback*.

¿Cómo enfrentar la realidad y resolver los desafíos?

Como plantean Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi (2011), “la sola presencia de un residente en un aula no garantiza la construcción del perfil profesional de co-formador” (p. 10), con lo cual se apoya la necesidad de generar acciones de capacitación que involucren al co-formador en forma sistemática.

El clásico enfrentamiento co-formador y docente de práctica se diluye con el trabajo colaborativo y se llega a la complementariedad, imprescindible para lograr una valoración consensuada de las distintas instancias que atraviesan la práctica docente. En este punto, no sólo deben estar claramente especificados los aspectos a observar, las

pautas de registro y los criterios de evaluación, sino que los mismos deben ser aceptados por todos los protagonistas de la práctica de la enseñanza.

Al estar siempre presente en la clase, el co-formador puede generar *feedback* oportuno que le permita al practicante reflexionar sobre su desempeño cotidiano en forma crítica y constructiva. Además, su aporte serviría de orientación al supervisor de práctica a la hora de la evaluación definitoria. El co-formador debe tomar conciencia de su rol y sentirse parte del proceso de evaluación del practicante, que es una instancia compartida y no individual. Esto exige de los protagonistas del proceso de formación la superación de las individualidades y el trabajo colectivo, consciente, sistemático y objetivo.

Algunas propuestas que pueden ayudar a minimizar el problema planteado:

- Revalorizar la figura y el rol del co-formador promoviendo mayor involucramiento en las estrategias de enseñanza para la formación del practicante.
- Reconocer la labor acordada y cumplida por el co-formador mediante certificaciones y otorgamiento de puntaje oficial que incremente su currículum profesional.
- Capacitar a los co-formadores en la tarea de emitir *feedback* (modos y criterios de evaluación).
- Elaborar, en forma conjunta, entre supervisores de práctica y co-formadores, un listado de los aspectos a tener en cuenta al momento de la observación y de la comunicación del *feedback*.
- Generar encuentros presenciales y/o virtuales con docentes de la práctica para consensuar e intercambiar acciones y experiencias.

A modo de conclusión

En este ensayo reflexionamos sobre la relevancia de articular criterios entre los docentes formadores y los co-formadores acerca de los modos de acompañar a los futuros profesores, como así también de valorar la actuación de los co-formadores como referentes directos en el ámbito áulico. Por otro lado, en todo momento, procuramos

destacar la importancia de la comunicación entre docentes y practicantes mediante instancias de *feedback* efectivo. Coincidimos con Insuasty y Zambrano Castillo (2011), quienes ven en el feedback del co-formador un motor que puede empoderar a los estudiantes como profesionales reflexivos y autónomos, además de optimizar sus aprendizajes.

Las propuestas que formulamos tan sólo reflejan nuestras vivencias como formadoras de futuros profesores. Dejamos planteados los siguientes interrogantes que podrían ser retomados en futuros ensayos o estudios de investigación para profundizar sobre la temática desarrollada: ¿Cuál es el concepto más claro para hablar de “*feedback*” en español? ¿Es posible diseñar un marco regulatorio sobre el uso del *feedback* que pueda aplicarse a todas las prácticas docentes del país, o es necesario que este sea específico para cada provincia?

Este ensayo representa un primer paso para destacar la importancia del *feedback* en el proceso de formación. Queda un amplio margen de acciones por realizar, sobre todo en lo referente a la valorización y al reconocimiento formal del rol del co-formador, al mejoramiento del marco legal que respalda sus funciones y a la aplicación del mismo.

Referencias

- Akcan, S. y Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14 (2), 153–172.
- Anh Le, P. T., & Vásquez, C. (2011). Feedback in teacher education: Mentor discourse and intern perceptions. *Teacher Development*, 15(4), 453–470.
- Black P., Harrison C., Lee, C., Marshall B., & William D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: King’s College.
- Boud, D., & Molloy, E. (2015). *El feedback en la educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. España: Narcea.
- Brandt, C. (2008). Integrating feedback and reflection in teacher preparation. *ELT Journal*, 62(1), 37-46. doi:10.1093/elt/ccm076
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Cabrera Lanso, N., Mayordomo Saiz, R., & Espasa Roca, A. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI)
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26, 466–472.
- Decreto N° 4200/15. Reglamento de práctica docente marco. Poder Ejecutivo de la Provincial de Santa Fe. Santa Fe, Argentina, 25 de noviembre de 2015
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219/5662>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). “The power of feedback”. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Insuasty, E. A., & Zambrano Castillo, L.C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos*, 24.
- Ralph, E. (2007). The practicum in professional education: Pre-Service students' experiences. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 1(2), 1-17.
- Reglamento jurisdiccional de prácticas y residencias en la formación docente inicial. Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial, Ministerio de Educación de Chubut, 2015. Chubut, Argentina.
- Resolución N° 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal de Educación,. Buenos Aires, Argentina. 7 de noviembre de 2007
- Resolución N° 93/11. Prácticas docentes de Estudiantes de I.S.F.D. en Escuelas Asociadas. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba,. Córdoba, Argentina. 14 de marzo de 2011
- Resolución N° 395/14. Sustitución del punto 4) del Anexo VII de la Resolución Ministerial N° 93/11. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina, 19 de mayo de 2014.

- Resolución N° 1170/16. Ampliatoria de la Resolución Ministerial N° 93/11 y su modificatoria 395/14. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba,. Córdoba, Argentina, 19 de septiembre de 2016
- Resolución N° 3266/11. Reglamento de prácticas en el marco de las vinculaciones del sistema formador. Consejo General de Educación de Entre Ríos,. Entre Ríos, Argentina, 29 de agosto de 2011
- Resolución N° 3.418/11. Reglamento de prácticas y residencia en las carreras de formación docente. MECyT de Salta,. Salta, Argentina.
- Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I., y Caporossi, A. (Septiembre 2012). Los dispositivos para la formación profesional. *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata.
- Soykurt, M. (2010). Practicum students' life in a nutshell. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5313–5325.
- White, S. (2007). Investigating Effective Feedback Practices for Pre-Service Teacher Education Students on Practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.

SER MIGRANTE EN LA ESCUELA DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES EN AULAS ARGENTINAS

Lucila Didier¹

Fecha de recepción 9-3-2018
Fecha de Aceptación 2-5-2018

Resumen

Si bien el derecho a la educación para los migrantes está garantizado por la ley, la realidad es que en la práctica son innumerables las trabas que los mismos tienen para contar con una educación de calidad. Partiendo de esta base, el presente ensayo intentará llamar a la reflexión sobre los efectos que la condición de migrante tiene en las trayectorias educativas de los sujetos y en los docentes y educadores, es decir, cómo la condición de migrante influye en el sistema educativo en general.

Palabras Claves

Migración- Escuela- Trayectorias Escolares

BE MIGRANT AT SCHOLL RIGHTS OF FOREGEIN STUDENTS IN ARGENTINE CLASSROOMS

Abstract

Although the education rights for the migrants are guaranteed by law, the reality is that in practice, the countless obstacles which the migrants have to have quality education, and be on equal conditions with the rest of the people. Starting of this basis, the present essay will try to reflect over the effects that the migrant condition has in the educational trajectories of the migrants, and the educators, therefore, how the migrant condition have influence in the education system.

Keywords

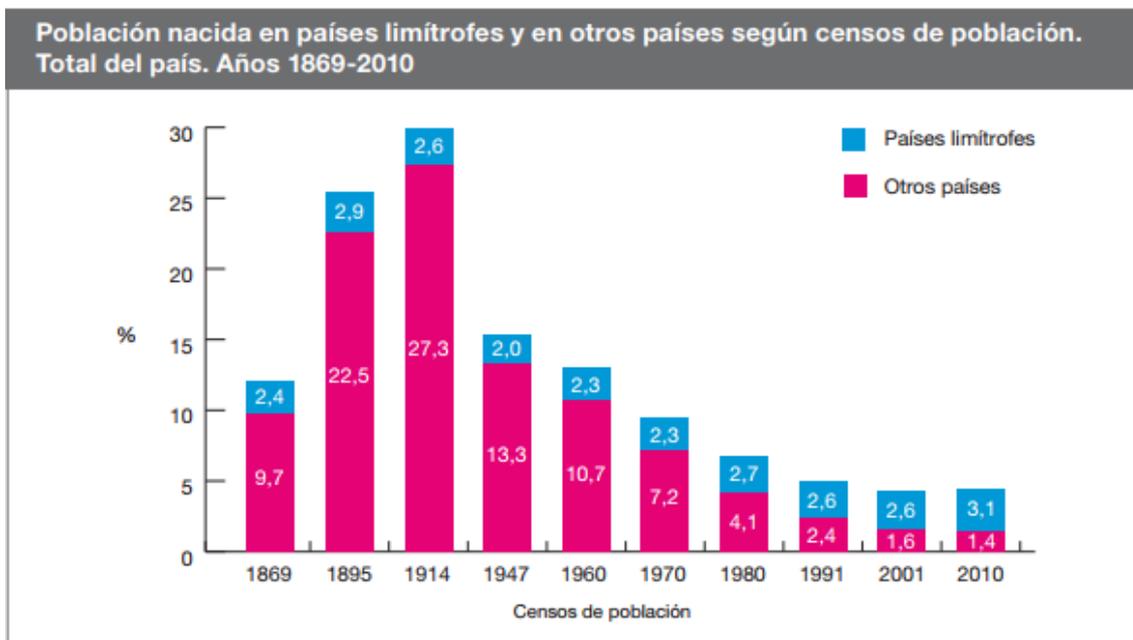
Migration- School- Educational trajectories

¹ Lic. Prof. En Educación Física. Maestranda en Sociología. Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: didierlucila@gmail.com

Algunas estadísticas iniciales

Argentina es un país reconocido mundialmente por la tasa de migrantes que alberga, “se trata de uno de los 28 países con mayor cantidad de migrantes en el mundo y que se incrementó en los últimos diez años” (OIM, 2008), en Brunat y Torres, 2014, p. 57) Además, estos autores señalan que en la última década, Argentina se ha transformado en el destino de las migraciones del cono sur, sobre todo las de países limítrofes.

Hacia fines del siglo XIX Argentina recibía mayormente migrantes de Europa, pero, como observamos en la tabla que sigue, el origen de los migrantes se ha ido modificando.



Fuente: INDEC. Censos Nacionales de Población, 1869 a 2010.

En la tabla puede verse cómo la migración limítrofe ha ido ascendiendo, mientras que, en paralelo, ha ido bajando la migración de ultramar. En el censo del 2010, los porcentajes de migrantes provenientes del continente americano eran los siguientes: Paraguay 30,5%, Bolivia 19,1%, Chile 10,6%, Perú 8,7%, Uruguay 6,5%, Brasil 2,3% y 3,8% para el resto de América.

Córdoba, particularmente, si bien no es la ciudad que mayor número de migrantes recibe en el país, es conocida por su crecimiento sostenido como ciudad de

destino, sobre todo de la llamada migración limítrofe. Incluso hay barrios de la ciudad caracterizados por el asentamiento de comunidades migrantes. “A principios del siglo 21, Córdoba duplicó la cantidad de extranjeros. En 2001 se censaron 39.605 personas nacidas en otro país y el Censo Provincial de 2008 contó 83.688 habitantes de otra nacionalidad”. (Otero, M. 2017). Mientras que el total de la población de la Provincia aumentó un 5,77 %, la población extranjera aumentó un 111%

Rol de la escuela en los procesos migratorios

Afirmamos con Eduardo Bologna y María del Carmen Falcón (2015): “Como hecho social complejo y multidimensional, las migraciones admiten análisis desde diferentes perspectivas, que difieren en la selección de los aspectos a que se apela para caracterizarlas” (p.733). Este ensayo propone un análisis desde la educación y, particularmente, desde la condición de migrante en la escuela.

Como instituciones sociales, las escuelas no quedan fuera de los procesos migratorios, ya que reciben a extranjeros o a hijos de extranjeros, adquiriendo un rol importante en la adaptación o asimilación de los sujetos. Tal como indica María Fernanda Moscoso (2008, p. 132), “asistir a un sistema educativo es aceptar la idea de que los niños están obligados a participar en un sistema que les permita alcanzar los conocimientos para algún día llegar a ser “adultos” y “ciudadanos”. Esto quiere decir que la inclusión de los migrantes en el sistema educativo formal del país de acogida es un paso más en el proyecto migratorio general.

Muchos estudios al respecto concluyen que, para los progenitores, el buen desempeño académico de sus hijos resulta la clave para la adaptación y el ascenso social en el nuevo territorio. “Llegar a convertirse finalmente en ciudadanos y ciudadanas del país de acogida, e integrarse de modo más horizontal en los espacios en los que todavía luchan por hacerlo sus progenitores”, a veces se vuelve un objetivo más relevante que la propia enseñanza de calidad que la escuela puede brindar. (Moscoso, 2008, p.134)

Reconocer al otro migrante como sujeto de derecho es abrir la puerta a muchas otras cuestiones. Reconocer a un ciudadano extranjero como sujeto de derechos implica que sea beneficiario de políticas sociales de diversa índole, no solo en materia de educación, sino también de políticas vinculadas a la salud, a la economía, etc.

Pensar en la escuela como espacio de enseñanza, no deja de lado que debemos obligatoriamente ver en ella un espacio de asimilación o, en ciertos casos, de adoctrinamiento. La rotulación como lugar propicio para la formación de ciudadanos lleva a preguntarse: ¿Bajo qué premisas se hará esa formación? ¿Cuánto respeto habrá por la cultura y el pensamiento del otro? ¿Qué condiciones garantizan el ser ciudadano?

Podrían plantearse múltiples interrogantes sobre la relación escuela/migración; proponemos hacerlo mediante un repaso de las políticas que otorgan el marco legal, pues su carácter performativo (la ley en tanto discurso sugiere “hacer hacer”) y su pretensión de afectar a grandes grupos (“los ciudadanos”), la convierte en un interesante primer mojón a ser estudiado. De manera específica, la Ley Nacional de Migraciones 25.871 en su artículo N° 7, afirma:

En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; inicial, primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria. (Ley de Migraciones, 2004).

Esto podría llevar a pensar, erróneamente, que solo con ello basta para que la educación se imparta de manera igualitaria entre nativos y migrantes. Sin embargo, la escuela se posiciona como un espacio en el cual los etiquetamientos en torno a la nacionalidad cobran mayor relevancia, y los discursos nacionalistas se hacen evidentes. Así, por ejemplo, la investigación de Eduardo Domenech (2014), resalta que el término “boliviano” usado en una escuela de la periferia de la ciudad no solo se refiere a los migrantes de nacionalidad boliviana, sino que incluye a los hijos de migrantes nacidos en Argentina; esto coincide por lo expuesto por Alejandro Grimson (2006), cuando expresa que “la categoría *boliviano*”, entre otros usos sociales, es utilizada para denominar no sólo a las personas nacidas en Bolivia, sino también a sus hijos: éstos serían argentinos en términos legales, pero bolivianos en términos sociales”. Así, en esta escuela, la categoría “boliviano” excede la nacionalidad y la condición jurídica de los migrantes, y se la atribuye por vínculos familiares o rasgos fenotípicos.

En el término “boliviano” se suelen involucrar ciertos etiquetamientos que conllevan una valoración negativa del migrante, tal como “los migrantes roban el

trabajo”, “los servicios públicos deberían ser solo para argentinos”, etc. Son considerados muchas veces como intrusos, y esta noción “utilizada en una de las entrevistas, habla precisamente de la inmigración o los inmigrantes como esa exterioridad que ingresa a un lugar que no le es propio o que ocupa un puesto que no le corresponde por derecho”. (Domenech, E. 2014, p. 178). La escuela se torna en estos casos como un lugar

[...] a la vez habilitante y confrontador en tanto perciben que podría habilitarlos para un futuro laboral, al tiempo que su presente escolar está marcado por situaciones en ocasiones desagradables para ellos y por juicios de parte de la escuela que estigmatizan su cultura y su identidad. (Novaro, G. et al, 2008, p.180).

Un ejemplo de ello es que hasta no hace mucho, los extranjeros no tenían derecho a portar la bandera, aun cuando el promedio de notas y su desempeño escolar lo ameritaran. En Córdoba, recién en el año 2016 se publicó en el Boletín Oficial la Resolución N° 1655, que declara: “Los estudiantes extranjeros gozan de los mismos derechos que los nacionales, en tanto reúnan los requisitos para acceder a la bandera o escoltarla. Su condición de extranjero no lo inhabilita” (Publicado por el diario *Día a día*, 2016). A pesar de ello, en muchas escuelas la prohibición sigue estando. No hay ya una ley que prohíba a los extranjeros portar la bandera; sin embargo, otros motivos (o pretextos) reemplazan la Ley, como cuando se argumenta que estos estudiantes no pueden portar la bandera por falta de trayectoria en la escuela, o por falta de reconocimiento de símbolos patrios, entre otros (acorde a la nota periodística citada).

Con esto se pone en evidencia que solo con decir que el derecho a la educación abarca a nacionales y a extranjeros no alcanza, porque sigue habiendo diferencias que acrecientan la desigualdad y que, en muchos casos, es muy complejo cambiar el discurso social y el pensamiento de los sujetos, más allá de lo que las leyes establezcan.

Además, en la nota periodística se puede advertir que hay posturas en contra de la Resolución, por ejemplo, “La educación debe ser gratuita sólo para los argentinos. No creo que con nuestros impuestos debamos subvencionar el estudio a personas que vienen por un tiempo y luego se van”. O bien: “No estoy de acuerdo. Creo que la bandera argentina debe ser portada por un argentino”.

Las teorías como herramientas para re-pensar

La reflexión la Ley y sus usos en Córdoba expresa que la situación de los migrantes en las escuelas de esta ciudad muchas veces está caracterizada por una desigualdad frente a los derechos otorgados a los nativos y que ello no se aplica solo a los extranjeros en términos jurídicos, sino a los hijos de migrantes, quienes son vistos como extranjeros en términos sociales.

Retomamos la definición de *migración* de Sayad, A. (2016 [1984]), quien sostiene que la misma es la presencia en el seno del orden nacional de un no-nacional, lo que implica la existencia de dos tipos de orden: el de la migración y el del orden nacional. Esta definición es aplicable, como expresa el autor, solo en los casos ideales, es decir, jurídicamente realizados. Correspondería, entonces, a un sujeto que se nacionaliza a un argentino.

Es sabido, y más arriba lo manifestamos, que el término *migrante* no designa solo al extranjero desde una dimensión jurídica, sino que es una condición social. Esto es relevante si se piensa en el artículo de Eduardo Domenech, en el que se designan como migrantes a los hijos de bolivianos que, en términos jurídico-políticos, son argentinos. Es decir, la categoría *migrante* excede a la normativa jurídica, y esta incluso puede cambiar sin que nada se modifique en la designación *migrante* desde un sentido social.

El concepto de *pensamiento de Estado* de Sayad (2010) designa las estructuras o categorías de pensamiento fundadas en términos de *nación* y de *Estado*; se naturaliza la noción de Estado, y a través de esta naturalización se piensan todas las situaciones de vida. En el artículo del diario *Día a día* ya citado, una maestra afirma que ella, con sus impuestos, no tiene por qué pagar la educación de los migrantes, o sea, está hablando desde la noción de *pensamiento de Estado* y entiende que solo los nativos nacionales son sujetos de derecho, es decir, la nacionalidad como garante de la adquisición de bienes sociales. Lo mismo sucede con otra maestra que dice que la bandera debe ser portada por un argentino, olvidando que el migrante que vive en suelo argentino lo es, más allá de su situación regular o no de extranjería.

Cuando se instala el *pensamiento de Estado*, el orden nacional es más fuerte que cualquier otro, y las categorías que de él se desprenden generan fuertes asimetrías que

se evidencian en todas las esferas sociales. El hecho de no poder llevar la bandera, aun cuando su desempeño escolar lo amerite, fundado solo en el hecho de ser extranjero, es un claro ejemplo. Pone en tela de juicio si lo más importante es el lugar de origen o el lugar de vida.

Lo señalado coincide con la idea expresada por Norbert Elías en “El extranjero” (2012) en la cual sostiene que los residentes más antiguos de un lugar rechazan a los nuevos, cerrando filas y excluyéndolos de las dinámicas del lugar. En este caso, si bien los migrantes -o hijos de migrantes- están viviendo en Córdoba, los residentes viejos o nativos no desean permitirles acceder a ciertos derechos, o bien, crean escenarios de desigualdad. Por ello, muchas veces las comunidades o colectividades de migrantes parecen “encerrarse” en sí mismas, no por deseo de ser un grupo hermético, sino por la imposibilidad de luchar contra el *pensamiento de Estado* de los *nacionales*.

A modo de conclusión

Pensar la migración solo desde un enfoque jurídico-político, o vinculándola únicamente con la relación entre mercados de trabajo, es hablar de manera incompleta de un fenómeno mucho más complejo. En la migración intervienen las subjetividades, se crean de hecho nuevas formas de la subjetividad, se modifican modos de vida, se establecen relaciones diferentes, es decir, es mucho más que el traspaso de mano de obra o la creación de trabajo vivo.

Para hablar más globalmente de la migración, adherimos al enfoque postulado por Sandro Mezzadra (2012), quien la concibe como un proceso en sí mismo, que si bien está fuertemente vinculado al mercado, al capitalismo y al trabajo, es más que ello: es un fenómeno global, que tiene una dinámica particular y que, a lo largo de los años, asume características comunes. Involucra no solo elementos estructurales, sino además complejidades vinculadas a la subjetividad de las personas. Este enfoque permite vislumbrar a los migrantes como sujetos íntegros y abordar el fenómeno teniendo en cuenta “las prácticas subjetivas, los deseos, las expectativas y los comportamientos de los propios migrantes” (Mezzadra, 2012, p.160).

Esta idea vinculada a los artículos señalados previamente ayudaría a comprender por qué el hecho de ser aceptado en una escuela, de poder ser portador de una bandera,

resulta significativo para un migrante, tanto como lo es para un nativo, y lo es porque “el ingreso a la escuela es el tiempo de la integración y con ello, del reconocimiento del otro”. (Moscoso, 2008, p.139). Y porque el migrante no busca llegar a ser ciudadano del lugar de destino, sino que se siente ciudadano y actúa como tal. En la migración están en juego todas las aristas de su subjetividad y las categorías de *pensamiento de Estado* con la que los nativos muchas veces se relacionan, genera daños en la misma.

Dialogar con las ideas de Mezzadra, Sayad, Domenech, Grimson, entre otros, es darse la oportunidad de hablar de la migración desde una perspectiva que busca alejarse del nacionalismo metodológico. Es darse la oportunidad de re-pensar las categorías establecidas desde el espíritu de Estado. Es dejar de pensar en los migrantes como lo ajeno, lo intruso, lo extraño y es atender de qué manera, desde cada lugar de la sociedad, puede contribuirse a un pensamiento que conciba al migrante como verdadero sujeto de derecho y acabe por transformar nocivas asimetrías. Para cerrar, dejamos abierto el interrogante compartido por María Fernanda Moscoso: “Si bien por un lado, el Estado a través de las instituciones educativas se asegura introducir a los pequeños al sistema, ¿no lo hace de un modo que termina por excluirlos?” (2008, p.143).

Referencias

- Bologna E. y Falcón, M. (2015). Migración sur-sur: factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Estudios demográficos y urbanos*, 31 (3), 729-773. Recuperado de <http://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/13/1754>
- Domenech, E. (2014). Bolivianos en la escuela argentina: Representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la Periferia urbana”. *REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.*, 18 (42), 171-188. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n42/11.pdf>
- Elías, N. (2012). “La relación entre establecidos y marginados”. En Simmel, G. *El extranjero*. Ediciones Sequitur: Madrid.
- Grimson, A. (2006). “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina”. En Grimson, A., Jelin, E. (comps.). *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Prometeo: Buenos Aires

- Lazzarini, N. (2 de diciembre 2016). Estudiantes extranjeros podrán ser abanderados en Córdoba. *Día a Día*. Recuperado de <http://publicador7.diaadia.com.ar/cordoba/estudiantes-extranjeros-podran-ser-abanderados-en-cordoba>
- Ley n°25.871. Ley de Migraciones. Buenos Aires, Argentina, 6 de mayo del 2010. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/texact.htm>
- Mezzadra, S. (2012). Capitalismo, migraciones y luchas sociales. La mirada de la autonomía. *Revista Nueva Sociedad*, (237).
- Moscoso, M. F. (2008). Subjetividades infantiles, migración y escuela. En *FLACSO Ecuador*. (22). Recuperado de <http://www.flacso.org.ec/docs/i31moscoso.pdf>
- Novaro, G., et. al. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 13, (36). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100008
- Otero, M. (4 de Septiembre de 2017). Cómo cambió el mapa de la inmigración. *La Voz del Interior*. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/como-cambio-el-mapa-de-la-inmigracion>
- Sayad, A. (2016) “Estado, nación e inmigración.” En *Apuntes de investigación del CECYP*, 12, (13).
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos Editorial: Barcelona.-

**¿EN QUÉ LENGUA VAMOS A CONTAR LO QUE NOS PASA EN
EDUCACIÓN?
ESCRITURA, DOCENCIA Y ALTERIDAD. ENTREVISTA A LA DRA.
ANELICE RIBETTO**

Claudia Rodríguez¹
Mauro Orellana²

Fecha de recepción 6-8-2017
Fecha de Aceptación 8-6-2018

Anelice Ribetto es psicóloga formada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), Master y Doctora en Educación por la *Universidade Federal Fluminense* (Brasil). Es profesora de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ) y desempeña tareas de enseñanza, extensión e investigación en el Departamento de Educación y el Programa de *Pós- Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais de la Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. También integra el colectivo *Diferenças e Alteridade na Educação*.

En esta entrevista, la autora nos propone preguntarnos sobre la escritura, pero no cualquier escritura sino aquella que discurre en el campo educativo, aquella que hace habitar lo otro y a los otros (en especial esos sujetos que dislocan toda normalidad). El ejercicio es repensarla como parte constitutiva de la experiencia en los espacios disciplinares y en la formación docente. Del mismo modo, problematiza aspectos como lo (inter)subjetivo y lo político; establece relaciones posibles entre escritura e investigación, a la vez que reconoce lo constitutivo del trabajo escritural colectivo para la producción y circulación del conocimiento.

-¿En qué momento de su vida profesional reconoce la importancia de la escritura y la necesidad de detenerse a reflexionar sobre ella?

¹ Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Córdoba) y Profesora en el Instituto Tecnológico de Córdoba. Contacto: claurod57@hotmail.com

² Licenciado en Comunicación Social (Universidad Nacional de Córdoba) y Profesor en el Instituto Superior Alejandro Carbó de la Provincia de Córdoba. Contacto: maesemau@yahoo.com.ar

-Tal vez haya comenzado a entender la fuerza de la escritura como una práctica que produce subjetividades al trabajar como psicóloga en una escuela especial pública en los años '90. Como parte de mi trabajo, me era demandada la elaboración de diagnósticos iniciales y de acompañamiento a chicos considerados alumnos con deficiencias, y lo que yo enfrentaba era mi completa insatisfacción con el engrosamiento de relatos que apenas se dedicaban a la exposición –muchas de las veces humillante– de ciertas condiciones y modos de vida considerados anormales. En esa escuela comencé a ensayar mis primeras crónicas y pequeños cuentos, que tenían como deseo producir una otra escritura, ligada a la ética del encuentro –como diría mi amigo, el pensador argentino Carlos Skliar–, que pudiera soportar el lenguaje de la experiencia de la relación con el otro y no, apenas, la descripción sintomática y el depósito en el individuo de condiciones que son productos de relaciones, como son, entre otras, las llamadas deficiencias.

En 2002, cuando llegué a Río de Janeiro (Brasil), me integré académicamente al trabajo de algunos grupos de investigación de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* y de la *Universidade Federal Fluminense*. Los grupos a los que me refiero constituían un campo de estudios llamado *Estudos do Cotidiano*, liderado por las queridas Profesoras Regina Leite Garcia y Nilda Alves que, entre algunas de las cuestiones que estudiaban y defendían política, metodológica y epistemológicamente, eran: la afirmación de que el conocimiento se produce en redes, o sea, se produce en un “entre”, y que para contar ese “entre”, necesitábamos otros soportes de escritura. Nilda diría que había una necesidad de *literaturalizar la ciencia*.

Cuando releo mi trabajo vinculado a la “Multiplicidad de la lengua” y “Entre rizomas” - pasajes de mi maestría-, encuentro la actualización conceptual de la discusión que involucraba toda la escritura investigativa, y que es una pregunta larrosiana: ¿en qué lengua vamos a contar lo que nos pasa en la educación? El pasaje de la “Multiplicidad de la lengua” se trata de una afirmación desesperada por pensar esta pregunta, de entrar al interior de la pregunta. Una escritura que se produce dentro de la propia escritura y que la problematiza, no la tematiza explicándola, la problematiza, ampliando los sentidos de las palabras que operan como conceptos. O sea: preguntarnos por la lengua en la que narramos la investigación educativa y asumir que, como nos dice Larrosa,

distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

Este modo de relacionarnos con el mundo –en la universidad, por ejemplo–, fue lo que problematicé entre 2007 y 2009 durante mis estudios de doctorado, radicalizando la producción de una escritura en fragmentos que asumió el ensayo como contorno metodológico posible. Y aquí fui a estudiar a Larrosa, a Foucault, a Adorno. Entré en el doctorado queriendo estudiar la risa en la escuela como expresión desmoralizadora de lo oficial, a partir de una crónica sobre los festejos del día del maestro en la escuela especial. En el proceso de la investigación fui experimentando la rigurosidad y la imposibilidad de escribir sobre los gestos risibles, porque ellos perdían la dimensión de la desmoralización en el momento en que eran capturados por la lógica escriturística mayoritaria: la explicación y la descripción. Pasé entonces a tratar el gesto risible en su condición de minoridad, y puse en movimiento, nuevamente, el concepto deleuze-guattariano de “literatura menor”, para pensar los saberes menores en la escuela: saberes de lo risible, lo grotesco, lo mórbido, lo sensual, lo onírico. Y escribir mínimamente.

Apostar a lo mínimo fue una opción por el abandono de las grandes narraciones de hechos heroicos, los grandes proyectos políticos pedagógicos, las innovadoras reformas educacionales, las premiadas prácticas de superpoderosos profesores, etc. Estas son narraciones posibles, claro, y a veces necesarias, pero fueron producidas, la mayoría de las veces, para invisibilizar prácticas. Habitamos los territorios escolares y, con nuestras acciones, in(es)scribimos en nuestros cuerpos la experiencia de la repetición, pero también la posibilidad de la fuga de los modelos dados a priori.

-¿Podría nombrar algunos autores que orientan su reflexión teórica sobre el tema?

-Algunos de los autores que me han acompañado y que me ayudan a escribir, ya los evocé: Gilles Deleuze, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, pero también Jacques Derrida, y algunas cosas de Blanchot y de Jacques Rancière.

Deleuze trajo para mí uno de los conceptos con los que he conseguido operar en las investigaciones, no sólo las que produzco como autora, sino también las que acompaño en tesis de final de carrera de grado o de posgrado, que es el concepto de *rizoma*, que forja la *cartografía* como una puesta metodológica pero, principalmente, como un *ethos*

de nuestras prácticas, entre ellas, la práctica de escribir nuestros trabajos. Considerar la composición rizomática de una investigación, supone apostar en la agonía de no producir un resultado a priori, sino mantener la pregunta y lo procesual durante toda la investigación. Pues bien: ¿Cómo contamos un proceso investigativo en el tiempo bergsonianos? ¿En el durante? ¿Cómo escribimos el proceso en el proceso? Tal vez, inventando otras formas de registro que emerjan como otras políticas de la narratividad, como nos dicen los pensadores brasileños Eduardo Passos y Regina Benavides de Barros. Entonces, en Deleuze y Guattari encuentro la posibilidad de pensar la investigación y su escritura como proceso y como expresión no dada (completamente) de antemano. Y son en los queridos Carlos Skliar, con su *Desobedecer el lenguaje* y su *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*, y Jorge Larrosa, con su *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, quienes me instigaron y me acompañaron en la decisión y afirmación de una de las políticas narrativas con las que opero en la investigación: el ensayo. Es Derrida quien me hizo pensar en la necesidad de apostar a otras políticas de sociabilidad dentro de la universidad: la política de la amistad como una forma que soporta la diferencia y que apuesta al disenso y la divergencia como su expresión.

También, y posicionándome ensayísticamente en la frontera disciplinar de la educación o la pedagogía, e intentando que ella se mezcle con las artes, la filosofía, la política, podría decir que, no los que orientan, sino los que componen mi pensamiento sobre el tema, son intercesores diversos: Paul Auster, Dostoievski, Paul Celan, Julio Cortázar, García Márquez, Camus, Kafka, y los maravillosos poetas brasileños Manoel de Barros y Wally Salomão, entre otros. Pero también la relación con mis alumnos, la vida de a dos, la relación de alteridad profunda que vivo con mis perros, mis muertos.

-¿Cuándo, y en el marco de qué interrogantes, nació el colectivo *Diferenças e Alteridade na Educação*?

-Desde 2011 formo parte del colectivo *Diferenças e Alteridade na Educação* que, actualmente, reúne a profesoras de la escuela primaria, profesores y estudiantes de la *Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, gestores de políticas públicas inclusivas en las escuelas y familias –principalmente madres– de los llamados estudiantes con deficiencias.

Este colectivo asume algunas cuestiones que componen nuestros mayores desafíos: primero, sostenemos que los saberes y conocimientos sobre el mundo se producen rizomáticamente. Vivimos en redes que conectan y agencian saberes múltiples, y nos contraponemos a la defensa de que la universidad debe, apenas, contentarse con la producción de un conocimiento científico, aparentemente producido afuera de estas redes. No hay fuera y dentro de estas redes; hay, apenas, redes. Así, apostamos a la producción de saberes en colaboración entre profesores, alumnos de escuela, estudiantes de universidades, familias, gestores de políticas públicas, etc. Claro que esto demanda la negociación continua de los sentidos ahí producidos, porque movilizan flujos de poderes y saberes.

En segundo lugar, en esta red problematizamos la producción de la normalidad como política presente en el campo de la pedagogía, y que, todavía, contribuye para la exclusión y masacre de personas que se apartan de la norma creada como vector de estandarización.

Tercero, con esta problematización de la norma en el cuerpo, colocamos también en cuestión las formas con que las pedagogías vienen narrando al otro: desde un discurso medicalizado (los rótulos), o marcadamente judicializado (el discurso de derecho como discurso apenas jurídico), para afirmar, desde lo colectivo, la invención de una narrativa que revele el encuentro ético con el otro.

Para esto creamos una diversidad de dispositivos que nos permiten contar este encuentro de alteridad que se encarna en la relación con estas personas que fueron históricamente producidas como “anormales”, ya que problematizan radicalmente la “congruencia” de los cuerpos. ¿Y la congruencia de la escritura? No se trata, pues, de escribir sobre un tema, una cuestión, un objeto, un problema. Se trata de exponer los caminos que el encuentro con el tema–objeto–problema–cuestión provoca en (nos)otros, y lo que hacemos con esto. Así, afirmamos la escritura de diarios, biografemas, crónicas, ensayos, la producción de paisajes sonoros, etc., como una expresión de la apuesta a la micro–política de la diferencia que se narra con otros contornos metodológicos.

-¿Qué dispositivos considera que potencian la escritura académica en el nivel superior y/o en la formación docente que permitan alojar al otro, a lo otro?

- Enuncié algunos de ellos en la respuesta anterior. No sé si promueven la escritura académica, pero sí que la potencian alojando lo otro, porque la transforman en problema que pregunta al interior de él mismo permitiendo, tal vez, la emergencia de alguna cosa que todavía no es: lo otro.

Como dije, en el colectivo afirmamos la escritura de diarios, biografemas –que es un concepto producido por Roland Barthes–, crónicas, cartas, ensayos, la producción de paisajes sonoros, narrativas audiovisuales, etc. La apuesta más intensa es en la escritura de diarios. Podemos llamar diarios de investigación, de campo, de encuentros. El diario y la lectura colectiva de estos, que llamamos de *orientación colectiva*, se convierte en un precioso dispositivo que enuncia y muestra las peripecias del proceso investigativo, y, al mismo tiempo, desindividualiza la producción de la investigación: es un colectivo de fuerzas que produce lo que podemos llamar de autoría. Usamos algunas ideas de René Lourou para conceptualizar mejor el dispositivo diarístico.

Algunas expresiones sobre esto: Rejane Nascimento, pedagoga y madre de una persona llamada *persona con deficiencia*, está produciendo *costurografia*, que agencia la historia de vida entre madre e hijo con los procesos de escolarización de las personas con deficiencia mental en Brasil. Cuenta la vida y la investigación como un tejido, afirmando un encuentro entre el concepto de cartografía y la artesanía de la producción de costura, saber que su madre le enseñó desde niña. Bruna Pontes, hoy máster en educación y profesora de escuela pública, ensayó su trabajo contando la experiencia del encuentro con un grupo de danzas en sillas de ruedas, y optó por la producción de *biografemas* para contar los contornos de la vida de los bailarines. El *biografema* rompe con la linealidad de la biografía tradicional cuando instala la producción ficcional como emergencia de cualquier relato: cuando uno de los bailarines cuenta su accidente en moto, cuenta la historia que le contaron (porque él no recuerda), y es Bruna quien compone esta historia con fragmentos narrativos.

Vannina Silveira, también Master en Educación y ex gestora de políticas públicas inclusivas en una ciudad próxima a Río de Janeiro, narra en su trabajo la experiencia de encuentro entre ella y Wenderson, un, entonces, adolescente con distrofia muscular profunda, que estaba hospitalizado hacía meses sin acceso a la clase hospitalaria, que, hasta entonces, no existía. Vannina produce crónicas sobre este encuentro y sobre su efecto en el plano macro: Wenderson, su mamá y Vannina lucharon por la implantación

de la clase hospitalaria que hoy funciona como recurso de soporte para niños y jóvenes. ¿Por qué crónicas? Las crónicas se narran atentas al tiempo presente y eso es fundamental para conformar una actitud metodológica cartográfica. Por otro lado, Wenderson es artista: diseña con su dedo algunos de los relatos de la tesis de Vannina. En fin, un poco de lo que estamos haciendo.

-Recientemente se publicó el libro *Uma outra escrita acadêmica: ensaios, experiências e invenções*. ¿Qué se experimenta en esa escritura?

-El libro fue producido junto a Cristiana Callai y financiado, en parte, con recursos públicos de la FAPERJ, agencia que fomenta la investigación en Río de Janeiro. Participaron de la escritura Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Walter Kohan, Sonia Clareto, Nina Veiga, Silvana Vignale, Leila Domingues Machado, Laura Paste de Almeida y Rosimeri Dias. El libro es la expresión de estos encuentros y explora, a través de ensayos, experiencias e invenciones, en la escritura académica como un agenciamiento y una composición de líneas de expresión, la mayor parte de las veces en un umbral íntimo entre educación, literatura, poesía, política y filosofía. Quiero afirmar que fue, principalmente, un enorme gesto de alegría organizar este encuentro entre escrituras.

**LA(S) SUBJETIVIDAD(ES) COMO INSUMO PARA EL DISEÑO
DE NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS.
UNA RESEÑA DE *LECCIONES A MÍ MISMO, VIDA Y
UNIVERSIDAD*, DE LUIS PORTER (2017)**

Alejo Godoy¹
Flavia Hidalgo²
Victoria Marazzi³

Fecha de recepción 30-4-2018

Fecha de aceptación 27-5-2018

Como estudiantes de un Instituto de Formación Docente (IFD), consideramos que *Lecciones a mí mismo, vida y universidad* de Luis Porter invita a ser leído por diversos sectores de la comunidad educativa en general y, de manera particular, por aquellos interesados en el nivel superior. La narración amigable y plagada de experiencias, convierte la lectura en una vivencia placentera, que admite emociones encontradas, por ejemplo, aquellas implicadas en el cuestionamiento del rol del *yo* en el contexto de las dinámicas institucionales en las que participó.

Lecciones a mí mismo nos permite distanciarnos de la ansiedad pragmática contemporánea y nos invita a detener la marcha y reflexionar sobre las problemáticas cotidianas que atraviesan las instituciones de educación superior, haciendo un recorrido desde el ingreso de los estudiantes hasta el retiro de los docentes.

¹ Estudiante de 3er año en el Instituto de Educación Secundaria “Simón Bolívar” (Córdoba, Argentina).
Profesorado de Lengua y Literatura

² Licenciada en Comunicación (Universidad Nacional de Córdoba). Estudiante de 3er año en el del Instituto de Educación Secundaria “Simón Bolívar” (Córdoba, Argentina). Profesorado de Lengua y Literatura

³ Estudiante de 3er año en el Instituto de Educación Secundaria “Simón Bolívar” (Córdoba, Argentina).
Profesorado de Lengua y Literatura.

Porter toca otras aristas como la importancia de la experiencia en la vejez del profesor, y es crítico con el estereotipo del docente mayor que mantiene un discurso repetitivo, sin renovarse ni aportar a la investigación educativa. Al contrario, pone de manifiesto cómo un rol activo en la investigación y el trabajo en conjunto, permiten la construcción de redes donde la comunicación se mantiene vigente y genera experiencias provechosas para la comunidad educativa y las trayectorias profesionales. Podemos inferir que el autor plantea una concepción de la vejez afín con las cosmovisiones ancestrales del adulto mayor visualizado como referente, como persona con sabiduría.

En esta constante búsqueda por mejorar las prácticas y contribuir a la formación docente, Luis Porter, junto a otros colegas, pusieron en marcha diferentes proyectos desde la Universidad de Xochimilco (México). Son tres las investigaciones que después derivaron en propuestas de trabajo concretas: Arte y literatura en los jóvenes estudiantes universitarios; Cero-Veinte: presencia de la educación inicial en la formación de la identidad personal y profesional del estudiante universitario; y Prácticas artístico-corporales de la juventud actual y su repercusión en el arraigo a la universidad (Viernes corporales). Estos proyectos de investigación son centrales en la obra y se recuperan en distintos momentos.

El libro plantea temáticas fundamentales que reaparecen, dialogan y se relacionan de diversas formas en los diferentes apartados. Entre ellas, destacamos el valor que se le da al cuerpo como vehículo que transita diversos espacios de la cultura, como marca de individualidad establecida desde la temprana edad, y como objeto de estudio a la hora de re-pensar la relación entre cultura y juventud. Se hace hincapié en las memorias del cuerpo que apuntan a reflexionar sobre nuestra vida social, nuestra propia historia con sus percepciones, sensaciones y emociones. El manejo corporal genera una reflexión y se transforma en objeto de conocimiento (gestos, actitudes, posturas, etc.): el cuerpo es el vehículo por el que nuestras prácticas se vuelven significativas.

Siguiendo con la idea del cuerpo como eje relacionado con la identidad, la lectura de Porter nos brinda propuestas, tanto a docentes como a estudiantes, que ingresan a los niveles superiores: el valor de conocerse uno mismo y su importancia para el desarrollo en la vida académica y la adquisición de seguridad.

Porter se propone indagar sobre la vida de los estudiantes a partir de la elaboración de autobiografías y autorretratos, habilitándolos a recorrer sus memorias a partir de actividades de escritura: memorias constitutivas de identidad que permiten reafirmar o reinterpretar aspectos propios, para luego proyectarse con miras al futuro académico y personal.

Como estudiantes de un profesorado de lengua y literatura, acordamos en la importancia que el autor da a las prácticas de escritura introspectiva/retrospectiva, como herramientas que permiten reflexionar sobre la identidad y el lugar que ocupamos dentro de las instituciones de nivel superior; actividades que permiten confeccionar y comunicar nuestra propia bitácora. Vale destacar que la tarea que conlleva una práctica de tal magnitud, obliga a docentes y alumnos a enfrentarse con espacios donde la memoria y el recuerdo se transforman en materia crucial para la producción: recordar es una acción a conciencia, y es mediante esta reescritura que se pone en juego el relato de la propia historia, cultura y tradición, como aportes que nos marcan desde el ámbito familiar.

Otro eje fundamental es la cuestión del tiempo, relacionado de manera coordinada con el cuerpo y la reconstrucción escrita ya mencionados. El tiempo es el nexo que permite que la obra converja entre tan variadas temáticas. Desde nuestra lectura, son las distintas perspectivas sobre este concepto y su relación con el crecimiento, las que actúan como engranajes para entender el mensaje clave que Porter comparte en su más reciente obra. Explícitamente, el autor trata la niñez, la juventud y la vejez. Entender y retomar las construcciones tempranas, llevar continuo seguimiento de la actividad diaria y la reflexión sobre el quehacer profesional en el tramo final, invitan a indagar sobre una serie de conocimientos superadores de la propia experiencia, que permiten al lector entender rasgos nodales de la vida académica, la construcción de la subjetividad y los roles que se ejercen en las instituciones de nivel superior.

También se sugiere pensar el tiempo más allá del valor monetario que la sociedad occidental capitalista le ha impuesto: vivir el ocio (los años sabáticos, en palabras del mismo Porter) como un tiempo de reflexión para profesores de carrera, investigadores en materia educativa y estudiantes. Un tiempo para detenerse a pensar en la prospección y la visión a futuro; para retomar todo aquello que se ha venido recabando durante la vida

académica, lejos de las ataviadas estructuras que muchas veces consumen las energías de los sujetos que construyen las instituciones educativas. El ocio, si es reflexión, implica crecimiento.

Para concluir, hemos de poner de manifiesto cuestiones importantes que decidimos dejar para el final de este escrito. Nos referimos al tema de la distancia que existe entre la realidad de la educación superior y las políticas educativas llevadas a cabo por el Estado mexicano. Cuestión trasladable en muchos aspectos a la situación en distintos países latinoamericanos. El tratamiento de los establecimientos educativos como empresas con alto nivel de competitividad colabora fuertemente con las altas tasas de deserción en los primeros años, lo que resulta lamentable. Esta problemática también tiene eco en la situación laboral de los docentes y las precarias fuentes de trabajo influenciadas por estas políticas competitivas. Es aquí donde las investigaciones llevadas a cabo por la UAM Xochimilco, en red con otras instituciones a lo largo del continente, han apostado hacia una formación en la que lo mercantil no sea la clave más importante, valorando positivamente el costado emocional como factor clave en las trayectorias de los diversos agentes que recorren las instituciones de nivel superior.

Como estudiantes y futuros docentes, y en consonancia con el autor, nos manifestamos ante la idea mercantilizada de la educación, pues consideramos que es un derecho fundamental. De igual modo, entendemos necesaria la actualización docente constante, no desde la óptica meritocrática, sino poniendo el foco en el compromiso con la tarea, desde una posición ética que se transforma en decisión política.

En el recorrido por esta lectura, hemos podido polemizar sobre las problemáticas presentes en las instituciones de educación superior, y considerar el desafío propuesto por Porter para empezar a trabajar en pos de generar espacios más democráticos y horizontales, deconstruir estructuras rígidas, e implementar el trabajo integrado en proyectos. Sus experiencias académicas nos permitieron retomar ciertos aspectos, entendidos como opuestos, para reinterpretarlos hacia una síntesis emancipadora: la ciencia vinculada al arte; la razón vinculada a la sensibilidad; el cuerpo, indisociable de la mente.

Adherimos a la apuesta pedagógica que se nos plantea: no basta con la presencia de alguien para iniciar un camino educativo, sino que se necesita estimular la existencia, saliendo de la postura material que implica el juego de presencias. Para que esto suceda, tenemos que atrevernos a propuestas que pongan de manifiesto las emociones, la sensibilidad y la empatía. El rol del docente que se trabaja en la obra parte de la misma premisa: buscar entender la formación de la propia identidad, entender los tiempos de ocio y reflexión, conocer las subjetividades de los alumnos con los que se convive, romper los esquemas establecidos que perduran en el tiempo dentro de las instituciones. Dejar de lado el rol del educador técnico en la vida del estudiante, y manifestarse como guía y partícipe dentro de la construcción del alumno y de la suya propia.

Podríamos decir que esta obra no tiene un género específico (partiendo de la premisa de que el concepto de “género”, dentro de las expresiones literarias, es debatible hoy en día): no es solo una bitácora de la trayectoria de un profesor; tampoco es una descripción sobre la vida académica ni una guía sobre actuaciones docentes con respecto a los alumnos en la educación superior moderna; no es solo una crítica a las estructuras que demarcan la vida dentro de las instituciones superiores en México y en toda Latinoamérica: es todo eso, perfectamente articulado, moviéndose entre los distintos ejes que el autor intenta abordar. Recomendamos a la comunidad docente y estudiantil acercarse al trabajo de Porter y, quizás, poner en juego ciertas prácticas que nos permitan entendernos de una manera más clara, y estar más juntos para llevar a cabo la construcción de un nuevo paradigma educativo en los niveles superiores.

Índice

Editorial	<u>Pág.</u>
La formación de profesores. A diez años de la creación de la DGES <i>María Gabriela Gay</i>	3-6
Artículos	
El vínculo tutorial, un reto para la formación docente <i>Michelle Monterosas Brisson y Teresa de Jesús Negrete Arteaga</i>	7-23
Las representaciones TIC de los docentes y su vinculación con la implementación de las aulas virtuales <i>Silvina Cuello, Marina Ferreyra, Sandra Gerbaudo y Nicolás López</i>	24-40
Educación sexual integral y formación docente: ¿qué tiene que ver la educación sexual con mi espacio curricular? Procesos de objetivación curricular y discursos docentes <i>Fabiana Anahí Giachero y María Rita Sueiro</i>	41-62
Representaciones sociales acerca de los itinerarios de formación de alumnos de un Instituto de Educación Superior de la ciudad de Posadas <i>Gladys Mabel Duarte y María Magdalena Matteo</i>	63-86
Investigación descriptiva sobre el uso de las aulas virtuales en el profesorado de inglés de la Escuela Superior Arturo Capdevila. Ciudad de La Falda. 2017. <i>Ana Inés Iriondo</i>	87-97
Experiencias educativas y pedagógicas	
El cálculo infinitesimal en la formación docente. Reflexiones y relatos de una experiencia de trabajo colaborativo. <i>Viviana Audisio y Héctor Gramaglia</i>	98-107
Práctica de Educación Física en Contextos. Relato de una experiencia de investigación <i>Julieta del Valle Rodríguez</i>	108-117

Los teneos y tutorías, dispositivos innovadores en la formación docente. Una experiencia singular
Andrés Tomás Damiani, Paula Cecotti y Nicolás Tévez..... 118-129

La integración de las TIC en la formación docente. Una propuesta de enseñanza y aprendizaje sobre evolución para futuros profesores de Biología de Nivel Secundario
Ana Ludueña..... 130-145

Lesson plan proposal: using background knowledge and previous structure knowledge for a time-writing activity as a result of reading and pre-reading sequences
Rafael Raspanti..... 146-152

Ensayos

Las prácticas de enseñanza y el rol colaborativo del co-formador en la comunicación del feedback.
Antonella Percara y María Carolina Orgnero..... 153-163

Ser migrante en la escuela
Lucila Didier..... 164-177

Entrevistas académicas

¿En qué lengua vamos a contar lo que nos pasa en educación?
Escritura, docencia y alteridad. Entrevista a la Dra. Anelice Ribetto
Claudia Rodríguez y Mauro Orellana..... 173-179

Reseñas

La(s) subjetividad(es) como insumo para el diseño de nuevos paradigmas educativos. Una reseña de *Lecciones a mí mismo, vida y universidad* de Luis Porter (2017)
Alejo Godoy, Flavia Hidalgo Moreno y Victoria Marazzi..... 180-184