

**Dossier de Educación Secundaria, Investigación
y Formación Docente. Segunda Parte**

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Revista EFI – Educación, Formación e Investigación.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA



**ENTRE
TODOS**

Equipo Editorial

Director de la Revista

Mgter. Prof. 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.

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

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

Lic. Lucía Robledo, DGES.

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

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

Mgter. Melania Clara Pereyra, 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

Lic. Lucía Robledo, Universidad Nacional de Córdoba, Dirección General de Educación Superior.

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 de tapa

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

Fotografía de tapa

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

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.

Correctora de Estilo

Lic. Agustina Merro, Facultad de Lenguas (UNC), DGES.



Presentación de *Educación secundaria, investigación y formación docente. Segunda Parte*

Un educador que piensa su propia práctica corre con la ventaja de poder construir una explicación de su experiencia y, así, dar respuestas innovadoras a esas preguntas fundadoras de la pedagogía: ¿qué enseño?, ¿cómo lo hago? Y ¿para qué?

Luis Iglesias

Formación docente y escuela secundaria ocupan un lugar protagónico en las agendas educativas desde hace más de una década. En tanto espacios claves para la mejora del sistema educativo, desafían siempre a volver a mirarlos, a volver a pensarlos, a interrogarse, ante todo, por el sentido ético, político y cultural de la formación de los docentes. La propuesta de este número de *Educación, Formación e Investigación* (Volumen 5, Número 8) se inscribe sobre el horizonte de la formación docente en diálogo con las prácticas que se conjugan en las escuelas secundarias, con lo que viven docentes y estudiantes en la textura del día a día de la escuela, en la intersección de múltiples tensiones, demandas, posibilidades y límites.

Volver sobre la pregunta acerca de los sentidos de la escuela secundaria en toda su complejidad, su profundidad, su hondura, es abrirnos a la posibilidad de acompañar y asumir la construcción de propuestas educativas que aporten a la formación de todos y todas los y las jóvenes. Las preguntas tienen como antesala los principios de inclusión, igualdad y, en ese marco, de calidad. Estos interrogantes hacen eco en la formación docente: ¿qué saberes necesita construir alguien que va a ejercer el oficio de enseñar en una escuela secundaria obligatoria? ¿Qué sensibilidades son necesarias para dejarse conmover por lo que les pasa a las y los jóvenes y acompañarlos en su trayectoria formativa? Es decir, vale reflexionar en torno a ¿qué profesores y para qué escuela secundaria formar?

Editorial. Mirtha Fassina y Mariana Torres: “Presentación del Dossier Educación secundaria, investigación y formación docente. Segunda Parte”. pp. 3-5

Una preocupación que viene orientando las políticas de la formación docente de la provincia de Córdoba es la de formar docentes críticos, reflexivos, creativos, que reconozcan que todos y todas los y las jóvenes pueden aprender, desplegar, soñar, anhelar. Formar docentes que sean capaces de pensarse y pensar junto con otros, en una gramática ética del bien común, que valore la escuela como el espacio privilegiado de transmisión de los bienes culturales y de una experiencia democrática potente. Profesores que sean capaces de leer lo que sucede en el aula y en el contexto del que provienen los estudiantes.

La docencia es una práctica social que se contornea en el territorio, espacio que se ofrece como oportunidad, como esperanza a veces dolorosa o conflictiva, por los límites que señala un contexto complejo, aún en muchos casos injusto y desigual. Como sabemos, las diversas historias de vida de quienes transitan por los espacios escolares, en muchos casos marcados por experiencias de marginación, pobreza y exclusión. Y allí es donde la escuela se vuelve imprescindible como espacio de igualdad, de cuidado, como garante del derecho a la educación.

En ese sentido, el oficio de enseñar requiere de saberes que exceden lo enciclopédico, demanda conocimientos que se salgan de lo ya sabido, que se aventuren a ofrecer nuevas respuestas construidas colectivamente. Saberes curiosos, que escuchen a los y las jóvenes, que habiliten a diseñar pedagogías de la pregunta, como nos convida Paulo Freire.

La escuela tiene el desafío de hacer que los alumnos ingresen, permanezcan y, además, que todos aprendan, aun los que no quieren o tienen dificultades para hacerlo. Una escuela que teja experiencias de participación de los estudiantes, desde una perspectiva de derechos. Para ello se necesitan otras formas de habitar las aulas, los pasillos, los patios, resignificando los diversos modos de vivir juntos en la escuela. Experimentar otros modos de enseñar y aprender en las aulas como espacios interculturales, que incluyan y problematicen las TIC con nuevas formas de organización de los tiempos y espacios escolares. Educar es amar al mundo, como lo

Editorial. Mirtha Fassina y Mariana Torres: “Presentación del Dossier Educación secundaria, investigación y formación docente. Segunda Parte”. pp. 3-5

expresa Hannah Arendt, es asegurarse su continuidad y preservar la novedad que traen los nuevos.

Por eso se propone en este número, a través de un conjunto de artículos, abrir nuevos sentidos, significaciones, interrogantes, que permitan poner en valor todo lo que sí se hace en la escuela como espacio de igualdad, de experiencia ciudadana, y lo que es necesario revisar, transformar, fortalecer en la formación de los docentes y en la gramática de la escuela secundaria.

Prof. Mariana Torres y Prof. Mirtha Fassina
Coordinadoras del Área Curricular de la DGES
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Editorial. Mirtha Fassina y Mariana Torres: “Presentación del Dossier Educación secundaria, investigación y formación docente. Segunda Parte”. pp. 3-5

Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario

Gabriel Brener*

Fecha de recepción: 03 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 15 de abril de 2019

Resumen

La relación docencia e investigación supone una manera de pensar la práctica de la enseñanza, y también es una forma de elevar la estatura de la docencia. Por lo tanto, pensar los aportes de la investigación para la formación docente es un desafío para nada secundario. En este artículo, presento tres ejes de trabajo que despliegan el concepto *docencia* para pensar en una identidad docente que no *es*, sino que *está siendo*, en un contexto de cambios que tensionan qué se modifica en la escuela y qué se mantiene. Esta apertura de la categoría implicará proponer tres desplazamientos: 1) de la vocación a la profesión, 2) de lo inesperado presente a lo contextual histórico, y 3) de la imposición a las autorizaciones. Los tres lineamientos implican la síntesis de una labor en proceso que, en términos generales, busca proponer estrategias de indagación, reflexión y transformación de contextos educativos de hoy.

*Lic. en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema educativo y sus instituciones (FLACSO). Profesor en la cátedra de Didáctica General del Profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la carrera de Especialización en Conducción Educativa del Instituto Superior de Formación Docente J. V. González. Contacto: brenergabriel@gmail.com

Palabras clave: formación docente, investigación educativa, gestión, identidades escolares, adversidades.

Abstract

The relationship between teaching and research is a way of thinking about the practice of teaching and is also a way of elevating the stature of teaching. And, for the same reason, I affirm that thinking about the contributions of research to teacher training is not a secondary challenge at all. I will present three axes of work that deploy the concept of teaching in order to think about a teaching identity that is not, but is being, in a context of changes that stress what is modified in the school and what is maintained. This opening of the category will imply proposing three shifts: 1) From the vocation to the profession 2) From the unexpected present to the contextual historical 3) From imposition to authorizations. The three guidelines imply the synthesis of a work in progress that, in general terms, seeks to propose strategies of inquiry, reflection and transformation of today's educational contexts.

Keywords: teacher training, educational research, management, school identities, adversities.

Introducción

A menudo en la vida de las instituciones, la docencia se asocia rápidamente al tema de la enseñanza y no a la investigación o a la extensión. La relación docencia e investigación supone una manera de pensar la práctica de la enseñanza, y también es una forma de elevar la estatura de la docencia. En este sentido, pensar los aportes de la investigación para la formación docente es un desafío para nada secundario. Ambas dimensiones de la profesión, enseñanza e investigación, suponen siempre trabajos en colaboración; de allí que, aunque elija usar la primera persona para tomar posición en el

Artículo. Gabriel Brener: "Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario". pp. 6-21

recorrido, está claro que este camino que iré diseñando no emerge de una mera individualidad descontextualizada, sino que es posible gracias a las reflexiones y acciones en co-labor. Este *yo* que habla es un trazado de fragmentos de otras voces: las lecturas, las discusiones, las construcciones colectivas, los interrogantes que guían mis investigaciones y prácticas como docente y directivo.

Presentaré tres ejes de trabajo que despliegan el concepto *docencia* para pensar en una identidad docente que no *es*, sino que *está siendo*, en un contexto de cambios que tensionan qué se modifica en la escuela y qué permanece. Esta apertura de la categoría implicará proponer tres desplazamientos: 1) de la vocación a la profesión, 2) de lo inesperado presente a lo contextual histórico, y 3) de la imposición a las autorizaciones. Los tres lineamientos constituyen la síntesis de una labor en proceso que, en términos generales, busca proponer estrategias de indagación, reflexión y transformación de contextos educativos complejos y, a menudo, conflictivos. Esta perspectiva que orienta mi trabajo como docente, investigador e integrante de equipos de gestión busca, como señala Claudia Castro en esta revista (2018, p. 3-7), la transformación en pos de mejoras de los contextos que hoy nos interpelan.

Del *ser* al *estar siendo docente*, de la vocación a la profesión

Conozco muy poco el idioma inglés, pero asocio el modo en que se usa *ser* (*to be*) con la manera en que entiendo el *ser docente*, porque en ese idioma *ser* y *estar* funcionan conjuntamente. Desde esta perspectiva, *ser docente* es *estar siendo*, definición y/o punto de vista que me permite des-enmarcar aquello que funciona como mandato que a menudo encorseta. Pienso que estamos en una época en la que los docentes nos enfrentamos con adversidades, y es necesario detenerse a pensar en ello. No estoy diciendo que nos enfrentamos con *un adversario*, sino con *adversidades*. Adversidades tales como que los estudiantes dejen la escuela, que no se reciban los que ingresan, que no se encuentre sentido al estar sentado en un aula, etc.

Artículo. Gabriel Brener: "Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario". pp. 6-21

El *ser y estar docente* en la escuela secundaria implica, con frecuencia, trabajar con los que no quieren estar en ese espacio. Si alguien que está iniciando la formación docente piensa que *estar y ser docente* es solo trabajar con los que están adelante y/o manifiestan deseos de aprender, es importante que sepan que no es así. Además de trabajar con estos estudiantes, el profesor se ocupa de aquellos que están en el fondo y de quienes están en el medio y, quizás sobre todo, debe pensar sobre/con las/los que se fueron y proponer estrategias para motivar y facilitar que vuelvan.

Ser y estar docente sugiere revisar la idea de *vocación*. En primer lugar, cuestiono los usos de este término, porque suelen implicar una romantización del rol que elude pensar en términos de profesión, desplazando incluso la idea de pasión, que propongo aquí como asunto crucial para *ser y estar docente*. Esa versión romántica de la vocación invisibiliza la condición de trabajador o trabajadora. Lejos de aquellas miradas que negativizan la docencia como práctica profesional, *estar siendo docente* nos dignifica como trabajadores y trabajadoras de la cultura y su transmisión.

Entiendo al docente como sujeto que no busca despojarse de su condición: es justamente practicando su condición de sujeto que pone bajo escrutinio su propia tarea. Revisa su práctica de enseñanza, su mirada sobre los aprendizajes, valora esta actitud de investigación y exploración constantes en un vínculo creativo –también conflictivo– con el conocimiento y la cultura.

Estar siendo docente implica ir en contra de algunos imaginarios de la modernidad. Philippe Meirieu (1998), en *Frankenstein Educador*, parodia la pedagogía moderna, es decir, nos parodia a nosotros/as. No importa la edad que tengamos: no es una cuestión restringida a los más antiguos, es una forma de tradición normalista decimonónica que tenemos incorporada. En todo caso, tiene que ver con formas modernas de la educación que nuestra cultura argentina ha asimilado y que nos constituyen como sujetos –a menudo sujetados– a cierto orden que repetimos sin cuestionar o sin escuchar el cuestionamiento de otros y otras.

Hoy es posible analizar y desordenar esa tradición decimonónica para considerar nuevas flexibilidades de *la norma y lo normal*. A partir de miradas más actuales que

revisan aquellos mandatos, podemos decir que lo esperable en educación es que las cosas *no* funcionen, que el otro se resista, se esconda o se rebele. “Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros, no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (Meirieu, 1998, p. 73).

El *estar siendo docente*, entonces, supone la necesidad de asumarnos como trabajadores/as que no estamos quietos/as, pues somos en un contexto móvil, tenso y cambiante. Los/as otros/as son alteridades que nos interpelan y nos exigen nuevas decisiones, nuevas aperturas de pensamientos, nuevas prácticas para un presente en transformación.

De lo inesperado presente a lo contextual histórico

En tanto proyecto político a nivel nacional, provincial o local, la escuela está condicionada por constantes cambios que pueden tener fuertes efectos en los sujetos. No me refiero a cambios en términos superficiales, sino a aquellos que transforman la vida de las personas en beneficio del conjunto. Uno de esos cambios está vinculado a la presencia de nuevas tecnologías, otro, a la irrupción de sectores sociales populares en el secundario, y un tercero es la Educación Sexual Integral (ESI).

Las nuevas tecnologías significan una revolución en el trato con la información y en las formas de vincularnos (Brener, 2014; Carballeda, 2018). Quiero presentar aquí un breve fragmento audiovisual referido a la tecnología en el aula, que formó parte de la campaña “1001 formas de usar tu netbook”, en el marco del programa “Conectar igualdad”.¹ Con este ejemplo, introduzco una faceta problemática del *ser-estar* docente,

¹ “Conectar igualdad” fue un programa nacional de alfabetización digital que se implementó en Argentina entre 2010 y 2015. El video al que me refiero está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5ASvQz690Rw&t=5s>

en relación con la irrupción de escenas que parecieran imposibles en otras épocas, pero que hoy suceden y suelen generar incomodidad.

La escena muestra la posibilidad de no estar de cuerpo presente, porque el estudiante participa de la clase a través de una cámara web. Esta cuestión nos invita a reflexionar sobre las formas que puede tener la co-presencia de sujetos en las aulas de hoy, y sobre todo detenernos a considerar ¿qué es la presencia en un aula? ¿Qué significa estar presente y ausente? ¿Qué implican la participación y el compromiso? El ausentismo docente es un tema que preocupa a familias, gobiernos y sindicatos desde hace tiempo, y me hace pensar ¿en qué sentido importa el ausentismo docente? ¿Implica solo controlar la firma de asistencia? ¿De qué múltiples maneras es posible estar y no estar en un aula hoy? ¿De qué formas están los y las estudiantes que tienen un “presente” en los registros? ¿A cuántos docentes vemos que ya no están, aunque sigan asistiendo a las instituciones?

Está claro que no es lo mismo estar de cuerpo presente que participar a través de una cámara web, pero ¿qué posibilidades y límites implica la irrupción de estos dispositivos en el aula? El celular es casi una prolongación del pulgar, incluso puede pensarse como una prótesis de carácter identitario, y la escuela no puede, simplemente, mirar hacia otro lado.

La tensión entre la escuela de la imprenta –que ya no es la escuela de “la letra con sangre entra”– y la escuela de los desafíos de la cibercultura coexisten en cada escuela de este presente. La identidad de los sujetos adolescentes está atravesada no solo por las transformaciones etarias, sino también por este nuevo y complejo mundo de la información a través de la web. Tenemos el desafío, como adultos que *estamos siendo docentes*, de animarnos a que el otro se constituya como sujeto y que ensaye sus personajes, especialmente en ese complejo mundo. Como adultos (docentes, familia), podemos acompañar ese proceso que a veces nos desconcierta y provoca temores. Esta cuestión nos lleva una vez más a pensar los modelos de subjetividad y educación moderna vigentes, en retirada y en transformación.

Artículo. Gabriel Brener: “Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario”. pp. 6-21

En un texto muy conocido, Zygmunt Bauman (1999) señala el carácter líquido de la modernidad. La escuela como sistema educativo moderno tiene un punto de partida en la Revolución Industrial en Europa; en Argentina, ese momento está marcado por la Ley 1420 del año 1884. Lo fijo, estático e inamovible como rasgo estructurante de la escuela está vinculado a los albores de un capitalismo industrial. El currículo escolar nació acompañando ese modelo del taylor-fordismo. La supremacía de la lógica imponente del espacio se puede ejemplificar con las enormes plantas industriales como las de Ford o la de Rockefeller.

Nuestro presente está fuertemente condicionado por la modernidad líquida, donde el tiempo, y en particular la velocidad, se antepone a cualquier lógica espacial. Bill Gates, por ejemplo, podría comandar el rumbo de su empresa desde el cuarto piso de un contrafrente de cualquier ciudad. El caso sirve para observar variantes de aquella lógica productiva: en un mundo globalizado como el de hoy, lo comunicativo y lo económico implican otra forma de pensar el manejo del tiempo y la velocidad. Estas cuestiones ingresan a la escuela sin pedir permiso; la experiencia de tiempo y espacio está afectada por las transformaciones de la tecnología. En el video, la ausencia/presencia de Miguelito en el aula visibiliza algunas de estas tensiones, y es en esta encrucijada que creo necesario pensar el *ser-estar docente* hoy. Las múltiples resistencias con las que nos encontramos son parte de nuestra labor. *Ser y estar docente* implica facilitar, permitir y/o autorizar el modo en que los estudiantes se van constituyendo como sujetos. Estos dispositivos tecnológicos no son un problema pedagógico en sí, en todo caso actúan como un analizador que pone al descubierto tensiones, incomodidades del vínculo pedagógico que son constitutivas de nuestra identidad y que también nos van instituyendo como sujetos en el campo educativo.

Incluir la dimensión contextual e histórica en la construcción de la subjetividad docente permite no solo reconocer los múltiples *otros* con los cuales se entrama, sino también comprender los tiempos –la duración– de los procesos que generan grandes transformaciones. En relación con esto, precisaré la irrupción de una nueva subjetividad en las aulas, que aparece condensada en otro tipo de texto: el fotográfico. Me refiero a

Artículo. Gabriel Brener: "Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario". pp. 6-21

las clases sociales que antes no accedían al nivel secundario como un derecho y desde hace unos años están ingresando en nuestras aulas.



Presente. Retratos de la educación argentina (2015).
Fotografía de Julio Pantoja

El arte y la fotografía, específicamente las producciones de *Presente. Retratos de la educación argentina*, pueden ser también una herramienta que promueva respuestas alternativas a las que aparecen en la televisión. Me estoy refiriendo a un libro (Vagnenkos –coord.–, 2015) que reúne imágenes de escuelas tomadas en cada una de las 24 provincias del país.²

La historicidad de los procesos nos permite ampliar la mirada para comprender tanto la transformación que implica la irrupción de nuevas subjetividades como la temporalidad de la escuela como institución. Nos llevó más de 70 años lograr en este país que la primaria sea alcanzada por la gran mayoría de las familias, y la ley 1420 mencionada fue clave para eso, con Sarmiento como eje vertebral del modelo de Estado educador. En esa dimensión, reivindico a Sarmiento. La historia es compleja y contradictoria. Lo reivindico en aquello con la misma intensidad con que lo condeno en la anulación del sujeto originario habitante de estas tierras. Por lo pronto, los aportes del

² Todas las fotografías de este artículo remiten a ese volumen. Puede verse en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005362.pdf>

modelo político-pedagógico fueron un primer motor para que la primaria resultara paulatinamente más inclusiva. Durante el siglo XX, Argentina brilló en el continente por lograr la primaria para la inmensa mayoría de sus habitantes. El proceso, repito, duró tres cuartos de siglo.

La secundaria es obligatoria desde 2006 en nuestro país: podríamos decir, “hace 5 minutos” en el contexto de la Historia de la educación. Por eso, debemos observar el proceso en perspectiva: hay deserción y es un problema grave, pero eso no implica que el proceso hacia un camino de masificación y mejoría no se haya iniciado. La escuela secundaria tiene un diseño histórico excluyente y elitista (Brener, 2016). Entonces, afirmo la necesidad de asumir con responsabilidad las transformaciones de la secundaria y las culturas juveniles hoy (Brener, 2015).

¿Qué estamos haciendo con las culturas populares desde la escuela, con las culturas mediáticas y las cybertecnológicas? ¿Cómo hacemos para que las fronteras que separan la escuela de estas culturas sean más permeables? ¿Dejamos la murga en la plaza o la hacemos entrar a la escuela? En alguna época, la misma pregunta fue con las historietas, género literario que finalmente ingresó a la escuela. Pensemos, en este sentido, qué puertas podemos seguir abriendo.

Estas preguntas son interesantes para abrir nuevas investigaciones. Interrogar no solo cuánto incluyó el sistema educativo, sino especialmente la manera en que lo hizo: implicó, paradójicamente, un poderoso proceso civilizatorio que fue, a la vez, profundamente excluyente, en tanto supuso dejar por fuera de la escuela los modos de estar, ser y andar, de hablar y cantar de las identidades de cada una de las familias inmigrantes, así como de las comunidades originarias a las que aludimos con Sarmiento.

La identidad nacional se acuñó homogeneizando y excluyendo. El guardapolvo blanco como ficción de igualdad para anular cualquier tipo de diferencia: ese modelo de masificación escolar que afecta lo identitario nacional supone una relación semántica, pedagógica y política de supuesta equivalencia, pero hoy sabemos que implicó un proceso de inferiorización de la diferencia. Lo *distinto* fue inferiorizado, desplazado, considerado de segunda mano. En otras palabras, la inclusión, cuando es

homogeneización, ubica la diferencia como deficiencia, incluso como anormalidad. Y así se ha ido tejiendo una construcción subjetiva de la alteridad como amenaza.

De las imposiciones a la autorización

Al pensar la relación entre educación secundaria, formación docente e investigación, creo que es necesario continuar profundizando la revisión de la escuela secundaria. Esto implica ir a contramano de perspectivas que rápidamente demonizan este nivel educativo como mero caos opuesto a modelos idealizados, como sucede con el modelo finlandés, al que se halaga de manera tan frecuente como superficial. Pensar los problemas educativos en nuestro contexto permite incorporarlos como proceso de crecimiento, y en esto la investigación tiene mucho para aportar.

Una investigación supone diálogos y discusiones entre colegas, elaboración de justificaciones y partir del supuesto de un desafío pedagógico y no de la mera queja. Los medios masivos de comunicación, de manera recurrente, operan con una lógica inversa a la práctica investigativa: repiten un zócalo sin profundizar en matices, complejidades o lecturas posibles. Está claro que el discurso periodístico no es homogéneo, pero me interesa señalar que existe hoy un tipo de propuesta que se erige como “informativa” y que presenta una perspectiva que no sugiere la reflexión. Quien consume estos programas suele repetir un titular sin detenerse a pensar en el problema implícito en esa noticia, en la perspectiva que la nota construye y que podemos discutir.

Además, este mismo tipo de periodismo suele reforzar el miedo a la alteridad, a la diferencia. Los medios de comunicación son nuestro medio ambiente y el de los pibes y las pibas. El problema es que, además de constituir nuestro medio ambiente, vivimos en un estado permanente de miedo ambiente. Hay ciertas representaciones de “los otros” en los medios que no son solo descriptivas, son sobre todo normativas, como la pedagogía, porque orientan la acción. La profesión docente como un *ser-estar* supone motivar una actitud de crítica y diálogo a contrapelo de este tipo de discurso periodístico. *Estar siendo docente* es promover el discernimiento como práctica áulica:

Artículo. Gabriel Brener: “Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario”. pp. 6-21

explicitar modos para ampliar información con datos alternativos, contextualizados en un espacio y tiempo históricamente situados.

En relación con la autoridad y los procesos históricos, quiero señalar que es frecuente escuchar en diversos ámbitos de la vida social, también en las escuelas, en las salas de profesores, que *es necesario restaurar la autoridad*. Como si se hubiera perdido un objeto precioso que debemos reponer. Considero que es un error, pues implica concebir la autoridad como un bien y no como una relación. La autoridad se construye en el vínculo y funciona para que la escuela sea un espacio que posibilite oportunidades, en general, y el ejercicio de la ciudadanía, en particular. La autoridad es una relación que se construye de manera imperfecta, incómoda, contradictoria, donde uno se cae y trastabilla. Es aprender cuándo debemos darle al otro la mano y también saber cuándo soltar. La asimetría es necesaria: no ocupamos los mismos roles los/as docentes y los/as estudiantes; lo que sucede es que el sentido de ese vínculo debe ser construido, no está dado, no viene por herencia, y eso implica un gran desafío para los y las docentes. La restauración no es la clave de la autoridad; en todo caso, una punta del hilo viene de la mano de la confianza en la relación, es decir, la apuesta serena ante la futura reacción del otro. No la controlamos, pero confiamos en la forma en que responderá.³ Si pensamos que los/as estudiantes no van a ser mejores que nosotros, sino que de hecho ya lo son, algo (bien interesante) puede pasar en la escuela.

De esta manera, me interesa subrayar que *ser y estar docente* es pensar la autoridad no como imposición, tampoco como demagogia condescendiente, sino como *autorización*, en tanto lugar de vínculo con el saber y con aquellos que comparten espacios institucionales. En otras palabras, *ser y estar docente* es autorizarnos en nuestro rol profesional y autorizar a otros y, en ese sentido, tomar la decisión de aumentar al otro.

En el presente, los debates en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) representan el desafío de autorizarnos como docentes para incorporar este conocimiento

³ Propuesta que desarrolla Laurence Cornu (1999) en “La confianza en las relaciones pedagógicas”.

en las aulas. Durante siglos, Occidente privilegió la razón, representada metonímicamente en la cabeza; hoy el cuerpo como totalidad compleja y sexuada irrumpe en el ámbito escolar. Me interesa no reducir el problema al ámbito de lo meramente legal, que a veces genera debates poco fructíferos en tanto se quedan atrapados en lógicas binarias: si la ESI es una cosa o es lo otro, o “edulcorar” la ESI, restringiendo su abordaje y desconociendo lo que busca al definirse como “integral”, quitando el ejercicio del pleno derecho o convirtiéndola en un “derecho torcido”. Las meras polarizaciones reducen en términos políticos y pedagógicos, y vuelvo a subrayar la importancia de la práctica investigativa en el contexto de la docencia, porque permite esquivar esas reducciones a las que a veces nos lleva la lógica mediática.

Como señaláramos antes, los textos artísticos pueden ser un ejemplo de un punto de vista que muestra voces, miradas y gestos que nos interpelan desde el lugar de la sugerencia e incluso la provocación.



Presente. Retratos de la educación argentina (2015)
Fotografía de María Eugenia Cerutti

Artículo. Gabriel Brener: “Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario”. pp. 6-21

Esta fotografía fue sacada por María Eugenia Cerutti en el Centro Polivalente de Arte N.º 5092 en la provincia de Salta. El cuadro de atrás contrasta con las figuras de adelante, y el símbolo de los Rolling Stones del primer bailarín vuelve a densificar de sentidos la imagen, poniendo en jaque a las disciplinas escolares o las profesiones cuando refuerzan estereotipos de lo masculino o lo femenino. Lo mismo sucede en esta fotografía que colocamos a continuación y que fue tomada en la Escuela de la Patria N.º 1238 de Santiago del Estero: ¿qué implican las miradas, sonrisas y risas aquí visibles?, ¿qué modelos identitarios vuelven a resquebrajarse?



Presente. Retratos de la educación argentina (2015).
Fotografía de María Eugenia Cerutti

El embarazo en la adolescencia también es parte de la ESI. La intención es retrasar estos procesos, y en cualquier caso atender esta situación. En este sentido, se están visibilizando situaciones que se han reiterado durante mucho tiempo, y que ahora es posible considerar, estudiar y enseñar. La ESI no es un capricho o una decisión personal de algún docente, es un derecho de los y las estudiantes que está garantizado por los Estados nacionales y provinciales de nuestro país, y cada docente es la representación del Estado en el aula para garantizar ese derecho.

Artículo. Gabriel Brener: "Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario". pp. 6-21



Presente. Retratos de la educación argentina (2015).
Fotografía de Gianni Bulacio

Palabras finales

La escuela es para muchos/as estudiantes la posibilidad de acceder a ciertos mundos que por cuenta propia, del bolsillo de su familia, no hubieran podido acceder. Por eso, este artículo busca ser parte de un esfuerzo continuo por desnaturalizar ciertos privilegios que tiene la clase media, a la que pertenezco, y que no permite, muchas veces, reconocer al otro como un compatriota, como un hermano/a. La escuela alberga un potencial enorme para quitar el velo adormecedor de lo naturalizado y dar oportunidades que son sociales, históricas y parte de proyectos políticos.

La complejidad de la escuela no se puede reducir al tamaño y la velocidad de un *tweet*, aunque alguien desee que se hable rápido y corto. No se puede hablar rápido y corto para acceder al mundo siempre complejo y cambiante del conocimiento; en todo caso requiere de tiempo, y lo desafiante de la escuela es que todavía nos permite algo en el plano de la interrupción y de la espera.

Desde el lugar del *ser y estar docente* como profesión fuertemente marcada por las convicciones, podemos también contagiar la pasión por aquello en lo que decidimos

Artículo. Gabriel Brener: "Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario". pp. 6-21

trabajar. Promover acciones aunque no estemos todos puede ser una pequeña clave para gestionar innovaciones, sin esperar que participe la totalidad o que el equipo sea homogéneo y sin contradicciones. *Ser y estar docente* es partir del reconocimiento de la imperfección y la vulnerabilidad, es saber plantarnos ante la incomodidad de tener que exponernos desde nuestra más incómoda fragilidad y erosionar algo de esa omnipotencia. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2001): “Tenemos dos principios y no uno solo, igualdad y diferencia. El derecho a ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza, el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”. El desafío de no adormilarnos en el orden social naturalizado está en nuestras manos; sabemos que tenemos mucho trabajo por hacer.

Referencias

- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brener, G. (2014). *Periodismo Pedagógico. De escuelas, violencias, medios y vínculos entre generaciones*. Buenos Aires: Editorial Mandioca.
- Brener, G. (2015). Autorizarse en la enseñanza y la mirada de los más jóvenes. En Brener G., Galli G., et al., *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria. Aportes y Desafíos*. Buenos Aires: Publicación del Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas Entorno a la Democratizacion.pdf](http://entrama.educacion.gov.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas%20Entorno%20a%20la%20Democratizacion.pdf) pp. 17-25
- Brener, G. (2016). La insoportable levedad de la autoridad o dirigir una escuela en el siglo XXI, del pasado indefinido al presente imperfecto. Algunas reflexiones sobre la tarea de conducción de las instituciones escolares. En Pitluk, L. (coord.), *El desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. Rosario: Homo Sapiens.

- Carballeda, A. (2018). “Irrupción de un sujeto inesperado”. 8, (62) *Voces en el Fénix*. Recuperado de: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-irrupci%C3%B3n-de-un-sujeto-inesperado-en-las-instituciones> pp. 46-51.
- Castro, C. (2018). “Educar para transformar. Presentación del Dossier ‘Educación secundaria, investigación y formación docente. Primera parte’”. 4, (7) *Educación, formación e investigación*. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/14570/45454575759308>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- De Sousa Santos, B. (2001). “La igualdad no es suficiente” en revista *Rebelión Cultural*. Recuperado de http://www.rebellion.org/hemeroteca/cultura/entrevista_boaventura130301.htm
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Lartes.
- Vagnenkos, A. (coord.) (2015). *Presente. Retratos de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las “técnicas de estudio” como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido

Octavio Falconi*

Fecha de recepción 29 de marzo de 2019

Fecha de aceptación 29 de abril de 2019

Resumen

La presente comunicación tiene por objetivo contribuir a comprender las dinámicas del trabajo de enseñar vinculado con los usos de la cultura material de la escuela y su relación con la lengua escrita. En el marco de un estudio con enfoque etnográfico, se busca indagar de qué maneras los profesores hacen frente a las dificultades y los dilemas que supone el trabajo con las nuevas cohortes de jóvenes alumnos que ingresan a la Escuela Secundaria estatal, provenientes mayoritariamente de sectores sociales desfavorecidos, efecto del proceso de universalización del nivel secundario. Con estos propósitos, la descripción analítica muestra cómo un grupo de docentes, en sus construcciones metodológicas, gestiona y utiliza un conjunto de *artefactos* y *herramientas* didácticas “ordinarias”, entre estas últimas las que denominan como “técnicas de estudio”, para desarrollar con sus estudiantes un modo de

*Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Profesor Adjunto de las cátedras “Didáctica General” y “Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa”, Escuela de Ciencias de la Educación. Coordinador del Área Educación del Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Contacto: octaviofalconi@gmail.com

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

leer y escribir. Estas “técnicas de estudio” se constituyen tanto en omnipresentes *objetos* de enseñanza como en *medios* para enseñar, a la vez que funcionan como *formas* de presentación del conocimiento, elementos que, al entramarse con otros rasgos de la actividad escolar, configuran un *dispositivo didáctico-pedagógico*.

Palabras clave: escuela secundaria, trabajo de enseñar, artefactos didácticos, técnicas de estudio, lengua escrita.

Didactic uses of reading and writing among teachers of secondary school. The “study techniques” as teaching objects, means to teach and ways of presenting of presenting the content

Abstract

The purpose of this communication is to contribute to the understanding of teaching linked to the cultural school and its relationship with the written language. From a case study with an ethnographic approach, the aim is to contribute to the knowledge about how the teachers, in their work, face the difficulties and dilemmas with the new cohorts of young students who enter the State Secondary School, mostly came from disadvantaged social sectors, effect of the process of universalization of the secondary level. The analytical description shows how a group of teachers, in their methodological constructions, manages and uses a set of “ordinary” tools and didactic devices to develop with their students a way of reading and writing named “Study techniques”. The use that teachers give to these, makes them constitute both ubiquitous “teaching objects” and “means” to teach, while, in the same act, in “forms of presentation of knowledge”. Elements that, framed with other features of school activity, becomes a didactic-pedagogical device.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

Keywords: secondary school, teaching work, didactics artifacts, study techniques, written language.

Introducción

La presente comunicación tiene por objetivo contribuir a comprender las dinámicas del trabajo de enseñar, vinculado con los usos de la cultura material de la escuela y su relación con la lengua escrita. Por otra parte, busca indagar de qué maneras los profesores hacen frente a las dificultades y los dilemas que supone el trabajo con las nuevas cohortes de jóvenes alumnos que ingresan a la Escuela Secundaria estatal, provenientes mayoritariamente de sectores sociales desfavorecidos, efecto del proceso de universalización del nivel medio.¹

En el marco de un estudio con enfoque etnográfico, se describe analíticamente cómo un grupo de docentes, en sus construcciones metodológicas,² gestiona y utiliza un conjunto de *artefactos y herramientas didácticas* “ordinarias”,³ entre estas últimas las

¹ Este texto recupera algunos desarrollos de mi tesis doctoral (Falconi, 2016), para la cual realicé un trabajo de campo por un período de dos años, donde observé, desde el principio del año lectivo hasta su conclusión, las clases de siete profesores de diferentes asignaturas en un Instituto Provincial de Enseñanza Técnica y Media (IPETyM) de una localidad del conurbano de la Ciudad de Córdoba (cinco docentes de 2.º año durante 2011 y los dos restantes de 3.º año en 2012). En total se registraron 80 horas de clases (pertenecientes a 92 encuentros áulicos) con un mismo grupo de alumnos que transitó esos años escolares del Ciclo Básico. Se efectuaron registros fotográficos, grabaciones audiovisuales y entrevistas pre y post clase con los docentes, como así también con cada uno de los alumnos. Asimismo, se recolectaron artefactos didácticos y documentación relevante.

² El concepto de construcción metodológica “...implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar [una] propuesta de enseñanza... fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares” (Edelstein y Coria, 1995, p. 68).

³ Siguiendo a A.-M. Chartier (2000), la noción de “ordinarios” refiere a materialidades, prácticas y saberes del cotidiano escolar, no por su condición de banales o intrascendentes, sino por lo contrario: en tanto que construidos en el devenir histórico por las tradiciones de trabajo de los colectivos docentes, acaban siendo tan comunes, frecuentes y habituales que

que denominan como “técnicas de estudio”, para desarrollar con sus alumnos un modo de leer y escribir.⁴

Los profesores emplean estas “técnicas” para promover, por una parte, las lecturas guiadas con subrayado de textos e identificación de ideas principales y, por otra, las producciones escritas de los contenidos con cuadros, esquemas y/o diagramas. Como veremos, dichas “técnicas” se constituyen tanto en omnipresentes “objetos de enseñanza” (Rockwell, 1997, p. 32), como en “medios” para enseñar, a la vez que, en el mismo acto, funcionan como “formas de presentación del conocimiento” (Rockwell, 1997, p. 32).

En esta dinámica, el modo de organizar y orientar las prácticas de lectura y las producciones escritas e ilustradas por parte de estos profesores constituye un rasgo principal de un *dispositivo didáctico-pedagógico* (una interfaz entre el trabajo individual y la labor colectiva en la enseñanza escolarizada) que parece generalizarse entre sus asignaturas en el Ciclo Básico de la escuela secundaria estatal observada. En otros escritos (Falconi 2014, 2016), he analizado cómo dicho *dispositivo didáctico-pedagógico* se encuentra configurado por ciertos elementos entramados, entre los cuales tiene cierta predominancia el uso de determinados *artefactos* –carpetas, cuadernillos y/o afiches– y *herramientas didácticas*⁵ que los docentes utilizan para ordenar, presentar y hacer circular los contenidos, promover las tareas en el aula, suscitar los aprendizajes y

pasan inadvertidos para los actores escolares –e incluso para un observador externo– en su importancia y necesidad para el funcionamiento de la escuela y las clases.

⁴ Para facilitar la lectura, se opta por utilizar el masculino para las nominaciones. No obstante, se entiende que dicha forma de expresión no tiene pretensión de universalidad o neutralidad. En consecuencia, en el texto siempre se está haciendo referencia a mujeres y varones, alumnas y alumnos, los y las estudiantes, los y las adolescentes, los y las jóvenes, los y las docentes y los y las profesoras/es, como así también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercebida.

⁵ Para hacer más precisa la descripción de la cultura material analizada, diferencio entre *recursos* (fotocopias, películas, videos, celulares, computadoras personales, entre otros), *herramientas* (subrayados, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, esquemas, como así también las guías de trabajo y sus respectivas consignas) y *artefactos* (carpetas, cuadernillos –compendios– y afiches), todos neurálgicos para el funcionamiento de un *dispositivo didáctico-pedagógico*. Asimismo, el término *herramienta* puede utilizarse con el mismo valor conceptual que la noción de *artefacto* (Cole, 1990). Incluso, ambas nociones son válidas para conceptualizar el pizarrón o el libro de textos.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

elaborar las calificaciones, siendo estas últimas, en el marco de la obligatoriedad, imperiosas tanto para docentes como para cada uno de los alumnos con el objetivo de aprobar y acreditar los espacios curriculares en las respectivas etapas evaluables del año lectivo.⁶

Usos didácticos de carpetas, cuadernillos y afiches: modos de leer y escribir

Para el trabajo de enseñar, la disponibilidad en el aula de carpetas, cuadernillos y afiches, por su función de soportes materiales para escribir e ilustrar (y también leer), permite a los profesores “hacer hacer” las actividades académicas a los alumnos. No obstante, el uso didáctico de dichos soportes exige una condición insoslayable para que los docentes puedan desempeñar su tarea –y se podría decir, también para la de la escuela en su generalidad–: ellos sólo funcionan en la medida en que los estudiantes se dispongan a realizar las prácticas de lectura y escritura en sus superficies. Ante esta constatación, los profesores consideran que se enfrentan a un inconveniente sustancial para llevar adelante su labor: la mayoría de sus alumnos presentan elementales repertorios de lectura y escritura desde el punto de vista de lo que se espera para la Escuela Secundaria.⁷

Por lo tanto, los profesores perciben que se enfrentan a ciertas dificultades para el andar de las clases junto con sus alumnos. Al respecto, consideran que los repertorios

⁶ La organización administrativa del régimen de evaluación, calificación y promoción de la Escuela Secundaria en la Jurisdicción Córdoba divide el año escolar en tres períodos (trimestres). Los profesores tienen la exigencia formal de generar, para cada espacio curricular donde se desempeñan, una calificación final promedio por trimestre para cada alumno, la cual se obtiene a partir de dos o más calificaciones por estudiante en cada asignatura. Al finalizar el año lectivo, se produce una calificación definitiva del espacio curricular, que resulta del promedio de las calificaciones finales alcanzadas en los trimestres. No obstante, a partir de la Resolución 188/18, se encuentra en marcha una experiencia piloto de reforma del Régimen Académico de la Escuela Secundaria que modifica esta modalidad de evaluación, entre otros aspectos.

⁷ Un análisis de la percepción de los docentes acerca de los saberes de los alumnos que ingresan a la Escuela Secundaria estatal puede verse también en Falconi y Beltrán (2014a).

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

en lengua escrita que hasta ese momento ha desarrollado una parte importante del grupo de estudiantes son insuficientes para resolver de manera autónoma las actividades escolares. En consecuencia, advierten, de manera articulada, que las condiciones materiales y simbólicas que ofrecen los soportes textuales, es decir, “los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1993, citado por Rockwell, 2001, p. 13)⁸ se encuentran distantes de las posibilidades de sus alumnos para que puedan realizar las consignas con independencia.⁹

Frente a estas circunstancias, las decisiones didácticas que asumen los docentes para desarrollar las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos tienen el propósito de resolver dos desafíos íntimamente conectados: por un lado, la necesidad de suscitar y sostener esas prácticas, en tanto que son consideradas fundamentales para “hacer hacer” las tareas en los *artefactos* didácticos, y, por otro, instar a leer y escribir en tanto actividades que posibilitan vehicular la transmisión y apropiación de los contenidos. En este sentido, los profesores disponen y orientan, en sus construcciones metodológicas, ciertos modos de leer, manipular y usar los portadores textuales para habilitar y lograr la producción escrita en carpetas, cuadernillos y afiches. Así, la mejora de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes pasa también a constituirse y ser valorado como una condición y un objetivo del trabajo de enseñar (y de aprender).

Sin embargo, las tareas de lectura y escritura que los docentes suscitan en y con los *artefactos* didácticos no solo se circunscriben a la finalidad de promover el “hacer” para alcanzar el aprendizaje de los contenidos escolares. Impulsar y sostener en el tiempo de clase que los estudiantes lean y escriban tiene también por propósito controlar

⁸ E. Rockwell (2001) recupera la noción de “protocolo de lectura” de R. Chartier (1993) para analizar las prácticas de lectura en la escuela, la cual refiere a las orientaciones en los modos de leer que están inscriptas en la materialidad de los portadores textuales (índices, indicaciones explícitas, señales indirectas, tamaño y extensión del texto, disposición de títulos, subtítulos, cuadros, imágenes, textos en recuadros, subrayado o resaltado de palabras, entre otros). Los textos escolares son diseñados con abundancia de estos recursos por sus propósitos pedagógicos.

⁹ Al respecto, tal como ha señalado Rockwell para la Escuela Primaria, los protocolos de los libros de textos e, incluso, para algunos de los cuadernillos o compendios bibliográficos de nuestro caso, suponen “...una lectura individual por un alumno capaz de responder las preguntas y realizar las actividades con poca intervención del maestro” (2001, p. 18).

las conductas en función de mantener un “orden regulativo” que sostenga un “orden instruccional” dentro del aula.¹⁰ Así, los modos de “hacer” leer y escribir tienen también por objetivo sortear resistencias, dificultades y contratiempos que los alumnos despliegan en las clases y, por esta vía, encontrar maneras eficaces de organizar y presentar el conocimiento escolar.

Al respecto, en las expresiones de los docentes, son recurrentes las referencias al “esfuerzo” y el “gasto de energía” que requiere el trabajo de enseñar, debido a las prácticas juveniles de sus alumnos. Los registros de observación muestran que el numeroso grupo de estudiantes hace difícil su regulación dentro del aula, un aspecto que les plantea a los profesores, por lo general, la opción de desistir de la clase expositiva, en razón de las constantes interferencias que se interponen para su desenvolvimiento.

La tramitación didáctica de las diferentes disposiciones para el aprendizaje de los alumnos en un dispositivo que fragmenta el tiempo curricular en numerosas disciplinas, en un formato enciclopédico, y en un régimen escolar que funciona organizado bajo un cuestionado principio de homogeneidad, exige a los docentes prácticas didácticas y pedagógicas que les permitan resolver su tarea de enseñar. Así, las condiciones laborales, que se generan también a partir de los repertorios culturales y escolares de los estudiantes del Ciclo Básico, provocan una constante tensión entre instruir y regular, que requiere diseñar e implementar invenciones materiales y simbólicas para las clases.

En este sentido, los elementos heterogéneos que los profesores ensamblan en su trabajo de enseñar para suscitar ciertos modos de leer en los portadores textuales y

¹⁰ Bernstein (1988, p. 38), al analizar los procesos de transmisión educativa, expresa que “...las relaciones entre estos dos órdenes a menudo son una fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental [instruccional] tiene que ver con la adquisición de destrezas específicas y habilidades, y el orden de expresión [regulativo] pretende transmitir una imagen de conducta, carácter y modales...”. Posteriormente, expresa que el discurso pedagógico, en tanto gramática del dispositivo pedagógico, es la inserción de uno en otro, “[d]e modo que en realidad sólo hay un texto. A menudo hablamos del discurso pedagógico como si hubiera dos textos: está el inculcar las habilidades a las personas y luego está el moralizar, el control, la disciplina. Pero desde este punto de vista sólo hay un texto y el discurso pedagógico es cómo el primero es inserto en el segundo, de modo tal que este último domina al discurso instruccional” (1990, p. 106).

promover las producciones escritas en carpetas, cuadernillos o afiches se inscriben en una red de componentes compartidos que constituyen un *dispositivo didáctico-pedagógico* que tiene por objetivo tanto enseñar los contenidos curriculares y ciertos modos de leer y escribir, como así también ordenar comportamientos y configurar subjetividades.

Prácticas de lectura y escritura: percepciones y propósitos docentes

Como se señaló, a partir de cierta experiencia acumulada en el trabajo de enseñar, los profesores construyen un diagnóstico situado sobre los aprendizajes en lectura y escritura que han alcanzado los alumnos en sus trayectorias escolares previas. Por lo general, las valoraciones de los docentes provienen de ponderar cuánto pueden leer y escribir en calidad y volumen sus jóvenes aprendices, pero, también, en qué medida pueden hacerlo de manera autónoma. Estas consideraciones surgen, entre otras, a partir de la importancia que les otorgan a estas prácticas como herramientas de inclusión social y cultural. Dicho diagnóstico orienta, en parte, las formas que adquiere en sus construcciones metodológicas el uso de *artefactos* y *herramientas didácticas* para poner a disposición los contenidos.¹¹

En una entrevista, Darío, profesor de Educación Tecnológica de 2.º año, expresa las preocupaciones y los desafíos que en su trabajo se movilizan para promover y mejorar las prácticas de lectura y escritura como posibilitadoras del aprendizaje de los saberes escolares, y también como herramientas simbólicas de inserción social para sus alumnos. Con estos objetivos, emplea de forma asociada la carpeta y un compendio bibliográfico:

¹¹ La categoría *herramientas didácticas* para la lectoescritura incluye también las “guías de trabajo” con su respectiva “tipología de consignas” (ver Falconi, 2016, p. 125), que tienen por objetivo poner a andar coordinadamente las prácticas de lectura y escritura en los *artefactos didácticos*.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

Es básicamente improbable que un chico de segundo año **se apropie del contenido si no puede leer**. Aunque sea un trabajo mecánico, intuitivo, de **localizar las ideas principales**, tomar un concepto [...] **tienen que leer**, porque tienen que saber qué es lo más importante del texto... **Tienen que leer, si no va a ser un marginado...**

Por su parte, Carmen, en Historia de 3.^{er} año, también señala los inconvenientes que exhiben y manifiestan sus alumnos en la comprensión de textos. Este hecho puede apreciarse en una actividad en la cual utilizan, en forma de fotocopias, dos cuentos con sus respectivas consignas que la profesora extrajo de un manual escolar orientado a 6.º grado del Nivel Primario. La tarea lleva por título *Trabajamos Historia y Lengua*, y sus intenciones son, por una parte, desarrollar las diferencias entre “relato literario” y “relato histórico” y, por otro, interpretar e identificar prácticas, situaciones y elementos característicos de la época colonial durante el Virreinato del Río de la Plata, en el actual territorio de la República Argentina (las definiciones de los tipos de relatos fueron dictadas en una clase anterior y quedaron registradas en las carpetas de los estudiantes, aunque abordaron con poca profundidad las características y diferencias de estos géneros textuales). En consecuencia, la actividad se circunscribe a dar respuesta a las consignas de la guía de trabajo que pertenece al libro de textos¹² (al respecto, es importante destacar que es inusual, por parte de los profesores, el empleo de las consignas que traen los manuales escolares). Un aspecto importante a destacar, en virtud de los tiempos cognitivos que requiere desarrollar en los alumnos ciertos aprendizajes vinculados con la comprensión de textos, es que se observa que Carmen no continúa con esta actividad en la clase siguiente, sino que comienza con otra guía de trabajo con un tema nuevo. En numerosas carpetas recolectadas, la guía de trabajo para el análisis

¹² La guía de trabajo solicita “Leer los dos textos”. Uno, “Con ojos de niña mujer”, de Ricardo Lesser, y el otro, “Elisa Brown”, de Alejandro Dolina. En el primero, algunas de las consignas solicitan: “Explicá oralmente la expresión ‘la niña adivinaba que aquellos eran tiempos peligrosos’. / ¿Quiénes usaban zapatos blancos? ¿qué indicaba esa costumbre? [...] / Explicá con tus palabras la expresión ‘...el orden, ese orden similar a un tejido, se estaba deshaciendo’”. En el segundo caso, las preguntas establecen: “a) Explica de qué trata el relato / b) ¿Qué lugares menciona el relato? / c) ¿En dónde encuentras alguna opinión personal del autor? / d) ¿Qué diferencias encontrás entre la historia pasada y los cambios ocurridos en el presente mencionado en el último párrafo? / e) ¿Te resulta familiar el apellido que figura en el título?, ¿Por qué?”

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

de los cuentos queda sin desarrollarse (situación que se repite con muchas otras tareas a lo largo del año lectivo). A continuación, se transcribe un momento de clase donde Carmen intercambia con un grupo de alumnas acerca de la realización de la guía de trabajo:

10.30 h: Carmen se acerca al grupo de Tania, Marianela y Fernanda. Las alumnas le consultan acerca de las consignas. Tania le dice: “La 4 a) yo no la entiendo”. La docente lee esta consigna en la carpeta de Tania: “**Subraye** en el texto datos que se relacionan con la época en la que se desarrolla el relato”.

Fernanda: Bueno, que la niñita sigue tejiendo. Teje como una loca.

Carmen: A ver... ¿Por qué? A ver, dice: “**Subraye** el texto con los datos que se relacionan con la época en la que se desarrolla el relato”.

F: ¿Lo qué...?

C: Pero, a ver ¿cómo dice la consigna? ...**Subraya** en el texto...

F: ...los datos importantes que se relacionan con la época.

C: En la época, con la época. ¿Qué tiene que ver el tejido?, ¿El tejido no se relaciona con la época?

F: ¡Esa es la niña, no la época!

C: Con la época, ¿a ver qué puede haber ahí que marque la época? (Ante la pregunta de Carmen, las alumnas se dicen algo entre ellas, se ríen. La docente les recrimina que no se concentran en la tarea).

F: Bueno no sé. O sea, yo estoy poniendo voluntad [...] (Carmen les dice que intenten responder la pregunta y se va a ayudar ahora a otro grupo de alumnos) [...]

10.41 h: Carmen regresa nuevamente con el grupo de Tania, Marianela y Fernanda. Una de ellas le expresa: “Profe, el texto dice que la calle era un baa-rrri-zal o un ba-rrri-za-do por las huellas profundas de las carretas”.

C: Entonces está marcando una época.

A: ¡Díganos la consigna entonces! (Se ríen).

C: ...las carretas (les explica algo pero no se escucha porque hablan todos con un tono muy elevado de voz). Carmen se va con otro grupo al otro lado del aula. Mientras tanto, Tania, Marianela y Fernanda siguen intentando resolver la consigna. Fernanda dice: “Las carretas son...” (no se escucha). De repente, Marianela exclama en voz alta hacia el sector del aula donde está la profesora: “¡Oh, profe, la 4 a) no la entendemos!”.

En el fragmento se pueden identificar, por un lado, los intentos y esfuerzos de las alumnas para interpretar y resolver la consigna, aunque quizás de forma infructuosa y, por otro, el modo en que la docente interpone constantes ayudas e indicaciones con la lectura para que puedan realizar la actividad, aunque evita decirles directamente cuál es la respuesta. En una entrevista posterior, Carmen analiza la situación sucedida durante esa clase:

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

...A Tania, me doy cuenta que **le cuesta comprender**. Pero no es una cuestión de que está boludeando, es porque **le cuesta comprender un poco los conceptos**, como a Fernanda y a Marianela [...] ...les di los cuentos, **cuentos muy infantiles**, que yo digo: “No van a querer leer”, pero no, se ve que sí... Son libros de lengua de sexto grado, pero **fijate la dificultad para leer, para responder las preguntas**. Eran todas preguntas sacadas del libro, sobre el texto. [...] Pero mejor no les vino, porque fijate vos que les produjo alguna dificultad...

Como refiere, algunos alumnos se interesaron por la lectura de los cuentos. No obstante, en sus intentos por construir las respuestas a las consignas, las dificultades se les presentan asociadas a sus referencias cognitivas y repertorios culturales, en razón de que aquellas solicitan interpretar en un texto literario una información que aparece de manera sugerida o indirecta (las prácticas y los objetos propios de un contexto histórico alejado en el tiempo). Un género textual y un tipo de actividad diferente a los que están habituados con los libros escolares de Historia, donde los contenidos son presentados en forma descriptiva y/o explicativa. Esta última modalidad es recurrentemente utilizada por Carmen en su construcción metodológica, a través de guías de trabajo con consignas que consisten, por lo general, en identificar información en los párrafos para luego transcribirla en las carpetas.

En consecuencia, es importante destacar que las dificultades que los alumnos enfrentan con la lectura no sólo se deben a una falta de destreza en la práctica de decodificación de los textos, sino también a maneras de interpretar desde sus repertorios culturales los sentidos incluidos en aquellos, que pueden o no haber sido adquiridos en sus experiencias escolares previas o en ámbitos familiares. Aunque es relevante señalar que entre los estudiantes del grupo-clase existen notables diferencias con respecto a sus posibilidades de manejar y comprender los textos escritos.

Tanto las expresiones de Carmen como el fragmento de la clase de Historia dan cuenta de que el trabajo de enseñar requiere andamiar y orientar lecturas y producciones escritas que son establecidas por las consignas de actividad, debido a que muchos de los alumnos rara vez pueden realizarlas o resolverlas sin ayuda, situación que se extiende a las tareas extraescolares. Como expresa Darío: “Les decís: ‘Lean el texto’; si se lo das de tarea, no lo hacen. Entonces lo hacemos en el aula”.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

Por su parte, Ernestina, de Geografía de 3.^{er} año, coincide con sus colegas en el diagnóstico acerca de los exiguos repertorios de sus alumnos vinculados con la lectura y la escritura:

...lo que **no tienen es el enganche con los libros**, es una generación que está formada con otras cosas, que accede de forma diferente que nosotros a la información... **No saben agarrar los libros, les tenés que enseñar** [...] El chico que no ha hecho un buen tránsito en lengua, si esto que está todo explicado, con ejemplos, no lo puede entender... Y hay un montón de palabras que no entendían... Es algo lógico, **si vos no sabés leer, cómo te voy a poner a leer, y mucho menos un concepto del cual hay cinco palabras que no entendés** y son fundamentales.

En su relato aparece el supuesto de que los alumnos “no tienen enganche con los libros” por la presencia de otros portadores textuales o icónicos que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Por ello, en su construcción metodológica, la confección de un “cuadernillo” surge por el interés en mejorar las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes.¹³ En virtud de dicho objetivo, el diseño y uso de ese *artefacto didáctico* tiene por función contribuir a enseñar una forma de leer para que, posteriormente, los alumnos puedan hacerlo de manera autónoma por fuera de la escuela:

¿Por qué armé así el material? Supongo que estoy con un chico que cuando llega a la casa no tiene nadie que le ayude... [y] en el mejor de los casos tendrá alguien que lo ayude.

La forma de andamiar el aprendizaje del manejo del portador textual es expresada por Ernestina en una explicación que proporciona a sus estudiantes en una clase:

Por favor, chicos, estoy invirtiendo este tiempo porque **quiero que aprendan a manejar su propio apunte**¹⁴ y que está **guiado por mí**, pero que la última fase requiere de **la autonomía** para saber manejarlo...

Con este modo de trabajar con el “cuadernillo” intenta consolidar la lectoescritura de sus alumnos para que puedan ir logrando paulatinamente una práctica autónoma de estudio. Asimismo, su interés tiene por finalidad aportar con esa práctica a

¹³ En Falconi (2018) se puede consultar un análisis con mayor profundidad del proceso de enseñanza con el uso del “cuadernillo”.

¹⁴ Otra manera que tiene la docente de nombrar el “cuadernillo”.

la continuidad de sus trayectorias como estudiantes de Escuela Secundaria. En este sentido, les manifiesta acerca de las razones de la modalidad de “lectura asistida” con la que ella trabaja en sus clases:

E: Enseñar **cómo se subraya con el apunte** me lleva varios días, **que les sirva para estudiar** y no que se convierta en un elemento en su contra [...] ¿qué pasa cuando empezamos a **resumir** solos?

Ao: Está todo mal / Aa: No hacemos nada.

E: Y se supone, vuelvo a decir entre comillas, “**que lo saben hacer**”. Entonces, me parece que si tengo todo el apoyo de mi compañero, **porque saben que escriben todos juntos**, y de la profe también, aprovechemos. Si yo voy a tener **la capacidad de hacerlo solo por mi cuenta**, todavía me podría dedicar a no hacerlo.

En esta interacción entre Ernestina y sus alumnos, se identifica que ambas partes coinciden en que difícilmente podrían hacer las actividades de forma autónoma. La apreciación compartida se debe supuestamente a los exiguos repertorios lectores con que cuentan para hacer solos las tareas de subrayado y resumen de los contenidos incluidos en el texto. No obstante, los propósitos buscados con su propuesta de enseñanza, complementada con el estudio extraescolar, serán puestos rápidamente en cuestión en la primera evaluación que efectúa en el año lectivo –la cual tiene por regla no permitir la consulta del “cuadernillo” para su realización–, en razón de que los estudiantes, en su mayoría, obtienen aplazos en las calificaciones.¹⁵ Esta circunstancia la llevará, de allí en más, a trabajar y evaluar la producción de los alumnos a partir de las tareas efectivamente “hechas” en clase. No obstante, en los siguientes encuentros persevera con este modo de empleo del “cuadernillo” para consolidar ciertos modos de leer y escribir que, según su perspectiva, contribuyen al estudio autónomo y el aprendizaje de los contenidos.

Como desarrollaré a continuación, en las argumentaciones que Ernestina plantea a sus alumnos acerca de las formas de usar el “cuadernillo” –e incluso también en las expresiones de Carmen y Darío con el empleo de otros *artefactos*–, se puede identificar

¹⁵ En las clases, los alumnos realizan reiteradas preguntas para poder orientarse en el sofisticado procedimiento de lectura con subrayado y diversas marcas en el texto. Asimismo, a medida que avanza el año lectivo, comienzan a resistir y expresarle a Ernestina sus desacuerdos y dificultades con la propuesta de trabajo escolar en su asignatura.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

la mención a una serie de *herramientas didácticas* para facilitar las prácticas de lectura y escritura, tales como el “resumen” o el “subrayado”. Dichas *herramientas* son tanto “medios” como “objetos” de enseñanza que son utilizadas para promover un modo de leer y escribir, en función de ayudar a organizar y presentar la información suministrada por los portadores de textos. En consecuencia, también se constituyen en “formas” de transmitir los saberes escolares.

“Técnicas” para leer y escribir: *objetos* enseñados, *medios* para enseñar y *formas* de transmisión de los contenidos

Como se señaló, los profesores recurren frecuentemente a un conjunto de *herramientas didácticas* que denominan “técnicas de estudio”, con el objetivo de facilitar las prácticas de lectura y escritura en carpetas, cuadernillos y afiches. Desde sus representaciones, estas herramientas tienen por función organizar dichas prácticas y, de manera asociada, mejorar las posibilidades de aprendizaje de los contenidos.

Una primera referencia a estos instrumentos se puede encontrar en una actividad, a principio de año, en la carpeta de Lengua de 2.º año, en la cual están definidas conceptualmente estas “técnicas” con sus respectivas “ventajas”: “qué es un resumen, un cuadro sinóptico, una línea de tiempo, las notas marginales, una síntesis, el cuestionario, un cuadro comparativo, las palabras claves, los esquemas de contenido, los párrafos e ideas principales y secundarias, la exposición narrativa y descriptiva, las estrategias de lectura y las imágenes”.¹⁶

Esta actividad inicial en el año lectivo por parte de Raquel, docente de Lengua, con la conceptualización de las “técnicas de estudio”, es producto, probablemente, de ciertos acuerdos institucionales –aunque apenas insinuados en las entrevistas, pero muy

¹⁶ En el caso de Raquel, en Lengua, las “técnicas de estudio” son consideradas también contenidos conceptuales a estudiar y reproducir de forma teórica e ilustrada. Un indicador del modo que tiene de interpretar estos saberes es que las definiciones y sus representaciones gráficas son solicitadas en las consignas de una evaluación escrita individual. Es importante destacar, para el análisis, que la mayoría de los alumnos obtuvo un aplazo en esa “prueba”.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

presentes en las prácticas de enseñanza– vinculados con las percepciones y las preocupaciones de los profesores referidas a las condiciones que presentan sus alumnos con la lectoescritura.

Como efecto de los acuerdos colectivos acerca del empleo de las *herramientas* para ayudar y facilitar la lectura y escritura de los estudiantes, Carmen, en Historia de 3.^{er} año, explica en una entrevista acerca de su inclusión en una guía de trabajo que lleva por título “Lectura y Resumen”:

Que lean. Aplicamos **técnicas de estudio**. Con las profes de Lengua estamos constantemente con el tema de las técnicas de estudio, porque les cuesta una barbaridad el **resumen**, entonces, que cierren..., que **ubiquen párrafos**, que ubiquen **ideas principales**, sobre todo de estos temas.

De manera semejante, en una clase de Lengua, Raquel, dirigiéndose al grupo-clase, hace referencia al uso de estas “técnicas”: su intención es explicarles cómo, a través de la lectura comprensiva, pueden asociar significativamente la conceptualización con las actividades gramaticales de un “cuadernillo” que utiliza en su asignatura:

Raquel lee la consigna del “cuadernillo” y pregunta: “¿Cómo decíamos que se formaban los verbos parasintéticos? ...Vuelvan a leerlo... es muy fácil decir “no entiendo” si no leí la consigna... Este texto **lo quiero estudiado para mañana**. Con razonamiento ¿Qué pasa si ustedes estudian de memoria? ¿Qué pasa con la memoria? (Se produce un intercambio con los alumnos, no se escucha). **¿Cuáles son las condiciones para aprender** y no memorizar...? (Los alumnos responden algunas cuestiones que no se escuchan). Utilizando las **técnicas de estudio**, tenemos que **leer** los párrafos... porque con nuestra memoria no nos vamos a acordar, **si nosotros razonamos, ligamos los conceptos**, vamos a tener en nuestra cabeza con ejemplos, con prácticas, con **lectura visual**, con recordaciones.

En este fragmento de clase, Raquel explicita a sus estudiantes que utilicen las “técnicas de estudio” para evitar memorizar la conceptualización que trae el “cuadernillo”. No obstante, más allá de aquella primera guía de actividad a principio de año, con las definiciones teóricas de las “técnicas de estudio” para leer y escribir, por lo general, en los encuentros observados en Lengua, no se identifican secuencias didácticas sistemáticas que orienten y acompañen un proceso de aprendizaje en la manera de utilizar dichas *herramientas*.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

De manera similar, Natalia, profesora de Ciudadanía y Participación de 2.º año, relata sucintamente cómo emplea las “técnicas de estudio” para facilitar y orientar la lectura y la escritura de la información extraída de los portadores textuales:

...con una **guía de trabajo** y en función de eso, **leer** y con algunas cosas hacer **un cuadro sinóptico** [...]

Asimismo, Darío, en Educación Tecnológica, enseña a utilizar estas *herramientas*, como también sus características, con el propósito de ayudar a los alumnos a identificar y resumir la información en los textos y, luego, registrarla organizadamente en la carpeta:

D: ¿Se acuerdan cuál era el **cuadro sinóptico** (un alumno dice algo que no alcanzo a escuchar). Bien (dice Darío).

Ao: Lo mismo que **un comparativo**.

D: No es como el comparativo [...] (Dibuja en el pizarrón dos llaves sucesivas de derecha a izquierda, una incluida dentro de la otra).

Ao: Es una llave.

D: Sí. Se van a fijar que **esta parte del texto** no es apropiado para un **cuadro comparativo**.

En otra clase, cuando Darío solicita en una consigna la realización de un cuadro comparativo, repasa y muestra sus características y propiedades:

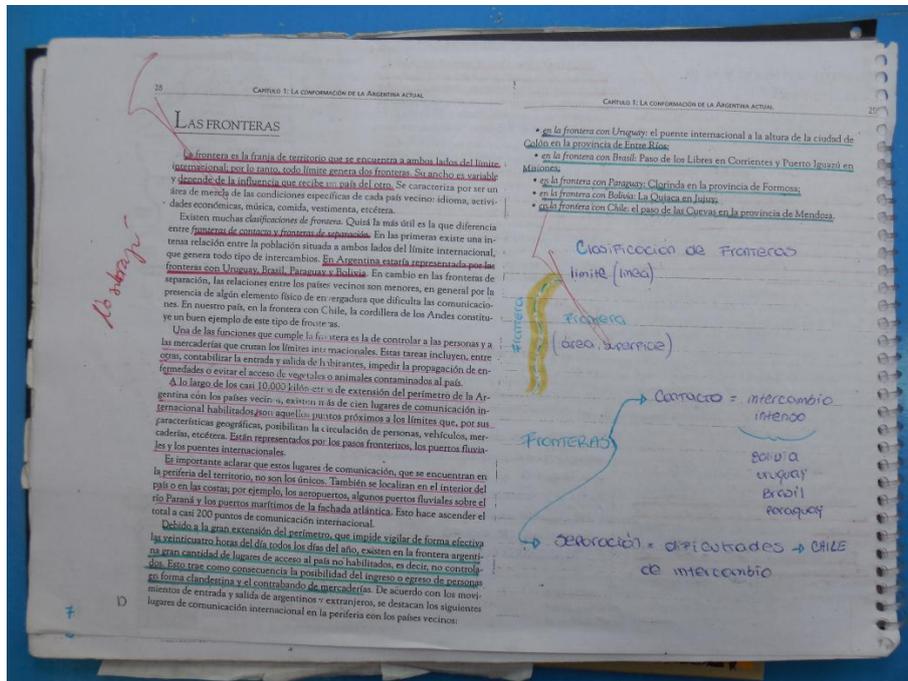
El **cuadro sinóptico** ¿se acuerdan? Se hace con **las llaves**, se pone ahí, se hace la llavecita, se establece **un breve concepto** de cada uno, **tres o cuatro palabras**.

En su construcción metodológica, Darío utiliza asiduamente estas *herramientas* de lectura y escritura para dar forma a las consignas, en función de mediar y facilitar la organización y presentación de la información. No obstante, son esporádicas las clases donde orienta y andamia explícitamente cómo utilizarlas.

De manera semejante, Ernestina, en Geografía, considera los usos y las propiedades de las “técnicas de estudio” como parte de los contenidos a enseñar: “...para que ellos hagan un **subrayado jerarquizado** les tenés que enseñar vos”. En sus clases, las prácticas de lectura requieren del aprendizaje de un sofisticado procedimiento

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

que ella denomina “subrayado jerarquizado”, el cual consiste en la realización de diferentes trazos, colores y marcas en los textos incluidos en el “cuadernillo”.



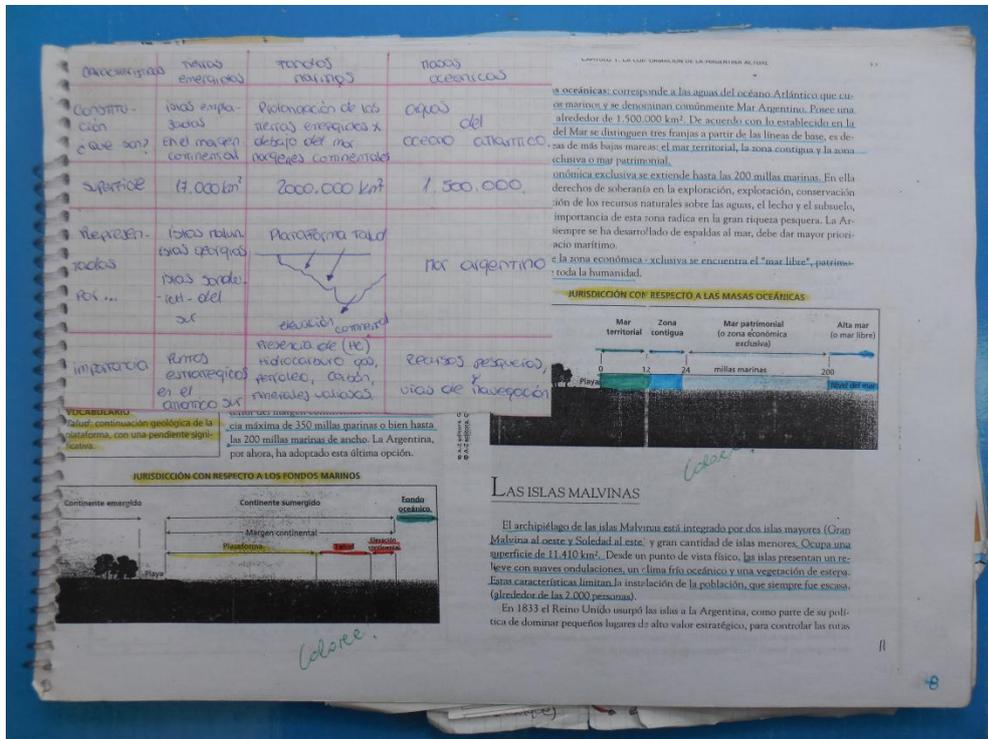
Por lo general, en su construcción metodológica, las actividades con esta técnica de subrayado se articulan con un posterior uso de otras *herramientas* que ordenan la producción escrita. Al respecto, en una jornada les explica a sus alumnos las razones por las cuales deben realizar un “correcto subrayado”, equivalente a “resumir el tema”, para que a continuación confeccionen con precisión los cuadros sinópticos o comparativos:

...recuerden que todo lo que vayamos a **subrayar**... vamos a tener cuidado porque hay un **cuadro comparativo**, que yo tengo que llenar. Cuando la profe les da como consigna hacer un **cuadro comparativo** o **cuadro sinóptico**, primeramente, tengo que tener **resumido** el tema, si no lo tengo **bien resumido**, el cuadro o me **sale incompleto** o me sale **información que no es relevante** para el cuadro o destaco conceptos, **que en un sinóptico**, recuerden que un sinóptico es muy sintético, si ustedes no dan en la palabra clave, el sinóptico les sale mal...

En una entrevista, Ernestina resalta el propósito de la enseñanza de las “técnicas” para la lectura y escritura mediante el uso del “cuadernillo”, en función de promover la autonomía en el estudio:

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

...el chico **te va a hacer la tarea** cuando empiece a autoestimularse y ¿cuándo se autoestimula? Cuando vos le empezás a **enseñar la técnica** y él la domina y después ya puede seguir solo...



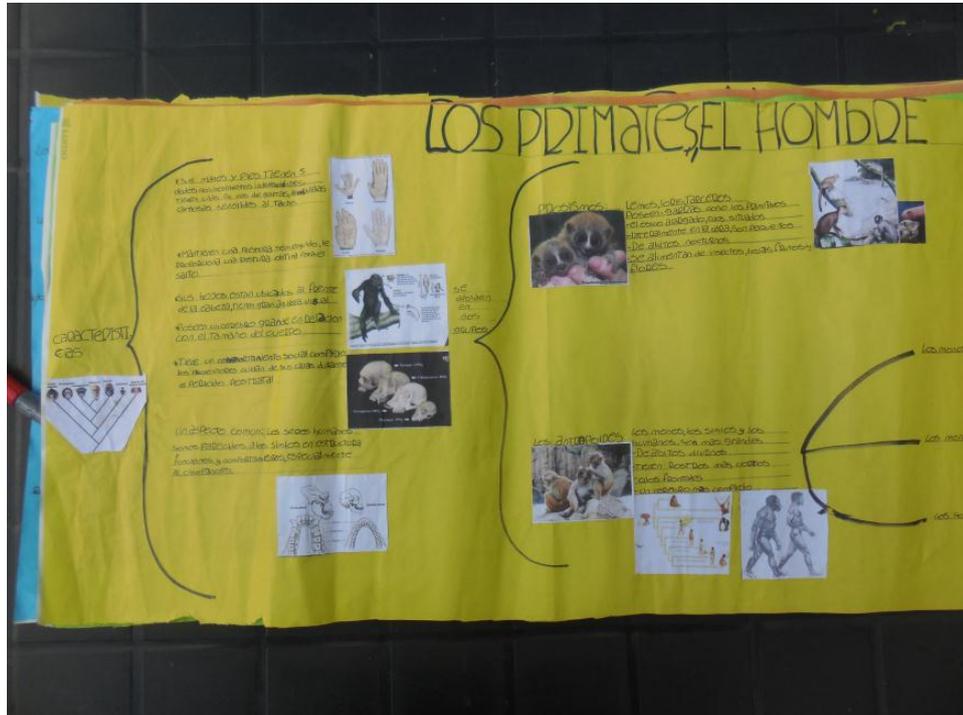
De manera semejante, los profesores que utilizan el afiche, sea de manera sistemática u ocasional, emplean las “técnicas” para leer en los libros de textos u otros portadores, con el fin de organizar y presentar posteriormente por escrito los contenidos en cuadros sinópticos u otros esquemas en las superficies expositivas de estos artefactos didácticos. Al respecto, Elena, desde el espacio curricular de Biología de 2.º año, se interroga y afirma acerca de sintetizar la producción escrita, en función de promover una lectura focalizada en los afiches:¹⁷

¿De qué me sirve que haya **un afiche lleno de palabras? No lo voy a leer.** ¿Quién tiene **ganans de leer un afiche?** ¿Quién tiene **ganans de leer algo** en este momento? Entonces les digo que lo hagan con **imágenes** a los afiches [...] Y con **palabras**, por supuesto, con **un cuadro**, con lo que sea, pero **sin escribir tanto texto...**

¹⁷ El análisis acerca del proceso de enseñanza con el uso del afiche puede ampliarse en Falconi (2017).

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

En el caso de los afiches, la organización y la presentación de las producciones escritas en forma expuesta tienen el propósito de provocar y facilitar un modo de lectura pública con esquemas de flechas o cuadros sinópticos, vinculados también con imágenes o ilustraciones.



Aunque en menor medida, Natalia, en Ciudadanía y Participación de 2.º año, también emplea para la elaboración de los afiches estas *herramientas* en función de organizar la información por medio de la lectura y la escritura. En una clase dispone la siguiente tarea: “Consigna de Trabajo – DERECHOS 1) Lectura silenciosa del texto / 2) Construcción de **una línea de tiempo** con las conquistas por los derechos (en la carpeta) / 3) Construcción colectiva de **líneas del tiempo**, sobre ‘Las Conquistas de Derechos’ (en afiches)”.

Como puede apreciarse en el análisis efectuado, a partir de relatos, observaciones y producciones escolares, más allá del *artefacto* didáctico utilizado, los docentes diseñan, dan forma y desarrollan las *consignas* para las actividades de aprendizaje a través de las “técnicas de estudio”, con el propósito de organizar y presentar la información que aportan los libros de texto, los compendios y/o las

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

fotocopias. Los profesores transmiten estas *herramientas didácticas* en tanto “objetos de enseñanza”, dada la relevancia que adquieren, desde su perspectiva, como potentes mediaciones para mejorar los desempeños en lengua escrita y en manejo de los textos. Esta consideración de los docentes es efecto del supuesto que el aprendizaje de un uso correcto y eficaz de estas “técnicas” contribuye a potenciar un estudio autónomo, tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, también abreva en la idea de que su empleo favorece la apropiación significativa de los saberes curriculares. Y si bien recurren a estas técnicas de manera frecuente en las clases, por el contrario, es ocasional y fluctuante su enseñanza en forma de orientaciones acerca de sus propiedades y usos vinculados con el tratamiento de los contenidos específicos. Es como si sus características conceptuales y los modos de utilizarlas fueran transparentes y guiados por una ejercitación mecánica.

Por su parte, los enunciados de las *consignas* en las *guías de trabajo* para las actividades establecen –por lo general, de modo explícito, y otras veces, implícito– una secuencia de trabajo donde los alumnos primero deben “leer” y después “escribir”. En esa dinámica, las consignas de actividad someten a las maneras de leer los textos a partir de los formatos que deberán tener posteriormente las producciones escritas en los *artefactos* didácticos. Este procedimiento es vehiculado por las “técnicas de estudio” que operan y median en la selección y organización de la información. Sin embargo, a pesar de la operatividad, utilidad y eficacia que estas “técnicas” implicarían para el trabajo de enseñar, resultan una práctica escolar que poco lugar otorga a otros modos de leer y escribir vinculados con propósitos, búsquedas y creaciones diversas, lúdicas o significativas, que produzcan otras experiencias intelectuales de los estudiantes con los saberes.

No obstante, los docentes, en el empleo de carpetas, cuadernillos y afiches, no se circunscriben a dar forma a las consignas exclusivamente con las “técnicas de estudio”. En paralelo y entrelazadas, se identificaron otros tipos de tareas con la lectura y la escritura, tales como redacciones, ensayos, descripciones, relatos de opinión, entre otros, como así también, momentos de lectura en voz alta con todo el grupo con turnos

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

aleatorios. Aunque es importante destacar que estas prácticas lectoras y producciones de escritura no son las que predominan en los numerosos registros de las clases observadas.

Reflexiones finales

Entre los docentes indagados, existe cierto consenso acerca de los exiguos repertorios de lectura y escritura que posee un importante número de sus alumnos, al menos desde la perspectiva de lo que consideran que se debería saber y dominar para este nivel escolar. En el marco de esta apreciación, reconocen que atender y mejorar las prácticas vinculadas con la lengua escrita es una condición ineludible para que sus alumnos puedan apropiarse de los contenidos y, fundamentalmente, para que logren “hacer” las actividades escolares. Así, el empleo de los *artefactos* soporte de escritura y de las *herramientas didácticas* asociadas tiene por objetivo suscitar y enriquecer la lectoescritura. Pero también, y no en menor medida, la materialización de ese “hacer”, en un conjunto de tareas, habilita y conduce tanto a profesores como a estudiantes a obtener las calificaciones y por su medio lograr la acreditación de las asignaturas.

Por otra parte, como se expresó, la mejora de las prácticas de escritura y lectura por medio del uso de las *herramientas* (“técnicas” y “guías”) y los *artefactos didácticos* se entrama con otra dimensión central en el trabajo de enseñar: las diversas y múltiples acciones sociales de los alumnos en el aula. Así, los modos que adquiere la tarea docente con procedimientos formales para leer y escribir están vinculados también con los intentos de encontrar formas de controlar las conductas. Suscitar un modo de leer y escribir con las *herramientas* de organización y presentación de la información tiene también por función construir una forma de regulación de las acciones de los estudiantes. Tener a la mayoría de los alumnos abocados a un “hacer”, con un procedimiento preciso de lectoescritura, por medio de *herramientas didácticas* estructuradas, permite, en efecto, lograr cierto orden y disciplina de trabajo. En otras palabras, lograr un laborioso “orden instruccional” (de enseñanza y aprendizaje)

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

favorece el desarrollo, aunque no siempre automático, de un “orden regulativo” de los comportamientos, medianamente continuo, en el tiempo de clase.

En consecuencia, los profesores, en virtud de resolver el trabajo de enseñar y las actividades en el aula, acuden al uso de un conjunto de *herramientas didácticas* que denominan “técnicas de estudio”, en función de facilitar y orientar a sus alumnos en la organización de la lectura y la presentación de la información por escrito en carpetas, cuadernillos y afiches. En el caso de las *herramientas* para la lectura, emplean el “subrayado de ideas principales”, el “subrayado jerarquizado” y/o la “identificación de párrafos”, y para la producción escrita, el uso de “cuadros sinópticos”, “cuadros comparativos”, “resúmenes”, “esquemas conceptuales con flechas” y “líneas de tiempo”, entre otros.

Asimismo, los docentes hacen explícito con las *guías* de trabajo y sus *consignas* una secuencia de trabajo donde los estudiantes primero leen y posteriormente escriben, con el fin de orientarlos en la tarea de interpretar y seleccionar la información que ofrecen los portadores textuales (libros de textos, fotocopias sueltas o compendios) para sus correspondientes transcripciones en las superficies de los *artefactos* didácticos, en tanto soportes de escritura. El uso de las *herramientas* de orientación de la lectura – como también de la escritura– (entre las cuales se incluyen las *guías* de trabajo y sus *consignas* de actividad) subsume al lector-alumno a un modo de leer que está en función de la subsecuente producción escrita en los *artefactos* didácticos. Así, el modo de leer siempre está informado por la manera en que se deberá escribir posteriormente, y viceversa.¹⁸

En el *dispositivo didáctico-pedagógico* que se configura a través del trabajo de enseñar de los profesores observados, las *herramientas didácticas* para leer y escribir (*técnicas de estudio, guías* y sus *consignas*), en tanto componentes principales de aquel,

¹⁸ El uso de estas *herramientas* o “técnicas de estudio” para la producción de escritura también está articulado con el empleo del pizarrón en tanto espacio común y colectivo de visibilización de las “formas” de presentación del contenido. Sin embargo, entre los docentes observados el uso del pizarrón es infrecuente y fluctuante de clase a clase, fenómeno que quizás se deba, entre otros aspectos, al declive de las exposiciones orales de los profesores frente al grupo-clase por las dificultades que se presentan para su desarrollo por las prácticas sociales de los alumnos en el aula.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

adquieren diferentes funciones, aunque siempre con propósitos asociados. Por una parte, se constituyen en verdaderos “objetos” de enseñanza y, por otra, se configuran como “medios” para enseñar los saberes escolares. Este último aspecto hace que funcionen como “formas” de presentación del contenido, las cuales “comunican implícitamente algo sobre la manera de existir del conocimiento que se presenta como válida en la escuela” (Rockwell, 1997, p. 33). Al respecto, Rockwell también ha mostrado cierta genealogía en la aparición y los efectos de estas herramientas para la enseñanza de los contenidos en el nivel primario en México, donde “[l]a nueva matemática y la lingüística de los años setenta reforzaron esta tendencia al introducir toda una serie de convenciones gráficas (círculos, cuadritos, flechas, subrayados, colores, iniciales) *que entraron al proceso escolar con mayor facilidad que los conceptos que intentaban comunicar* [el resaltado me pertenece]. Así, a veces se ocupan horas para enseñar a colocar o relacionar correctamente los números o las palabras en determinado formato gráfico, y aun así los alumnos no logran establecer las relaciones conceptuales que implican estas tareas” (1997, p. 33-34). Este aspecto lo diferencia del *dispositivo didáctico-pedagógico* analizado, en el cual son más fluctuantes y ocasionales los momentos donde la enseñanza se focaliza en la ejercitación de sus usos.

Por otra parte, analizado desde la dimensión del currículum escolar de la Escuela Secundaria, los diseños y los usos que adquieren carpetas, cuadernillos y afiches, junto con las *herramientas* de presentación y organización de la información que buscan ordenar y acompañar las prácticas de lectura y escritura, están asociados a una manera de transmitir los contenidos escolares.

En este sentido, desde una interpretación heterodoxa de las ideas de Basil Bernstein, se puede analizar, a partir de las construcciones metodológicas de estos profesores, que la recurrencia en los modos de “hacer” leer y escribir a través y en cada una de sus asignaturas con las “técnicas de estudio” y las formas de tratamiento del saber que promueven produce que estas *herramientas* se constituyan en “ejes organizadores” o “ideas suprarrelacionales”, propios de un proceso de *integración curricular* (1988, p. 100). Sin embargo, a diferencia del planteamiento del autor, estaríamos en presencia de una *integración*, no por medio de temáticas o problemáticas

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

que ponen en relación los diferentes contenidos de las disciplinas escolares, sino a través de un contenido *instrumental* que hegemoniza una forma común de tratamiento de los saberes de distintas asignaturas.

Así, las “técnicas de estudio”, en tanto *herramientas* didácticas (junto con las *guías* y sus *consignas*), a la vez que consisten en una manera de organizar y presentar los contenidos, son uno de los saberes principalmente transmitidos en el trabajo escolar. En sus prácticas cotidianas, el grupo de docentes observado, solidariamente con el uso de los *artefactos* soportes de escritura, acude al empleo de dichas “técnicas” para enseñar una manera de leer y escribir los conocimientos escolares. Esta forma recurrente de enseñar (y aprender) descrito, permite reconstruir, en un análisis comparativo entre las prácticas individuales de enseñar de cada uno de los profesores, el desarrollo de cierta *uniformidad didáctica*. En consecuencia, y paradójicamente, el *dispositivo didáctico-pedagógico* es producto de un desenvolvimiento común, colectivo y anónimo, inadvertido y tácito para sus actores, acerca de los modos de presentar y desarrollar los contenidos escolares con los *artefactos* y las *herramientas* de escritura y lectura. Por lo tanto, la configuración de este *dispositivo didáctico-pedagógico* es efecto de un desplazamiento de otras posibles construcciones metodológicas, mayormente diversificadas, que logren producir un tratamiento complejo de la especificidad de los objetos de estudio y de los conocimientos de las disciplinas escolares, como así también de otros modo de leer y escribir, en función de desafiar intelectualmente a los alumnos y potenciar otras reflexiones.¹⁹

¹⁹ A partir de los análisis efectuados más ampliamente en Falconi (2016), es preciso señalar que las construcciones didácticas deben ser también interpretadas a la luz de las condiciones materiales y simbólicas en las que hoy, por lo general, despliegan su labor los profesores en la Escuela Secundaria estatal. Prácticas de enseñanza que requieren ser comprendidas en el marco de aulas, que, por lo menos en su interior, están mínimamente provistas materialmente (apriori, solo bancos y pizarrón) en una organización escolar constrictiva en el uso de los espacios y los tiempos, entre otras circunstancias, que limitan la gestión de los recursos didácticos y el desarrollo de propuestas pedagógicas novedosas y renovadas. No obstante, es correcto señalar que durante el periodo de gobierno 2003-2015, muchos establecimientos vieron mejoras en sus infraestructuras y fueron provistos de numerosos libros y computadoras personales, entre otros aspectos.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

Desde la perspectiva de los profesores, el objetivo del empleo de las *herramientas* para leer y escribir radica en que las formas de trabajo se ajusten y adecuen a las posibilidades del “hacer” de los alumnos. Posiblemente por esta razón, sólo en algunas ocasiones intentan promover prácticas de lectura y escritura exploratorias y ensayísticas con producciones textuales, con un abordaje reflexivo e interpretativo del tratamiento de las “nociones núcleo”,²⁰ vinculadas con situaciones cotidianas o contemporáneas. Las formas de lectura y escritura que aparecen en situaciones didácticas más flexibles están, por lo general, asociadas con recortes de periódicos, folletos u otras fuentes que disponen de otros “protocolos de lectura” y habilitan a otras prácticas escolares.

En esta dirección se encuentran, incluso, aquellas construcciones metodológicas que hacen un uso regular del afiche, en tanto que intentan resolver y/o facilitar las complejidades involucradas con la tarea de lectura y escritura. En el empleo de este artefacto, las imágenes vienen a suplantar, como dicen los docentes, “tanta palabra escrita”. No obstante, las prácticas de enseñanza de algunos de ellos utilizan las imágenes “...no como simples ilustraciones sino como un ‘medio’ informativo por derecho propio...”, según señala A.-M. Chartier (2011, p.170). Aunque hay que advertir, como señala también la autora, y como se puede identificar en la mayoría de las clases observadas, que “...la ‘lectura’ de sus códigos prácticamente no se enseña, pues los maestros, como la mayor parte de las personas, suelen creer que una imagen se comprende directamente y sin mediación alguna” (2011, p.170).

Tal como se puede analizar a partir del trabajo de los profesores observados, la preocupación por el aprendizaje de la lectura y la escritura, como señala Anne Marie

²⁰ Ph. Meirieu (1992) señala que las *nociones-núcleo* en la elaboración de un proceso didáctico “...son un número limitado de adquisiciones conceptuales fundamentales...” y que “...articuladas unas con otras dan lugar a un itinerario conceptual...” para permitir a los alumnos “...ir más allá de una determinada concepción del mundo, de las cosas, del saber, para acceder a un grado superior de comprensión” (p. 132). Así, las “nociones-núcleo” o “nociones claves” son “...los conceptos organizativos alrededor de los cuales pueden incorporarse diferentes conocimientos, a partir del grado de representación que los alumnos puedan tener y buscando el nivel de formulación que procurará un progreso decisivo, un umbral de comprensión en el sistema de representaciones del alumno” (p. 138).

Chartier, se inscribe en los sentidos más profundos de la escolaridad y atraviesa a los colectivos docentes. La práctica de leer y escribir en diferentes asignaturas a lo largo de años en la educación básica, donde también se puede incluir la primera parte de la escolaridad secundaria, tiene por objetivo construir una lista de saberes reconocidos como “escolares” que podemos llamar “saberes de escritura”, en oposición a los “saberes prácticos” (2009, p.10). “[L]a escuela sigue teniendo como misión esencial que los alumnos adquieran la escritura y aprendan a ordenar el mundo de los saberes mediante ella” (2009, p. 18).

Asimismo cabe destacar que los elementos y las estrategias que los profesores entran para enseñar los contenidos escolares mediados por prácticas de lectura y escritura –donde se incluye el uso de imágenes– coinciden con formas de trabajo que han sido descritas para el caso de maestros en escuelas primarias. Al respecto, Rockwell ha mostrado en instituciones escolares mexicanas que “[c]uando un maestro trabaja con grupos numerosos, por ejemplo, las posibilidades de la redacción libre son mínimas; la enseñanza se centra en la reproducción del texto (la copia)...” (1997, p. 35). En consecuencia, la autora expresa que “entre muchas prácticas que se han documentado en diferentes escuelas [se encuentra] la copia de trozos para una lección, la búsqueda en un texto de la respuesta en un cuestionario y la consulta de materiales impresos de distinto orden, [...] el uso de preguntas de comprensión que se ciñen al texto, hasta los intentos por vincular la lección con las experiencias cotidianas de los alumnos” (2001, p. 16).

Por su parte, los análisis historiográficos de A.-M. Chartier dan cuenta de la paulatina instalación de la enseñanza simultánea de leer y escribir en distintos países: “sea cual sea el ‘método’ elegido, el acoplamiento lectura-escritura permite el acceso acelerado a la lectura... Los alumnos copian los textos y los reconstruyen por escrito, lo que permite a los maestros ‘controlar’ a todo un grupo al mismo tiempo en lugar de interrogar a un solo alumno” (2011, p. 167).

En términos comparativos, los procesos analizados en las clases de este grupo de docentes y los descritos por las autoras citadas aportan también indicios de las continuidades y semejanzas que comienzan a producirse en las maneras de trabajar, en

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

general, y con la lengua escrita, en particular, entre el nivel primario y el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Así, las novedosas condiciones que emergen a raíz de las nuevas prácticas sociales y culturales que portan los estudiantes de nivel secundario darían cuenta de un paulatino cambio en las formas de trabajo didáctico y, por efecto, una transformación de las identidades docentes. Un efecto, en parte, de la continuidad de la escolarización básica obligatoria que se ha dado a partir de políticas de ampliación del derecho a la educación para todos los grupos sociales.

No obstante, es importante subrayar que la equivalencia de estrategias y recursos empleados por los docentes de ambos niveles permite hipotetizar, más que una carencia de autonomía por parte de los alumnos en sus prácticas de lectura y escritura –tal como suponen las representaciones de estos profesores–, una restricción del abanico de posibilidades para potenciar y diversificar las prácticas de lectoescritura con los estudiantes, como así también los modos de vincularse con los saberes curriculares.

Y aunque parezca contradictorio, en las perspectivas de futuro que imaginan estos profesores para sus estudiantes, el uso de las “técnicas de estudio” junto con los *artefactos didácticos* tiene el propósito de promover y mejorar las prácticas de lectura y escritura de forma tal que abone la autonomía de sus alumnos. Los modos de enseñar con estrategias que tienen a mano y que consideran eficaces canalizan la preocupación por el valor social que otorgan a la lengua escrita como herramienta de inclusión. En este sentido, las maneras de enseñar a leer y escribir analizadas en las clases de estos docentes muestran huellas de las tradiciones formativas del nivel secundario, en el cual un objetivo principal de la enseñanza consiste en manipular los textos y aprender a estudiar de manera autónoma, tanto dentro del aula como en sus hogares.

Por lo tanto, los modos de gestión y los usos de *artefactos* soportes de escritura y *herramientas didácticas* que este grupo de profesores desarrolla para provocar y mejorar las prácticas de escritura y lectura, junto con el manejo de los portadores textuales por parte de sus jóvenes alumnos, provenientes mayoritariamente de sectores populares, configuran una red de elementos comunes que constituyen un *dispositivo didáctico-pedagógico*. Este dispositivo condensa y entrama prácticas, conocimientos,

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

materialidades, técnicas, tecnologías y relaciones de poder provenientes de sentidos y modos de hacer de diferentes niveles educativos.

Así, el *dispositivo didáctico-pedagógico* descrito materializa, en tanto rasgos comunes, algunos acuerdos institucionales más o menos formalizados, más o menos explicitados entre los docentes, que enlazan el trabajo de enseñar individual con la labor colectiva, para abordar las exiguas disposiciones de sus alumnos con la lectoescritura y la urgencia de atender dicho fenómeno a través de diferentes estrategias y recursos de enseñanza, tales como: los modos de usar, gestionar y manipular los *artefactos didácticos*, las *guías* de trabajo y sus correspondientes *consignas*, las “técnicas de estudio” (lectura con subrayado, confección de resúmenes, cuadros y esquemas que materializan modos de leer y escribir), el uso de imágenes para suplantar y/o acompañar la lectura y la escritura, el encauzamiento de las conductas por medio de estas prácticas, el completamiento y presentación de carpetas, cuadernillos y afiches para construir la calificación y lograr la acreditación, como así también promover y consolidar actitudes y acciones para la autonomía en el estudio. En conjunto, prácticas y procesos del trabajo de enseñar y aprender que abarcan, como ha señalado con precisión A.-M. Chartier (2009, p. 10), la transmisión de un modo de clasificar un conjunto de “saberes de escritura”, considerados representantes de las ciencias y la literatura, en tanto portadores y vehículo de valores y visiones de mundo considerados socialmente valiosos y legítimos.

Referencias

- Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Chartier, A.-M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26, (2), 157-168.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

- Chartier, A.-M. (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista brasileira de história da educação*, (3), 9-26.
- Chartier, A.M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. (3) pp.6-18.
- Chartier, A. M. (2011). La lectura y la escritura escolares ante el desafío de las nuevas tecnologías. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman. *Las Tic en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Océano Travesía.
- Chartier, R. (1993). Du livre au lire. En R. Chartier (Dir.). *Pratiques de la lecture*. Marsella: Payot et Rivages.
- Cole, M. (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Falconi, O. y Beltrán, M. (2014a). La tarea de escolarización. El desarrollo de dispositivos de apoyo estudiantil y los procesos de exclusión socio-educativos en la escuela secundaria. En N. Alterman y A. Coria (coords.): *Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.
- Falconi, O. (2014b). La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria. En N. Alterman y A. Coria (coords.): *Evaluación y disciplina escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa*. Córdoba: Brujas.
- Falconi, O. (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*. (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Córdoba.
- Falconi, O. (2017). El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos. *Cuadernos de Educación* (15), pp.84-99.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como objeto de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido”. pp. 22-51

- Falconi, O. (2018). Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes. La configuración de un dispositivo didáctico-pedagógico en la Escuela Secundaria. *Itinerarios Educativos*, Año11, Nº 11. INDI, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. (En prensa).
- Meirieu, Ph. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Rockwell, E. (1997a). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa* 27, (1), 11-26.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13-39.

Artículo. Octavio Falconi: “Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las ‘técnicas de estudio’ como *objeto* de enseñanza, *medios* para enseñar y *formas* de presentación del contenido”. pp. 22-51

Formar enseñantes para la escuela secundaria: reinventar el oficio

Maria Eugenia Danieli*

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2018
Fecha de aceptación: 12 de marzo de 2019

Resumen

La enseñanza en la escuela secundaria hoy aparece como una tarea compleja, presentando situaciones que los profesores viven como problemáticas y difíciles de resolver, y frente a las cuales las respuestas ya conocidas –muchas aprendidas en la práctica, y otras, en la formación docente– resultan insuficientes o inadecuadas. A partir de esta situación y de la revisión de las ideas de oficio y de enseñanza, el artículo presenta algunas reflexiones en torno a cuatro ejes de problematización: las condiciones en las que se enseña en la escuela secundaria, las características de los estudiantes secundarios, cómo enseñan los profesores, y los saberes y experiencias con los que éstos cuentan. Cuestiones que ayudan a caracterizar el escenario en que el oficio de enseñar se despliega, así como los aspectos que lo interpelan. Finalmente, y desde la preocupación por pensar la enseñanza y la formación de los enseñantes desde una perspectiva didáctica y política, se comparten interrogantes y aportes para fortalecer la formación como proceso, apostando a una necesaria reinención del oficio de enseñar.

Palabras clave: formación docente, enseñanza, escuela secundaria, oficio, profesores.

* Docente del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (Córdoba) y de las cátedras de Didáctica General y Tecnología Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: meugeniadanieli@gmail.com

High school teacher training: reinvent the job

Abstract

Teaching in high school today appears as a complex task, presenting situations that teachers live as problematic and difficult to solve, and in which the already known answers –many learned in practice and others, in teacher training– result insufficient or inadequate. From this situation and the revision of the ideas of job and teaching, the article presents some reflections around four axis of problematization: the conditions in which it is taught in the secondary school, the characteristics of the secondary students, how teachers teach and the knowledge and experiences they have. Questions that help to characterize the scenario in the teaching profession unfolds, as well as the aspects that question it. Finally, from the perspective of teaching and teaching education from the didactic and politics perspective, they are sharing questions and contributions to strengthen training as the process of betting on a need to reinvent the teaching profession.

Keywords: Teacher training, Teaching, High school, Job, Teachers.

Introducción

En los últimos años, la enseñanza en la escuela secundaria y la tarea de los profesores han sido foco de atención tanto desde discursos mediáticos como desde opiniones especializadas y trabajos de investigación.¹ Sumado a ello, los enseñantes perciben que su trabajo es cada vez más complejo y menos certero, y que no alcanza a ser abordado desde los saberes que hasta aquí resultaban suficientes.

A partir de ese escenario, en este artículo se presentan reflexiones y construcciones que intentan poner en diálogo diferentes producciones teóricas y

¹ A lo largo del artículo se recuperan producciones especializadas y trabajos de investigación locales que abordan la problemática objeto de reflexión.

trabajos de investigación con la intención de problematizar el modo en que pensamos la enseñanza. Con ese objetivo, la idea de “oficio” puede ayudarnos a reflexionar acerca de la tarea de transmisión que llevan a cabo día a día los profesores en situaciones singulares que involucran a enseñantes, aprendices, conocimientos e instituciones, caracterizados más por su diversidad y heterogeneidad que por cumplir un patrón común o desplegarse de acuerdo con las reglas propias de un modelo canónico.

Si nos remitimos al alcance del término “oficio”, podemos definirlo –siguiendo a la Real Academia de la Lengua Española– como “ocupación habitual” o “profesión de algún arte mecánica”, algo que nos acerca inicialmente a los aspectos prácticos, experienciales y concretos de la tarea de enseñar. En los últimos años, diversos especialistas (Tenti Fanfani, 2009; Alliaud y Antelo, 2009; Dubet, 2003) recuperan y resignifican esta idea de “oficio” para enfatizar la importancia que las experiencias, las construcciones situadas, los aprendizajes prácticos e *in situ*, la resolución de problemas concretos e inmediatos y los aspectos personales tienen en el desarrollo de la tarea; pero con la intención de tensionar las perspectivas tecnicistas que ligaron fuertemente la enseñanza a la aplicación de técnicas (lo que supuestamente garantizaría la eficacia y eficiencia). Asumen, además, la necesidad de construir nuevas referencias para un oficio que no puede continuar practicándose igual.

Esta manera de entender la enseñanza y el oficio docente nos interpela al pensar en la formación, desde la cual ya no sería suficiente la transmisión de conceptos y técnicas, sino que comienza a ser necesario pensarla como un proceso, un trabajo sobre sí mismo (Ferry, 1997), sobre la propia subjetividad de quien se forma, en el que han de dialogar referencias prácticas y experienciales con saberes situados y saberes disciplinares, sin perder de vista las tradiciones escolares ni las propias construcciones realizadas por los sujetos. Proceso complejo que, en la intención de reinventar el oficio, ayudará a problematizar la tarea y construir nuevas referencias o resignificar las previas.

La enseñanza en problemas y el problema de la enseñanza

¿Qué ocurre con el oficio docente hoy? ¿Por qué tenemos la sensación de que los saberes con que contamos ya no son suficientes para enfrentar la tarea, y por el contrario, nos sobrepasan los problemas? ¿Cómo ayudar a enseñar a otros, en un escenario que parece cada vez más complejo?

Si dialogamos con docentes, directivos, padres y hasta estudiantes, podemos reconocer cierta convicción, en tanto preocupación, respecto de que “hay cosas que no funcionan hoy” en la escuela secundaria; y que gran parte de ello tiene que ver con la enseñanza. Podríamos decir que “la enseñanza está en problemas”. O quizás, y más adecuado a estas reflexiones, debemos “problematizar” la enseñanza y, como nos sugiere Flavia Terigi (2004, 2011), pensar la enseñanza como problema político, de condiciones y de saberes, un problema que debe ser pensado por las políticas desde el inicio y no reducido a una cuestión doméstica.

Con la intención de complejizar la mirada, propongo a continuación algunas reflexiones construidas en relación con cuatro ejes de problematización que, a mi criterio, pueden ayudarnos a pensar la enseñanza y la formación de los enseñantes desde esa perspectiva política, apostando a una necesaria reinención del oficio que vaya más allá del tan pregonado reclamo por el cambio de técnicas y estrategias didácticas como garantía de la superación de las dificultades aludidas.

¿En qué condiciones se enseña hoy en la escuela secundaria?

El trabajo de enseñar se desenvuelve en ciertas condiciones materiales y simbólicas que suelen no ser tenidas en cuenta cuando se piensan y se valoran los procesos y resultados de la escuela secundaria. Siguiendo los planteos de Terigi (2011), sería necesario ampliar la concepción de enseñanza como relación interactiva cara a cara que vincula a docentes, estudiantes y contenidos, para inscribirla en un sistema –el escolar–, ubicando esas interacciones en modelos pedagógicos y organizacionales, y adscribiendo así a una definición institucional de la enseñanza.

A partir de allí, podemos comenzar a reconocer la manera en que las decisiones e intervenciones docentes están condicionadas –y muchas veces, limitadas– por rasgos del dispositivo escolar y una gramática escolar, en tanto reglas de funcionamiento de la escuela, que se han rigidizado o naturalizado y que ni los docentes ni las políticas logran tensionar o modificar. En ese sentido, y como analizan diversos autores (Feldman, 2010; Terigi, 2006, 2011 y 2012), la organización de la enseñanza bajo los parámetros de la enseñanza simultánea, la gradualidad, el programa común –por mencionar solo algunos rasgos– obturan la posibilidad de implementar otros modos de enseñar o de organizar la transmisión escolar.

Para el caso de la escuela secundaria, en particular, sería importante destacar lo que Terigi (2011) identifica como un trípode que combina un currículum fuertemente clasificado, la formación y selección docente disciplinar y la contratación por hora cátedra. Estos aspectos, sumados a la tradición o matriz selectiva del nivel, configuran un encuadre que en tanto condición simbólica no facilitaría la construcción y el desarrollo adecuado de nuevas propuestas. Por el contrario, serviría como fundamento para sostener la escasa pertinencia de lo nuevo. En este juego de tensiones, lo que muchas veces es leído como resistencia docente, en realidad remitiría a un desacople entre lo que las reformas o los programas proponen y las condiciones en que el trabajo de enseñar se desenvuelve.

Reflexionar en relación con estas cuestiones nos lleva a preguntarnos: ¿cuánto de los rasgos tradicionales de la escuela y de la enseñanza en el nivel se mantiene cuando pensamos la enseñanza? ¿Contamos con saberes didácticos específicos para pensar la enseñanza desde otros modelos pedagógicos? ¿Cómo convive con situaciones de discontinuidad en las trayectorias estudiantiles?

¿Cómo son los estudiantes secundarios hoy?

Este segundo eje de problematización nos lleva a pensar en nuestros estudiantes, en su diversidad y pluralidad de intereses, experiencias y trayectorias, lo cual tensiona el imaginario tradicional de estudiante secundario (ligado a la matriz

selectiva y de clase aludida antes) que supone estilos de aprendizaje y comportamiento y hasta condiciones de vida acordes al modelo de enseñanza clásico y transmisivo. Desde ese modo de pensar a los estudiantes, se supone y se espera encontrar en las aulas a adolescentes de entre 12 y 18 años con trayectorias escolares continuas, hábitos de atención y estudio ligados a la exposición, escucha y apropiación de conceptos y teorías, condiciones de vida que garantizan la posibilidad de dedicarse a la escuela de manera regular y sistemática (asistir, hacer tareas, contar con materiales de estudio, etc.). Habilidades y actitudes muy ligadas a la subjetividad pedagógica que intentó moldear la escuela moderna, asociadas a las tecnologías del libro (Sibilia, 2012; Corea, 2004). Sin embargo, quienes transitan por las aulas –de diferentes escuelas, modalidades y sectores socioculturales– encuentran cada vez con menor frecuencia ese modo de ser estudiantes.

Podríamos preguntarnos ¿qué caracteriza a los estudiantes secundarios hoy? Pregunta amplia y que admite variadas respuestas. En este caso, y sin ánimo de restarle importancia a otras cuestiones, me centraré en aspectos relacionales y subjetivos que inciden directamente en los modos de interactuar con el conocimiento y de responder a las demandas escolares.

Un aporte interesante en este sentido es el que realiza Sibilia (2012), al analizar los nuevos modos de construcción de la subjetividad de los jóvenes y adolescentes atravesados por las tecnologías digitales y las redes sociales. Una subjetividad caracterizada por el predominio de la imagen, el interés por mostrar la vida privada y convertirla en un espectáculo, y con ello, el pasaje de una subjetividad orientada a lo éxtimo en lugar de a lo íntimo. Más allá de las posibilidades económicas y socioculturales de los estudiantes para tener una participación activa en la redes y en otros modos de relación, hoy la experiencia de construcción de la subjetividad se encuentra bastante alejada de la que se desplegaba apenas unas décadas atrás.

Estos cambios, sumados a otros aspectos de la vida cotidiana de muchos de ellos (algunos ligados a condiciones de vulnerabilidad), permiten reconocer la configuración de nuevas actitudes y respuestas frente a lo que la escuela ofrece y demanda. En esta dirección, Cecilia Cerrota (2017) alerta sobre el desencuentro de las propuestas didácticas centradas en una experiencia temporal secuenciada, lineal, que

supone estudiantes con una atención sostenida, que trabajan con materiales y carpetas ordenadas y completas, y la vivencia temporal de los aprendices, quienes se conectan de manera discontinua, tienen intereses focalizados y una atención intermitente.

Estos cambios en las condiciones de asistencia y en los modos de transitar la experiencia escolar fueron también identificados en trabajos de investigación locales (Danieli y Gutierrez, 2014) y nos interpelan respecto de cómo imaginamos desde las propuestas de enseñanza a quienes son sus destinatarios, con la intención –que nunca debemos perder– de construir oportunidades de aprendizaje para todos. En este sentido, y a los fines de habilitar nuevas reflexiones, podríamos preguntarnos: ¿cómo transitan la experiencia escolar “nuestros” estudiantes? ¿Qué intereses y habilidades traen y cuáles necesitan construir para participar de este nuevo mundo, que presenta un escenario cultural en transformación? ¿Cómo los pensamos y re-conocemos desde las propuestas de enseñanza?

¿Cómo enseñan los profesores?

Un tercer eje de problematización, que no podemos eludir, remite precisamente a las características que asumen las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. Prácticas complejas, situadas, singulares, y que remiten a decisiones y posibilidades de los profesores y del contexto institucional. Sin embargo, a partir de investigaciones realizadas y artículos de difusión que hoy circulan sobre el tema, es posible identificar algunos rasgos que se expanden y presentan en diferentes escenarios.

En investigaciones realizadas en escuelas públicas cordobesas en la última década (Alterman y Coria, 2014; Danieli y Gutierrez, 2014; Falconi, Danieli y López, 2017), fue posible reconocer dos cuestiones altamente significativas a este respecto. Una de ellas remite a las estrategias construidas por los docentes frente a situaciones de asistencia irregular de los estudiantes, interrupciones de la clase o sencillamente actitudes abiertas de desinterés. Frente a eso, y ante una evidente reducción del tiempo programado de enseñanza, los docentes avanzan con su clase, trabajan sólo con quienes atienden, hacen *ensayos* de las evaluaciones (resolviendo el mismo

instrumento que constituye la prueba que se tomará en la clase siguiente) y configuran así un modo de *enseñanza fragmentada* desde el cual *se enseña de a ratos* y donde el énfasis está puesto en el registro de algunas cuestiones consignadas en el pizarrón y en el recuerdo, casi efímero, de algunos contenidos. Esto se traduce en un modo de participación de los alumnos en las tareas de aprendizaje *intermitente o interrumpida*, desde una relación con el saber que sería discontinua y superficial (Danieli y Gutierrez, 2014).

Otro rasgo que se puede reconocer como propio del modo en que se concreta la enseñanza en la escuela secundaria está relacionado con la incidencia que los materiales utilizados en la clase (carpeta, fotocopias, pizarrón) tienen en la configuración de una forma de trabajo con el conocimiento, marcando un énfasis importante en lo informativo. Así, las estrategias de enseñanza priorizadas por los docentes remarcan el valor del registro y recuerdo de información (más que promover y sostener procesos); ya sea a partir de instancias de dictado y/o copia de la palabra del docente o de la resolución de actividades orientadas a la transcripción, el resumen y el reconocimiento de la relación concepto-ejemplo. Este “énfasis en identificar la información para registrarla remitiría a un modo de pensar el conocimiento como objeto estático y estandarizable, desde una concepción representacionista del conocimiento que lo entiende como copia del mundo” (Falconi, Danieli y López, 2017, p. 9). A su vez, este modo de trabajo didáctico se situaría en “un dispositivo didáctico-pedagógico [configurado] en el marco de las tradiciones, la organización y la dinámica del trabajo escolar en el nivel medio” (Falconi, Danieli y López, 2017, p. 13). Este dispositivo ha cobrado tal fuerza en las prácticas de los actores y la dinámica de las escuelas que, aun en casos donde los docentes advierten los límites de sus propuestas y buscan alternativas didácticas, estos no logran establecer el cambio, condicionados por la organización de los tiempos, espacios y agrupamientos, las prescripciones curriculares, los saberes didácticos disponibles y las mismas condiciones del trabajo docente.

Estos rasgos de la enseñanza nos llevan a pensar en otro aspecto que, si observamos situaciones áulicas, así como las consignas que circulan y las tecnologías que allí se utilizan, podríamos denominar como *invariabilidad metodológica*. Todo se

enseña con las mismas estrategias didácticas, centradas en el tratamiento conceptual y acordes al formato escolar y a las condiciones señaladas, predominando la secuencia de trabajo “pizarrón, carpeta, prueba”² o “libro, carpeta, prueba”. Tanto si se trata de una clase de Historia, Biología, Química, Educación Tecnológica, Ciudadanía y Participación, o incluso Música (por mencionar algunos ejemplos observados).

Si reflexionamos esta situación desde la formación docente, se hace necesario considerar la importancia de poner en escena la construcción de propuestas de enseñanza en tanto construcciones metodológicas, concepto que Gloria Edelstein acuñó y que nos presenta en los siguientes términos:

(...) la construcción metodológica da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y sus principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas y sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en los que las lógicas mencionadas se cruzan (Edelstein, 2011, p. 177).

Desde esta perspectiva, diseñar propuestas de enseñanza supone tomarse un tiempo para la revisión y reconstrucción del objeto o contenido a enseñar –en su estructura, historia y lógica de construcción disciplinar o interdisciplinar– para luego definir la mejor manera de enseñarlo, pensando en la lógica de apropiación de ese saber por parte de los estudiantes. Así, el *qué enseñamos* ha de orientar el *cómo* lo hacemos; a la vez que debemos problematizar que el modo o forma en que enseñamos condiciona las posibilidades de comprensión y de reconstrucción del contenido desde su lógica específica por parte de los estudiantes.

Aquí se juega, a mi criterio, el meollo o *secreto clave del oficio de enseñar* y de la enseñanza como actividad orientada intencionalmente a promover aprendizajes: poder construir propuestas de enseñanza que pongan en el centro al contenido en su

² En una Charla TED realizada en Argentina en octubre de 2017, un reciente egresado de la escuela secundaria describe como secuencia de trabajo habitual en el aula la copia del texto que está en el pizarrón a la carpeta, y de ahí su presentación posterior en la prueba (“pizarrón, carpeta, prueba”). Video “Zombies en la escuela”, Juli Garbulsky, TEDxRíodelaPlata. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY>

lógica (teórica y/o práctica), en su especificidad, reconstruido y presentado a los estudiantes a través de estrategias y actividades que permitan que ellos lo aprendan, lo reconstruyan y hagan propio. No como un saber declarativo, memorizando conceptos (que muchas veces se olvidan antes de lo previsto), sino como un conocimiento específico, diferente en su estructura y lógica de acuerdo con los campos disciplinares o los recortes de objeto/realidad que la unidad curricular proponga. Y esto supone que el profesor sabe sobre lo que enseña, pero también acerca de cómo el otro puede aprenderlo de manera significativa.

Ante esto, cabe preguntarnos ¿cómo se piensa la enseñanza de “determinado” contenido? ¿Se incluyen reflexiones acerca de la relación forma/contenido? Y en el caso de que se incluyan, ¿es posible introducir variaciones significativas en el marco de las condiciones de enseñanza y del dispositivo didáctico-pedagógico de la escuela secundaria, aludido antes? ¿Cómo ayudamos desde la formación docente a que eso ocurra?

¿Qué llevan los profesores a la escuela?

Las reflexiones presentadas antes no podrían abordarse de modo adecuado si no incluimos un cuarto eje de problematización, que nos conduce a mirar al docente, protagonista de la compleja práctica de enseñar, quien debe enfrentar la desafiante tarea de acompañar a que muchos otros aprendan con sus mediaciones. ¿Cómo llega el profesor de escuela secundaria a un aula, hoy? ¿Qué expectativas, actitudes y saberes lleva en su “mochila”?

En los últimos años, diversos trabajos dan cuenta de la incidencia que tiene lo aprendido y vivenciado en tanto experiencia en el tránsito por la escuela, primero como estudiantes –la biografía escolar, según Alliaud (2004)– y luego, como profesores. Allí se construyen rutinas, esquemas, concepciones, modos de actuar y percibir, que forman parte de un *habitus* (Bourdieu, 1991) que permite resolver las situaciones prácticas cotidianas, y que en muchos casos no logra ser reestructurado en

el tránsito por la formación docente inicial.³ De este modo, el docente no sólo es portador de saberes disciplinares que enseñará –necesarios, pero no suficientes– sino también de saberes acerca de cómo enseñar, cómo evaluar, de qué manera relacionarse con estudiantes, profesores y directivos. Algunos de esos saberes remiten específicamente al modo de organizar las situaciones de enseñanza e intervenir en ellas, de acuerdo al formato escolar antes descrito, y se presentan bajo la forma de “saber pedagógico por defecto” que funciona de manera automática y con fuerza performativa. Este “saber pedagógico por defecto ocupa nuestra imaginación pedagógica y nos hace docentes en un cierto marco de funcionamiento” (Terigi, 2012, p. 118).

En consonancia con lo analizado en los apartados anteriores, podríamos preguntarnos entonces ¿qué forma parte de esos saberes pedagógicos por defecto en los profesores de nuestras escuelas secundarias? ¿Qué estrategias y modos de enseñar y de evaluar se consideran hoy “eficaces” y moldean las prácticas y decisiones? O más aún, ¿qué márgenes de invención deja el formato aprendido y los saberes allí aprendidos?

Por otra parte, el profesor ha construido también un modo de relación con el saber que condiciona su manera de pensarse frente a él, de llevarlo al aula y ponerlo en circulación. En este sentido, los aportes de Charlot (2007) acerca de la perspectiva relacional del saber son pertinentes para pensar justamente al docente en relación con los saberes objeto de enseñanza, así como con los saberes didácticos. Esta mirada relacional es presentada por el autor en los siguientes términos: “No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo (...). Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad...” (Charlot, 2007, p. 103).

Asumir esta perspectiva nos lleva a pensar en el conjunto de relaciones que un docente tiene con aquello que enseña, en tanto construcción también realizada en su trayectoria formativa, la que excede el tránsito por la formación docente inicial. De

³ Cabe aclarar que un alto porcentaje de profesores de escuela secundaria no cuentan con titulación docente e ingresan al sistema sólo con títulos profesionales que acreditan el dominio del contenido a enseñar. En algunos casos, realizan su formación docente inicial luego de contar con años de experiencia laboral como profesores.

esto se derivan nuevos interrogantes para abordar el problema, tales como: ¿qué relación con el saber que enseña ha construido el docente? ¿Y con los saberes didácticos y pedagógicos que orientan sus decisiones de enseñanza? ¿Cómo incidimos en esa relación desde la formación docente?

Abordar el problema desde la formación docente

Desde la perspectiva de la formación docente que asumo, pensándola como “un proceso de apropiación y reconstrucción de saberes, de desarrollo de habilidades, de preparación para actuar, interactuar e interpretar; y, sobre todo, (...) un trabajo sobre sí mismo para que ese recorrido sea formativo” (Danieli, 2018, p. 185), el abordaje de estas cuestiones problematizadas requiere repensar las propuestas de formación docente inicial, incorporando nuevas referencias pero también poniendo en consideración las experiencias vividas y los saberes construidos, hechos cuerpo en otras instancias que configuran la trayectoria de formación de un profesor. Dicha trayectoria no es lineal ni tiene efectos determinados, sino que asume rasgos singulares en cada docente en formación, resignificando de manera subjetiva lo aprendido en las instituciones, de modo que lo subjetivo se articula con lo social e institucional (Danieli, 2018).

En esta dirección, algunas líneas desde las cuales fortalecer la formación docente y orientarla a esta reinención del oficio de enseñar podrían ser:

- *pensar la enseñanza en condiciones* ligadas al formato escolar, al dispositivo didáctico-pedagógico de la escuela secundaria y a los modelos pedagógicos allí instalados, sin perder de vista los componentes laborales del trabajo docente;
- reconocer al *profesor como sujeto de saber*, promoviendo la revisión de su relación con los saberes didácticos y el objeto de enseñanza, y la construcción de modos más activos, críticos y creativos de relación;
- fortalecer la *reflexión de la articulación entre el contenido y la forma de enseñanza*, en el marco de la construcción metodológica;

- *mostrar alternativas de enseñanza*, ya sea en los modos de selección, organización y secuenciación de conocimientos, en el diseño y despliegue de variadas estrategias, actividades y recursos para enseñar y para evaluar, de modo que sean vivenciados en la formación docente.

Todo esto nos interpela a quienes nos desempeñamos como formadores de docentes y a quienes definen las propuestas formativas, exigiéndonos repensar y reconstruir propuestas en el marco de un compromiso por fortalecer a los enseñantes, acompañando su trayectoria formativa y dando tiempo y apoyos para que puedan aprehender esos nuevos modos de enseñar y pensar la enseñanza, y de esta manera reconstruir un oficio ya conocido.

Referencias

- Alliaud, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 de noviembre de 2004, 34/3. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Alliaud, A.; Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, (1), 89-100.
- Alterman, N. y Coria, A. (coords.). (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Corea, C. (2004). El agotamiento de la subjetividad pedagógica. En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destruidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal.

- Danieli, M. E. (2017). *Enseñar Tecnología con TIC: saberes y formación docente*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5504/Danieli%20final.pdf?sequence=1>
- Danieli, M. E. y Gutierrez, G. (2014). Transmisión escolar, enseñanza e inclusión en la escuela secundaria. Análisis de sus tensiones y desafíos. En Alterman, N. y Coria, A. (coords.) *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPÉ-Unesco, sede regional Bs. As., Argentina.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Falconi, O; Danieli, M. E. y López, S. (2017). Trabajo didáctico en la Escuela Secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales. En *Actas de las X Jornadas de Investigación en Educación*. CIFYH, UNC, Córdoba.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Garbulsky, J. (2017). “Zombies en la escuela”, TEDxRíodelaPlata. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=g6zBmBUOMhY>
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?* Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Sibilia, P. (2012). *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G. y Oliveira, D. A. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI.
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar la Palabra*, (4), 2-7.
- Terigi, F. (2006) (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Estrategias de regulación en la dirección escolar de escuelas secundarias

Yelicich, Carolina*

Fecha de recepción: 25 de noviembre de 2018
Fecha de aceptación: 15 de abril de 2019

Resumen

La dirección escolar se ha convertido en objeto de estudio con múltiples abordajes teóricos en las últimas décadas. Estos estudios se han producido a la luz de procesos de reestructuración del papel del Estado, gracias a la implementación de políticas de corte neoliberal con fuerte sesgo mercantilista, que han transformando sustancialmente los modos de trabajo y con ellos, las exigencias a los sistemas educativos. Los centros escolares se ven interpelados diariamente por un mercado que exige e impone sus reglas. El mercado reconoce la fuerza de los sistemas educativos para generar sujetos adaptados a las nuevas reglas de producción y el sistema productivo intenta así trasladar sus formas de trabajo hacia los sistemas educativos. Podemos identificar como la denominada Nueva Gestión Pública (NGP) ha penetrado en los modos de organizar y entender la administración y el gobierno de las escuelas, al instaurar lógicas de eficiencia, calidad y productividad en los procesos escolares.

Así, la dirección escolar se dirime en el marco de la multirregulación, al entender que el funcionamiento de la misma se establece por la interacción de diversos fuentes de regulación y no solamente por la aplicación lineal de normas (Barroso, 2005b). El presente artículo se centra en el análisis de las transformaciones que ha sufrido la

* Becaria interna doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Doctoranda Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Málaga. Contacto: carolina.yelicich@gmail.com

dirección escolar en las últimas décadas, haciendo foco en los procesos de multirregulación y en algunos de los instrumentos que ponen en acto la regulación híbrida (Barroso, 2004) de la dirección de escuelas secundarias. Para ello se efecturá un breve acercamiento a tres grandes estrategias de regulación de la dirección escolar en la escuela secundaria, centrándonos en la situación de las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, Argentina.

Palabras clave: dirección escolar, nueva gestión pública, multirregulación.

Regulatory strategies in secondary school management

Abstract

School management has become an object of study with multiple theoretical approaches in recent decades. These studies have been produced in the light of processes of restructuring the role of the State, thanks to the implementation of neoliberal policies with a strong mercantilist bias, which have substantially transformed the ways of working and with them, the demands on education systems. Schools are challenged daily by a market that demands and imposes its rules. The market recognizes the strength of education systems to generate subjects adapted to the new rules of production and the productive system thus tries to transfer its forms of work to education systems. We can identify how the so-called New Public Management (NGP) has penetrated into the ways of organizing and understanding the administration and governance of schools, by establishing logics of efficiency, quality and productivity in school processes.

Thus, school management is resolved within the framework of multiregulation, by understanding that its functioning is established by the interaction of diverse sources of regulation and not only by the linear application of norms (Barroso, 2005b). This article focuses on the analysis of the transformations that school management has undergone in recent decades, focusing on the processes of multiregulation and on some of the instruments that put into action the hybrid regulation (Barroso, 2004) of secondary school management. To this end, a brief approach will be made to three major strategies

Artículo. Carolina Yelich "Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias". pp. 67- 88

for the regulation of school management in secondary schools, focusing on the situation of secondary schools in the province of Córdoba, Argentina.

Keywords: school management, new public management, multiregulation.

Introducción

En un contexto de grandes transformaciones generadas por la intercomunicación e interdependencia del mundo globalizado, procesos de reestructuración del papel del Estado en Latinoamérica e implementación de políticas públicas de corte neoliberal con fuerte sesgo mercantilista, el trabajo tanto de docentes como de directivos y las exigencias a los sistemas educativos se han visto drásticamente alterados. Los procesos de reconfiguración de la función pública con el objeto de optimizar la administración de los servicios del Estado y superar la criticada burocracia tradicional, se han trasladado a los centros educativos. Podemos identificar como lo denominada Nueva Gestión Pública (NGP) ha penetrado en los modos de organizar y entender la administración y el gobierno de las escuelas, al instaurar lógicas de eficiencia, calidad y productividad en los procesos escolares.

Así, la dirección escolar se dirime en el marco de la multirregulación, al interactuar en aquella diversas fuentes de regulación (Barroso, 2005b). De esta manera, es posible identificar como en la dirección escolar se entrecruza una regulación de tipo burocrática administrativa –el director como representante de la administración-, una regulación profesional –el director como representante del cuerpo docente- y una nueva regulación post-burocrática, basada en el conocimiento para el control por los resultados educativos, la calidad de los procesos y el éxito de la organización escolar en su conjunto (Barroso, 2011).

El director administrador, encargado del cumplimiento de la norma, representante del Estado en la escuela se comienza a conjugar con la demanda de un director gerente, quien debe ser capaz de llevar las riendas de una organización

Artículo. Carolina Yelich "Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias". pp. 67- 88

educativa de la misma manera en la que se conduce una organización empresarial. Desde la identificación de la dirección escolar como tarea de coordinación y administración de la institución educativa, asistimos a la transformación de los discursos para comenzar a identificar a la dirección como la tarea de gestión y liderazgo de centros educativos.

El presente artículo se centra en el análisis de las transformaciones que ha sufrido la dirección escolar en las últimas décadas, haciendo foco en los procesos de multirregulación y en algunos de los instrumentos que ponen en acto la regulación híbrida (Barroso, 2004) de la dirección de escuelas secundarias. Para ello se efectuará un breve acercamiento a tres grandes estrategias de regulación de la dirección escolar en la escuela secundaria, centrándonos en la situación de las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, Argentina.

Esta comunicación se enmarca en una investigación doctoral en proceso denominada “La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario”. Dicha investigación se concentra en el trabajo de los directivos de centros escolares en la ciudad de Córdoba, Argentina y en la ciudad de Málaga, España, mediante una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, utilizando como estrategia las entrevistas en profundidad y la observación directa.

La nueva gestión pública

A partir de la crisis del Estado de Bienestar desencadenada desde de la década de los '70, se introduce una nueva forma de interpretar la tarea de administrar el Estado y las políticas públicas que fue caracterizada por numerosos teóricos, entre ellos los pioneros como Politt (1993), Hood (1991) y Ferlie et al (1996), y muchos otros autores como Jones y Thompson (1999), Shepherd (1999) y Oszlack (2013) por mencionar sólo algunos, como Nueva Gestión Pública (NGP) o New Public Management (NPM por sus siglas en inglés). En palabras de García Sánchez (2007):

la nueva gestión pública persigue la creación de una administración eficiente y eficaz, es decir, una administración que satisfaga las necesidades reales de los ciudadanos al menor coste posible, favoreciendo para ello la introducción de mecanismos de competencia que permitan la elección de los usuarios y a su vez promuevan el desarrollo de servicios de mayor calidad. Todo ello rodeado de sistemas de control que otorguen una plena transparencia de los procesos, planes y resultados, para que por un lado, perfeccionen el sistema de elección, y, por otro, favorezcan la participación ciudadana (p. 37).

Los teóricos de la NGP coinciden en afirmar que este movimiento comienza en los países occidentales industrializados en la década de los '80. Estados Unidos, Reino Unido y Canadá son los países precursores de la NGP. También los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional impulsaron y diseminaron sus postulados transformándola en un elemento fundamental de los paquetes de reforma y reajuste estructural de los países endeudados.

La NGP entendida como una tendencia modernizadora en la administración pública, implica un quiebre en relación a las regulaciones taylorista y burocrática y la elección pública, junto a un enfoque gerencialista en la transformación del sector público. Domina la escena en los años '90 en múltiples latitudes e ingresa con fuerza en los paquetes de reformas del sector público en América Latina (Verger y Normand, 2015).

Andrade Oliveira (2015) indica al respecto que, bajo el justificativo de una racionalización de la administración pública, se produjo una amplia diseminación de modelos empresariales en múltiples países de diversos continentes. Para Hall y Gunter (2015)

este nuevo discurso enfatiza las ineficacias y las ineficiencias de los gobiernos y los costos excesivos de mantener un Estado asistencialista y fue directamente asociado a los principales programas de reforma pública en una gama de países que incluía en Europa, a Holanda, a Suecia y el Reino Unido y, en otras partes del mundo, a Australia, Canadá, Nueva Zelanda y los Estados Unidos (p. 747).

El fundamento de la NGP se centra en favorecer la actuación del aparato estatal sólo en aquellos ámbitos en donde no haya una organización privada que pueda suplantar a la administración pública de forma más eficiente y con mayores niveles de calidad. Así, la gestión privada se prioriza ante todo, y es valorada como la administración que mejores resultados proporciona en el marco de un paradigma de

competencia, búsqueda de resultados y optimización de recursos. Como expresa Verger y Normand (2015)

el programa de la NGP no implica una retirada del Estado del ámbito de los servicios públicos, sino que supone más bien un replanteamiento de las funciones gubernamentales en la gestión de dichos servicios [...] Desde la óptica de la NGP se espera del Estado que, más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios (p. 601).

Fundamentalmente, la NGP implica la delegación de la toma de decisiones, la orientación hacia los resultados, la orientación hacia los clientes y la orientación hacia el mercado. Los niveles más bajos de la jerarquía adquieren mayor poder en la resolución de sus problemas al estar en contacto directo con los mismos, por lo que descentralización y autonomía, son claves en esta perspectiva. La división de las organizaciones en unidades más pequeñas y la competencia como mecanismo para la elección de los usuarios del servicio, se complementa con la descentralización de la autoridad que se transfiere hacia gestores directos (Clarke, Gewirtz y otros según citado en Ball y Youdell, 2007). Del mismo modo, el mercado marca la pauta: satisfacción del cliente, incentivos para procedimientos eficaces y resultados como objetivo central.

Lejos de tratarse de un esquema en desuso ante sus más de tres décadas de existencia, la NGP se ha potenciado y ha adoptado nuevas formas que posibilitan explicar las particularidades de función pública en la actualidad. Su penetración en los sistemas educativos se justifica en la cuestionable búsqueda de eficacia, en la necesidad de optimizar recursos y en alcanzar criterios de calidad externamente establecidos. En palabras de Verger y Normand (2015)

la NGP no es un modelo de reforma educativa monolítico ni adopta la misma forma en todos los lugares; más bien, se puede concretar en enfoques de gobernanza y en diseños de políticas educativas bien diferenciados (p. 600).

Esta cualidad de la NGP posibilita dar cuenta de su fácil adaptación a diferentes contextos, a múltiples realidades, y diversas áreas de la administración pública.

A continuación, daremos cuenta de las particularidades que adopta la NGP al ingresar a las instituciones educativas, centrándonos particularmente en la dirección escolar.

Artículo. Carolina Yelich "Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias". pp. 67- 88

La Nueva Gestión Pública y la dirección escolar

Es posible identificar como la máxima fundamental de la NGP se tradujo de forma directa para la reconfiguración de los centros educativos en clave de mercado: la inoperancia del Estado para la gestión de los asuntos públicos (Sverdlick, 2006) se subsana al brindarle mayores niveles de responsabilidad a las instituciones, a los docentes y a los directivos en la conducción de los centros educativos. El discurso de la autonomía elogia la capacidad de los centros escolares para gestionar sus asuntos mientras oculta que son lanzadas a los imperativos del libre mercado.

La nueva educación intenta responder a la reestructuración del mercado de trabajo, introduciendo nuevas experiencias en términos de exigencias en las que se habla de flexibilidad, trabajo en equipo, intensificación de la competencia, velocidad de movimiento, entre otros (Martínez Boom, 2009, p. 172).

La tradicional oposición mercado-Estado, privado-público comienza a opacarse en cuanto el mercado se presenta como el garante de cubrir las necesidades que un Estado reconfigurado no logra colmar, y al mismo tiempo la privatización estimula una supuesta competencia neutral bajo la supervisión de los mecanismos de control del Estado. En pocas palabras, el Estado y el mercado se convierten en aliados.

Se exigen procesos educativos de calidad, orientados a la mejora constante, teniendo como objetivos primordiales la excelencia y la optimización del funcionamiento de todo el centro educativo en su conjunto para responder a los imperativos del nuevo regente: el mercado (De Podestá, 2011; Gvritz, 2011).

La descentralización y la supuesta autonomía permite disimular que procesos de toma de decisiones se encuentran en otros espacios muy por fuera del sistema educativo y de las escuelas, encubriendo también que se recorta el poder de decisión a los miembros de la comunidad educativa en virtud de las decisiones de corte economicistas. Por tanto “en el grado en que desaparece de delante de nuestros ojos la responsabilidad del Estado, es previsible, que las exigencias y culpas que la sociedad sitúe en los centros escolares sean realmente excesivas” (Torres Santomé, 2010, p.46).

La NGP como concepción y mecanismo para introducir la reforma política y reorganización de los servicios educativos en clave empresarial, se centra en la concepción de la gestión de resultados (Ball y Youdell, 2007). El objetivo central parece ser el direccionamiento de la educación para lograr que los sujetos formados en los centros educativos cubran las necesidades de un sistema productivo cada vez más complejo, competitivo y globalizado. Al respecto, Torres Santomé (2010) afirma que

las necesidades empresariales pasan a ser el referente para condicionar tanto la duración de la escolarización obligatoria, como, principalmente, el currículum obligatorio a cursar, las especialidades a ofertar y, a su vez, el tamiz para decidir los niveles de calidad y excelencia de los sistemas educativos.

El conocimiento educativo pasa a ser contemplado mercantilísticamente, recurriendo a marcos conceptuales economicistas y a estrategias de planificación y evaluación semejantes a las que se emplean en el ámbito de los negocios y las fábricas (p. 93).

Las normativas en el sistema educativo recogen sin rodeos múltiples conceptos empresariales que fuerzan a los directivos a trabajar empresarialmente: evaluación, mejora, competencia, calidad, rendición de cuentas, gestión de recursos, autonomía, recursos humanos, medición de desempeños, monitoreo, informe de logros, etc. En este paradigma, se demanda un director líder que pueda dirigir procesos educativos de calidad, orientados a la mejora constante, teniendo como objetivos primordiales la excelencia y la optimización del funcionamiento de todo el centro educativo en su conjunto (Blejmar, 2005; De Podestá, 2011; Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo, 2002; Gorrochotegui-Martell, 2011; y Gvritz, 2011), desplazando progresivamente del foco a los procesos de enseñanza y aprendizaje como eje central de la escuela. El modelo de liderazgo pedagógico, asociado a la cultura de la evaluación, el desempeño y la autonomía, considera al director como un líder pedagógico responsable de la eficacia de un proyecto educativo común, la unipersonalidad reemplaza al colectivo, opacando las diferencias, las desigualdades y resumiendo un proceso tan complejo como la educación en índices cuantificables.

Nuevas formas de regulación en la escuela. Regulación y multirregulación en la dirección escolar.

Artículo. Carolina Yelich "Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias". pp. 67- 88

La regulación implica tanto el conjunto de acciones y reglamentaciones que dispone una instancia para orientar el accionar de los individuos como así también la reorganización y las estrategias que se despliegan a partir de lo reglado (Miranda y Lamfri, 2008). Barroso (2005), en una interesante revisión sobre la pluralidad de significados del concepto, plantea que la regulación puede ser entendida como “la intervención de las autoridades gubernamentales en la prestación de un servicio público” (Barroso, 2005, p. 733). Complejiza la mirada luego, al afirmar que la regulación

comprende no sólo la definición de reglas (normas, mandatos, restricciones, etc.) que orientan el funcionamiento del sistema, sino también su (re)ajuste provocado por la diversidad de estrategias y acciones de los diversos actores, en función de esas mismas reglas. De acuerdo con este abordaje, en un sistema social complejo (como es el sistema educativo) existe una pluralidad de fuentes, de finalidades y modalidades de regulación, en función de la diversidad de los actores involucrados, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias (2005, p. 731).

La legislación, las normativas, las prescripciones, las demandas de la comunidad educativa, los objetivos, los resultados esperados, las metas propuestas. Un sinnúmero de propósitos a cumplir y lineamientos a seguir provenientes tanto de la administración como del contexto inmediato, modelan la tarea cotidiana de los directivos y se presentan como fuentes de regulación que se superponen unas a otras.

En este sentido, João Barroso (2004) sostiene que la dirección escolar se encuentra entonces sujeta a una “mezcla híbrida en la regulación” (p. 124), y por lo tanto supeditada a diversas racionalidades, lo que “se traduce en la utilización simultánea de políticas y medidas inspiradas en marcos de referencia y modelos distintos como, por ejemplo, la «regulación por el Estado» y la «regulación por el mercado»” (Barroso, 2004, p. 123).

Licínio Lima (2011) asimismo, se refiere a esta mixtura de racionalidades al afirmar que nos encontramos en una situación marcada por el hibridez en políticas educativas. Se producen medidas simultáneas y contradictorias: por un lado, el Estado es considerado el actor central en la provisión de los servicios y el encargado de brindar el financiamiento requerido. No obstante y paralelamente, se alienta la autonomía de las instituciones valorando su capacidad para autogestionarse. Mientras se producen

Artículo. Carolina Yelich “Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias”. pp. 67- 88

procesos de centralización en la toma de decisiones, en la formulación de políticas y en la evaluación, se invoca simultáneamente a la descentralización, a la autonomía de las escuelas, a la centralidad en la función del director como líder, a la desconfianza en los espacios colegiados y a la responsabilización de la familia.

Esta situación se refleja en procesos de multirregulación de la dirección escolar, al entender que el funcionamiento de la misma se establece por la interacción de diversos fuentes de regulación y no solamente por la aplicación lineal de normas (Barroso, 2005b). Barroso (2012) reconoce como instrumentos de regulación a las buenas prácticas, a los contratos, a la evaluación, a los proyectos, entre muchos otros.

De esta manera, en la dirección escolar se entrecruza una regulación de tipo burocrática administrativa –el director como representante de la administración–, una regulación profesional –el director como representante del cuerpo docente– y una nueva regulación post-burocrática, basada en el conocimiento para el control por los resultados educativos, la calidad de los procesos y el éxito de la organización escolar en su conjunto (Barroso, 2011). Progresivamente y a la par de las reformas administrativas del Estado,

el control a priori, por las normas, es sustituido por el control a posteriori, por los resultados. El control del cumplimiento de la norma se mixtura lentamente con un control sobre lo producido, al considerar que son los resultados los que posibilitan dar cuenta del cumplimiento de lo reglado, posibilitan monitorear todo el proceso de forma eficaz y concreta sin necesidad de realizar un seguimiento de cada tarea o proceso. Se asiste igualmente al desenvolvimiento de una “regulación por los instrumentos” (Barroso, 2012, p. 5)

que se convierten en estrategias para regular en dos vías: encauzan las acciones hacia los resultados esperados y provocar en los sujetos la reorganización de sus acciones en función de esos instrumentos reguladores.

Se sostienen mecanismos de funcionamiento de la administración pública tradicional forzando a los directores escolares a cumplir un gran cúmulo de normativas que se multiplican y se agolpan diariamente en los centros educativos. De diversa índole y con diversos objetivos, diariamente los directores reciben circulares, memos, correos y reglamentos que desagregan y especifican al detalle cada una de las tareas que deben realizar. A la par, una nueva forma de gestión los obliga a responder a numerosas y

constantes evaluaciones, ejecutar numerosos planes y proyectos focalizados en paralelo, responder por los resultados (rendimiento de los alumnos, desempeño de los docentes, objetivos institucionales alcanzados, etc.), efectuar el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resolver conflictos entre los miembros de la comunidad educativos, identificar y atender sus exigencias, supervisar las actividades de docentes y elevar numerosos informes. Éstas son sólo algunas de las tareas que convierten al director en un gran gestor. Cada nuevo documento enviado por las instancias superiores, en particular por la supervisión escolar junto a la búsqueda de buenos resultados y eficacia en el uso de los recursos, marca al ritmo y los asuntos a tratar en la agenda del director y lo acerca a mejorar su productividad, ya que como planteábamos previamente, “el proceso de regulación comprende, no sólo, la producción de reglas, (normas, interdictos y limitaciones, etc.) que orientan el funcionamiento del sistema, sino también el (re)ajuste de la diversidad de acciones de los actores en función de esas mismas reglas” (Barroso, 2005, p.733).

En palabras de Ball (1998), el nuevo gerencialismo es “la inserción de las teorías y técnicas de gestión empresarial y el 'culto a la excelencia' en las instituciones del sector público. Gerencialismo es, en este sentido, tanto un sistema de suministro y un vehículo para el cambio.” (p. 123)

Una gestión democrática-profesional, o de tipo colegiada participativa se superpone con una gestión de tipo postburocrática (Barroso, 2011) tecnocrática y racionalista que puede transformarse en una gestión post-democracia gerencial (Lima, 2011). En esta regulación post-burocrática, el directivo se vincula con la figura del gerente de empresa, se lo responsabiliza por la mejora institucional, se espera de él una vocación política, perfil administrativo, un líder empático y carismático, gestor del cambio. Se deposita en una figura unipersonal, procesos que deberían ser colectivos. Se produce entonces lo que Licínio Lima (2011) caracteriza como hiperburocracia, es decir, un aumento exponencial de la burocracia escolar que implica

la sustitución del liderazgo colegial por el liderazgo unipersonal [...] la centralización y concentración de poderes de decisión; el regreso a la organización en línea, la mayor jerarquización y la división del trabajo entre directores y profesores; la creciente relevancia del saber experto y del poder de la tecnoestructura, de los suplentes y asesores, de las instancias especializadas en la prestación de servicios técnicos; la

obsesión por la eficacia y eficiencia, por la elección óptima y por la performance competitiva; la centralidad de los procesos de gestión de la calidad, de evaluación y de medición, bajo inspiración neopositivista (*rankings*, escuelas de excelencia, evaluación externa, test estandarizados, padrones, etc.) (p. 11).

La regulación post-burocrática (Barroso, 2012) de la tarea de los directores escolares enraizada con la NGP, posibilita un rol directivo asimilado a la figura del gerente de empresa, responsable por la mejora institucional, con vocación política, perfil administrativo, un líder empático y carismático (Taylor, 2011), gestor del cambio mediante un liderazgo que implique participar, convencer, delegar y ordenar, según el momento y la necesidad (Gore, 2011). En el marco de un “economismo educacional” (Lima, 2011, p.9), el director de escuela se convierte en un líder emprendedor, responsable de forma unipersonal por una gestión innovadora, competente, centrada en la calidad y los buenos resultados, un *chief executive officer* (CEO, por sus siglas en inglés) del centro educativo (Lima, 2011). Santos Guerra (2015) en el mismo sentido afirma que

vivimos inmersos en la cultura neoliberal. De ahí se deriva una obsesión por la competitividad, por la eficacia, por el individualismo, por la privatización, por la reificación del conocimiento. Todo ello lleva a entender la escuela como una empresa y al director como un gerente. (pp.10-11)

A continuación, realizaremos un breve acercamiento a tres grandes estrategias de regulación de la dirección escolar en la escuela secundaria, centrándonos en la situación de las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, Argentina.

Planes, programas y proyectos en la escuela: ¿atención focalizada o nuevas estrategias de control?

Los planes de acción a largo y mediano plazo, los programas focalizados que pretenden cubrir necesidades, atender problemáticas específicas y fortalecer iniciativas particulares y los proyectos temáticos que pretenden trabajar con un contenido o temática situado en el corto plazo, se mixturán con los requerimientos a cumplir por las

escuelas según lo establecido por las normativas que provienen de los órganos de gobierno.

Una de las características de estos planes y programas es su pertenencia a diferentes jurisdicciones y niveles de gobierno, con su consecuente diversidad de lógicas de funcionamiento, evaluación, rendición de cuentas y monitoreo.

Se introducen en las escuelas nuevas tareas, nuevos formatos de trabajo, nuevas exigencias y objetivos a cumplir y por tanto, nuevas formas de control. En numerosas ocasiones, estas acciones focalizadas implican la incorporación de nuevos roles al cotidiano escolar: tutores; coordinadores de ciclos, de tutores, de cursos; coordinadores de programas y proyectos: técnicos territoriales, orientadores, mediadores, talleristas e incluso practicantes de múltiples instituciones y disciplinas. Estas figuras se suman a los jefes de estudio, psicopedagogos, psicólogos educativos, preceptores, celadores y secretarios, figuras que se pueden considerar tradicionales en el formato escolar. La tarea de coordinación, supervisión de las tareas, así como la exigencia de respuestas a cada demanda particular, recaen en la dirección escolar, reorganizando el cotidiano de las instituciones educativas.

La vicedirectora de la escuela de la ciudad de Córdoba expresa esta realidad de la siguiente manera: “Yo tengo muchos jefes: jefe de Programa de Mejoras, de Plan FinES, CAJ, Conectar Igualdad, PIT, y Supervisión que queda en último plano, por todos estos planes y programitas” (Entrevista 1, Vicedirectora, Escuela 1).

La gestión por planes y proyectos pese a que se presenta como propuesta superadora de la rigidez de la planificación clásica, como estrategia para la atención focalizada a distintas problemáticas, como alternativa a las dificultades que genera el formato escolar, encierra una nueva forma de controlar y orientar la labor de las escuelas hacia el cumplimiento de objetivos planteados por fuera de los centros educativos.

Son los directivos escolares quienes cargan sobre sus espaldas la responsabilidad de poner en marcha las acciones específicas del plan o programa, capacitar a los miembros de la comunidad educativa para la ejecución de las actividades e interpretar las lógicas de cada programa para adecuarlo a la realidad específica de la escuela. Asimismo deben realizar la evaluación del cumplimiento de los objetivos propuestos,

presentar los resultados obtenidos con la implementación, velar por la seguridad de los materiales que pueda haber recibido la institución como parte del programa, rendir cuentas por la inversión del dinero que ingresó a la institución y/o generar estrategias alternativas para la búsqueda de recursos y evitar que los programas sean retirados de las instituciones. “Si el objetivo es que los chicos estén ocupados todo el tiempo, que nos paguen por cada programa, porque todo es por el mismo precio” (Charla informal, Vicedirectora, Escuela 1).

De esta manera, se generan nuevos modos de control, direccionamiento y seguimiento de las acciones de los centros escolares a través de nuevos instrumentos y estrategias focalizadas.

Evaluación, supervisión y control: mando a distancia

La administración de sistemas tan complejos como los sistemas educativos, requiere un intrincado proceso de control, seguimiento y sobretodo, evaluación. El cumplimiento de objetivos y la búsqueda de calidad en los procesos educativos, ambos presentados como necesidad, alienta instancias de competencia y comparación entre las instituciones educativas. La evaluación interna y externa es el instrumento privilegiado para ejercer el control y direccionar las acciones.

El pasaje del modelo de gestión burocrático al “gerencial” supone la búsqueda de una mayor eficacia-eficiencia en las organizaciones, y que la lógica del control y de evaluación deje de ser de proceso y de normas para pasar a medirse según el impacto y la performance (García Delgado, 1997, p. 19).

En sistemas educativos descentralizados y en centros escolares verticalistas con una fuerte distribución de tareas para asegurar el cumplimiento de los objetivos con calidad, el control se presenta como una necesidad. Se genera una obsesión por el número, monitorización constante en términos numéricos que se transforma en la mejor forma de control por parte de los gobiernos (Ball, 2015). La evaluación ya no como proceso de revisión de lo que se está haciendo sino como instancia de control de aquello que se logró, adopta en la gestión un carácter personalista, depositando en la figura del

Artículo. Carolina Yelich “Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias”. pp. 67- 88

director la responsabilidad por lo que ocurre en las escuelas. Los resultados de las instancias de evaluación son el principal insumo de la administración para justificar el financiamiento y los circuitos diferenciados, así como el reacomodamiento de los centros educativos hacia las lógicas de productividad educativa.

El vertiginoso y acelerado desarrollo de las tecnologías de información y comunicación posibilita la inclusión de programas informáticos específicos para el seguimiento de las actividades de los centros educativos, para la presentación de informes periódicos y en consecuencia, para el monitoreo de las acciones de las instituciones educativas. Un claro ejemplo de estos mecanismos es la plataforma de gestión académica Mi Escuela Digital, enfocada en optimizar procesos y proporcionar capacidad de análisis de información a las escuelas, tal como se presentan en su sitio web. Se trata de un software que incluye su versión en aplicación móvil generado por una empresa cordobesa, para la administración, seguimiento y por supuesto control de todas las actividades de la institución escolar. Hasta el momento, las instituciones de gestión privada son sus principales clientes.

En el caso de estudio de la escuela de Córdoba, la dirección escolar del instituto de educación secundaria de gestión pública cuenta con diversos Software desarrollados específicamente para el seguimiento de los numerosos planes y programas que se ejecutan en las escuelas. Se ha implementado el software para el control del Plan de Mejora Institucional,¹ mediante el cual se realiza un seguimiento por alumno, se completa detalladamente su trayectoria académica y se coteja la información con los informes de los tutores. El funcionamiento del programa es permanentemente controlado desde supervisión, mediante la figura del técnico territorial a cargo de la escuela. Durante la estancia de investigación se asistió al pedido de envío de información relativa a propuestas de trabajo de los talleres del Plan de Mejora Institucional que se hayan realizado en la escuela y sus resultados, funcionamiento de

¹ El Plan de Mejora Institucional consiste en una política educativa generado a partir del año 2010, con el objetivo de efectuar diagnósticos en las escuelas que permitieran identificar problemáticas y en función de ellas establecer metas y objetivos superadores. Este programa implica además dotar a las escuelas de los recursos necesarios para generar iniciativas pedagógicas tendientes a resolver los problemas educativos detectados.

las tutorías del plan y su impacto en términos de indicadores de rendimiento correspondientes al primer trimestre.

Estos programas informáticos son incluidos en las instituciones escolares tanto para la gestión académica, el seguimiento de planes y programas y la gestión de las actividades de todos los miembros de los centros educativos.

La inspección como forma tradicional y privilegiada de control directo sobre las instituciones educativas adopta una omnipresencia gracias a estas herramientas que brindan las tecnologías de información y comunicación y se conjuga con el control que ejercen los supervisores y técnicos de los numerosos planes, programas y proyectos que conviven en el cotidiano escolar. Mediante programas informáticos específicos -generalmente plataformas virtuales o software desarrollados ad hoc- se efectúa el seguimiento de las actividades de los centros educativos, la presentación de informes periódicos y en general, el monitoreo de las numerosas acciones de las instituciones educativas. En palabras de Lima (2011) se produce un “taylorismo on line” (p.11) para el control. Se genera así

una vigilancia sistemática, bajo categorías tipificadas *a priori* y que modelan la representación de las realidades escolares, controlan los tiempos y los espacios, generalizan metodologías y procesos de trabajo, favorecen la estandarización y permiten la medición detallada y la comparación automática (Lima, 2011, p.16).

Se multiplican los informes, las auditorías, las evaluaciones (Barroso, 2011) y la autonomía de los centros educativos que se supone relativa, se convierte en mando a distancia.

Buenas prácticas o modelos para armar

Presentadas como casos exitosos, las buenas prácticas constituyen modelos a seguir, que se extrapolan a las instituciones educativas bajo un gran supuesto: si funcionó en una institución debe funcionar en todas. Teniendo su punto de origen en la OCDE es fácil identificar como las buenas prácticas se transforman en estrategias para direccionar y optimizar la productividad educativa en base a criterios económicos.

Artículo. Carolina Yelichich “Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias”. pp. 67- 88

Descontextualizadas, presentadas como asépticas, objetivas y sin carga ideológica, desconociendo las especificidades locales de las problemáticas de cada centro educativo, las buenas prácticas se promueven y se imitan convirtiéndose en una herramienta de adoctrinamiento, seguimiento y regulación, un modelo de lo que está bien hecho y que por tanto se debe imitar, una forma eficiente de extender pautas de acción prefijadas.

Sin ahondar en la descontextualización que generan y en el desconocimiento de las especificidades locales de las problemáticas de cada centro educativo, las buenas prácticas se instalan como mecanismos postburocráticos que buscan regular el accionar en las escuelas. Como “políticas basadas en evidencia” que instala una lógica de la imitación que sustituye a la creación (Barroso, 2011, p. 9), se promueven y se multiplican convirtiéndose en una herramienta de adoctrinamiento, seguimiento y regulación, un modelo de lo que está bien hecho y que por tanto, se debe replicar.

La dirección escolar oscila entre la imposición de buenas prácticas presentadas como recetas estándar y la recuperación de la identidad particular de cada centro escolar, entre el uso de indicadores externos sin que los directivos sean formados para utilizar esos insumos en la toma de decisiones y la concreción de un proyecto educativo institucional particular, entre el sinnúmero de planillas y datos que deben ser sistematizados por los directivos para el envío a las instancias superiores del sistema educativo, y los indicadores construidos para destacar éxitos gubernamentales o como argumento para culpabilizar a los docentes de los fracasos escolares, entre la resolución de problemáticas administrativas y la necesidad de centrarse en el trabajo pedagógico, en los docentes, los alumnos y sus familias. Para Stephen Ball, esas tensiones se inclinan progresivamente hacia las lógicas de mercado cuando afirma que “el gerenciamiento desempeña el importante papel de destruir los sistemas éticos profesionales que prevalecían en las escuelas, provocando su sustitución por sistemas empresariales competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

Estas buenas prácticas se introducen en las escuelas mediante múltiples formatos tales como jornadas y capacitaciones centradas en la presentación de relatos sobre casos exitosos. En el caso de la ciudad de Córdoba, las buenas prácticas se difunden en los cursos de formación o capacitación en servicio a los profesores. Éstas actividades en

ocasiones son gestionadas por los directivos de las escuelas, quienes deben convencer a sus docentes acerca de los supuestos beneficios de las propuestas y dar cuenta de lo producido. Los informes constituyen una tarea más que se agrega al trabajo de los directivos y se caracterizan por el corto tiempo para la entrega. La vicedirectora así lo expresa: “es imposible en tan poco tiempo hacer un balance serio, si me dan tiempo yo feliz de la vida. Y bueno, comentaremos lo que hicimos y listo” (Charla informal, Vicedirectora, Escuela 1).

La supervisión se encarga de generar reuniones con los directivos de la zona educativa para brindarles los lineamientos que deberán reproducir en la escuela. Del mismo modo, los diversos planes y programas a los que adhiere la institución educativa les proporcionan modos de hacer que son aprehendidas e incorporadas al cotidiano escolar.

Conclusiones

Son numerosas las estrategias que regulan la tarea de los directivos escolares en arreglo a una gestión de tipo postburocrática, es decir, centrada en los resultados (Barroso, 2011). Mejorar el rendimiento de los alumnos, alcanzar resultados que mejoren las estadísticas, destacar en la ejecución de proyectos focalizados y obtener excelentes puntajes en pruebas estándares, son sólo algunos de los ejemplos de la lógica de producción mercantil en los sistemas educativos. Estos mecanismos alientan la competencia entre las instituciones educativas, generan individualismo, profundiza las diferencias entre los circuitos de formación, reorienta el proceso de aprendizaje en función de la evaluación y perjudica seriamente a las escuelas que atienden a poblaciones más desfavorecidas. La toma de decisiones en los centros educativos fluctúa en arreglo a los posibles beneficios, en especial económicos, que se puedan obtener (Torres Santomé, 2010).

Liderazgo, entrenamiento de competencias, trabajo con proyectos, adopción de buenas prácticas, resolución de conflictos, incentivos al desempeño, innovación y procesos de mejora continua, se transforman en los mecanismos liderados por los

directores escolares para asegurar la eficacia educativa. Garantizar la productividad en el centro escolar, desplaza progresivamente del foco a la educación como objetivo central de la escuela.

El monitoreo y control de establecen de forma permanente mediante el accountability y la rendición de cuentas, la evaluación adopta numerosas formas y se extiende a todos los miembros de la comunidad educativa, bajo el justificativo de la búsqueda de calidad y excelencia, que se miden mediante índices de calidad y posicionan a los centros educativos en la carrera por optimizar su tarea para competir en el mercado educativo. El alcance de los planes, programas y proyectos, y los resultados obtenidos con la implementación de cada uno de ellos, son fácilmente traducibles en indicadores, en parámetros objetivables y en índices medibles. Por tanto, una gestión escolar centrada en proyectos, es una gestión susceptible de ser evaluada cuantitativamente, en función del rendimiento y la productividad, alentando procesos de calificación, catalogación, elaboración de rankings y circuitos diferenciados. Se generan escuelas más y menos eficientes, más y menos atractivas, más y menos productivas. Esto sin dudas, aleja progresivamente a la dirección escolar de sus objetivos centrales: brindar las condiciones necesarias para que de todos los sujetos sin distinción puedan acceder a la escolaridad obligatoria y reciban una educación de calidad que les posibilite un desarrollo integral.

Referencias

- Andrade Oliveira, D. (2015). Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 36(132), 625-646.
- Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas*. (1ra edición, pp. 13-16). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ball, S. (2005). Profesionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cuadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564.

Artículo. Carolina Yelich "Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias". pp. 67- 88

- Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 2(34), 119-130.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Ball, S., y Youdell, D. (julio de 2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Education International.
- Barroso, J. (2012). A direção da escola – tensões no presente, desafios para o futuro. Ponencia presentada al III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, España.
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En A. Neto-Mendes, J. A. Costa y A. Ventura (Eds.). *A emergencia do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, (11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía. Año LXIII, N° 232*.
- Barroso, J. (2005b). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação & Sociedade, Campinas*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 33, 117-140.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dale, R. (1988). A educação e o Estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, 13(1), 17-37.
- De Podestá, M. E.. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L. y Pettigrew, A. (1996). *The new public management in action*. Great Britain: Oxford University Press.
- Fernández Díaz, M. J., Álvarez Fernández, M., y Herrero Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis.

- García Delgado, D. (1997). Introducción: nuevos escenarios locales. El cambio del modelo de gestión. En García Delgado, D. (Comp.). *Hacia un nuevo modelo de gestión local*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.
- García Sánchez, I. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. *Presupuesto y Gasto Público*, (47), 37-64.
- Gore, E. (2011). El director de escuela como gestor del cambio. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Revista Educación y Educadores*, 14(2), 369-387.
- Gvirtz, S. (2011). Mejorar la escuela. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Hall, D. y Gunter, H. (2015). A Nova Gestão Pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educação & Sociedade*, 36(132), 743-758.
- Hood, Ch. (1991). A Public Management for All Seasons?. *Public Administration*, 69, 3-19.
- Jones, L. y Thompson, F. (1999). Un modelo para la nueva gerencia pública: lecciones de la reforma de los sectores público y privado. *Revista del Clad Reforma y Democracia*, (15), 1-26
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Teoria e Prática*, 38(21), 1-18.
- Martínez Boom, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 163-179.
- Miranda, E. y Lamfri, N. (2008). Los efectos de la multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 197-210.
- Oszlack, O. (2013). La gestión pública post-NGP en América Latina: balance y desafíos pendientes. Jornada inaugural. *Conferencia presentada en la IX Conferencia de la INPAE*. Santiago, Chile.
- Politt, C. (1993). *Managerialism and the Public Sector*. Oxford: Blackwell.

Artículo. Carolina Yelichich “Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias”. pp. 67- 88

- Santos Guerra, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Madrid: GRAÓ.
- Shepherd, G. (1999). El desafío de la reforma administrativa en América Latina. *Revista del Clad Reforma y Democracia*, (13), 1-11.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 65-84.
- Taylor, J. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Torres Santomé, J. (2010). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 599-622.

Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México

José de la Luz Sánchez Tepatzi^{*}

María Valentina Téllez Montes^{**}

Alejandro Sánchez Guzmán^{***}

Fecha de recepción: 21 de enero de 2019
Fecha de aceptación: 15 de junio de 2019

Resumen

Este trabajo analiza la propuesta de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para atender la formación del profesorado de Educación Media Superior (EMS) en México y los desafíos en su implementación. Ante esto cabe preguntarse: ¿cómo respondió la RIEMS a las necesidades de formación docente? Para contextualizar el estudio, se retomaron datos de un trabajo realizado en el estado de Tlaxcala en 2014, relacionado con los perfiles profesionales y las necesidades de formación. Distintos expertos refieren que la implementación de la RIEMS enfrentó muchos problemas derivados del escaso acercamiento directo con los docentes para analizar sus necesidades y operar un sistema pedagógico-didáctico que respondiera a las condiciones del profesorado, además de la escasa información del impacto de

^{*} Dr. José de la Luz Sánchez Tepatzi. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291. México. Contacto: jtepatzi@g.upn.mx

^{**} Dra. María Valentina Téllez Montes. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291, y de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. Contacto: valetellezm@gmail.com

^{***} Mtro. Alejandro Sánchez Guzmán. Profesor de Educación Media Superior en el estado de Tlaxcala y Profesor del Instituto Tecnológico Superior de Tlaxco. Contacto: ordnajelasg22@outlook.com

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

la formación en la mejora de las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes. Revisar los retos para atender la formación docente toma sentido sobre todo ahora que México vive un cambio de gobierno y el discurso oficial ha manifestado serias críticas a la Reforma Educativa anterior, y ha planteado distintas modificaciones en materia de evaluación y formación docente; a pesar de que aún no se conocen de manera pormenorizada los criterios ni el modelo para la implementación de las acciones en esta materia.

Palabras clave: política educacional, enseñanza y formación, calidad de la educación, formación de docentes, adolescencia y juventud

Abstract

This paper analyzes the proposal of the Integral Reform of the Upper Secondary Education (RIEMS) to attend the formation of the teaching staff of Higher Secondary Education (EMS) in Mexico, and the challenges in its implementation. Given this, we must ask ourselves, how did the RIEMS respond to such needs? To contextualize the study, data from a work carried out in the state of Tlaxcala in 2014, related to professional profiles and training needs, were taken up again. Different experts refer that the implementation faced many problems derived from the scarce direct approach with the teachers to analyze their needs, and operate a pedagogical-didactic system that responded to the conditions of the teaching staff, in addition to the scarce information of the impact of the training in the improvement of pedagogical practices and student learning. Review the challenges to address teacher education makes sense, especially now that Mexico is experiencing a change of government, and the official discourse has expressed serious criticism of the previous Education Reform, and has raised various changes in evaluation and teacher training; although the criteria are still not known in detail, and the model for the implementation of the actions in this matter.

Keywords: Educational policy, Teaching and training, Quality of education, Teacher training,

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

Adolescence and youth.

Introducción

En el marco de la RIEMS, la formación docente ocupa un lugar muy importante para incidir en la mejora de la calidad de la educación. Esta aspiración es justa y pertinente pero complicada, puesto que la racionalidad instrumental de las reformas, en cierta forma, puede convertirse en un síntoma de la intolerancia que se enfrenta y confronta con la diversidad de expresiones culturales, historias e intereses que viven y se sostienen simbólicamente como experiencias significativas en las escuelas (Cantoral, 2005). Los profesores son autores de sus propios argumentos de enseñanza, de la forma de relación con los alumnos y sus necesidades, así como de sus expectativas en la formación docente. Esta pluralidad de elementos que convergen exige a los planificadores pensar en estrategias metodológicas que incluyan a los docentes y permitan conocer y responder a sus necesidades, contextos y circunstancias, en el mediano y largo plazo (Oviedo, Hernández y Oviedo, 2016). Desde la perspectiva de las teorías de los sistemas complejos, en el fenómeno educativo participan e interactúan múltiples agentes y elementos, los cuales pueden cambiar sus estados internos y producir nuevas características, dependiendo de la interacción con otros agentes y el medio ambiente (Holland, Miller en Quezada y Canessa, 2008).

Estas reflexiones son la motivación del presente trabajo, y para ordenar la presentación se ha trazado la siguiente ruta: en el primer apartado, se analizan algunos de los problemas principales que los estudiantes adolescentes y jóvenes enfrentan en la escuela. Para contextualizar el punto se recuperan datos reportados por algunas evaluaciones a gran escala realizadas en Educación Media Superior (EMS), y otros datos señalados por distintas agencias que destacan otros tipos de problemas. Esta contextualización es importante, dado que la RIEMS mediante la formación docente aspira a transformar las prácticas pedagógicas y mejorar

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

la formación integral del estudiantado, lo cual incluye el logro de los contenidos cognitivos señalados en los programas.

El segundo apartado se nutre y toma como referente contextual los resultados de una encuesta realizada en el año 2014 a un grupo de profesores de los distintos subsistemas de Educación Media Superior en el estado de Tlaxcala. Uno de sus propósitos era conocer las necesidades prioritarias de formación, con el fin de poder sustentar una propuesta que respondiera a los intereses y necesidades del profesorado en sus distintos contextos locales e institucionales. Este referente sirve para conocer la relación entre los retos de los estudiantes y las necesidades de la formación docente.

El tercer apartado revisa los elementos más importantes de la RIEMS relacionados con la formación de los docentes y los principales problemas que ha enfrentado la implementación de la estrategia de formación. Esto se realiza bajo una perspectiva hermenéutica que, en términos de Schleirmacher (Echeverría, 2004), exige preguntarse: ¿cómo es entendida una expresión, sea ésta escrita o hablada? ¿Cómo se entiende esa relación dialogal, donde alguien expresa algo con cierto sentido, y alguien que escucha lo reconfigura desde un nuevo sentido? Derivado del análisis, en este apartado intentamos comprender la manera en que la política de formación respondió a las necesidades de formación de los docentes y sus alcances.

Finalmente, en las conclusiones, se reflexiona en torno a las exigencias de la formación docente. Esto puede ser de utilidad para futuros estudios, dado que el actual (nuevo) gobierno mexicano se ha propuesto modificar las políticas y estrategias para la evaluación y formación docente, a pesar de que aún no da cuenta de la estrategia específica y detallada.

Retos educativos de los jóvenes en México

El interés actual de la política educativa mexicana por la formación de los estudiantes de bachillerato responde a múltiples factores; uno de ellos es el demográfico (Guzmán, Díaz y

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

Soto, 2017). Los adolescentes y jóvenes constituyen un grupo numeroso, y las condiciones sociales y económicas exigen a la escuela promover el desarrollo de nuevas competencias que incidan a favor de sus condiciones de vida personal, social y económica. En este sentido, la formación debe priorizar el campo teórico disciplinar y otras áreas importantes relacionadas con la convivencia y la formación ciudadana (Subsecretaría de Educación Media Superior –SEMS–, 2014 a). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México se sitúa entre los países con mayor índice de *bullying* en alumnos de secundaria, y la violencia que se vive en el país ha llegado a la escuela (Ayala-Carrillo, 2015). En este sentido, no sorprende que un atributo de la competencia genérica n.º 8 del perfil de egreso del estudiante de EMS proponga que durante la formación los alumnos deben aprender a privilegiar el diálogo como mecanismo de solución de conflictos (SEMS, 2008 b). Esta aspiración discursiva es importante; sin embargo, es necesario reconocer si la propuesta de formación de los docentes y la transformación de la organización escolar permiten alcanzar dichos objetivos. Para ello, entre otras cosas, se requiere una estrategia de seguimiento del impacto de la formación en la atención a las necesidades de los estudiantes, asunto que en las siguientes páginas se muestra como una asignatura pendiente.

Los problemas que enfrentan los adolescentes y jóvenes mexicanos son múltiples y diversos e inciden en su formación. En esta complejidad, otro reto que enfrentan los adolescentes y jóvenes es la pobreza –individual y familiar–. Trucker y Harden (2012), Donlan et al. (2016), Erickson y Goldthorpe (2010) y Maxwell et al. (2016) en Palomar-Lever y Victorio-Estrada (2017) demuestran el vínculo que existe entre pobreza y menores oportunidades para vivir experiencias escolares que apoyen el desarrollo intelectual y la permanencia escolar. Por ello, el profesorado también requeriría formarse para trabajar con alumnos que viven en condiciones de precariedad económica, con el fin de evitar que dicha condición se convierta en una sentencia de menor desarrollo.

El gobierno mexicano en las dos últimas décadas ha realizado un importante esfuerzo por acercar a los jóvenes a la escuela. El Acuerdo 442 señala que debe garantizarse el acceso de

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: “Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México”. pp. 89-112

las y los jóvenes a la educación como derecho para alcanzar los objetivos educativos (Diario Oficial de la Federación –DOF–, 26 de septiembre 2008), y se propone alcanzar la cobertura total para el ciclo escolar 2021-2022. Los avances en este propósito se observan en el crecimiento progresivo de la matrícula (ver tabla 1), pero aún falta mucho trabajo por realizar en temas de cobertura, permanencia y logro de los aprendizajes. “La cobertura del nivel medio superior se ha incrementado hasta alcanzar el 82 por ciento; la tasa de abandono escolar se redujo del 20 al 13,3 por ciento y se incrementó el número de personas que concluyen este nivel educativo” (Gobierno de México, SEMS, 2018).

Tabla 1. Matrícula nacional de Educación Media Superior 2005-2014

CICLO ESCOLAR	MATRÍCULA
2005-06	3.658.754
2006-07	3.742.943
2007-08	3.830.042
2008-09	3.923.822
2009-10	4.054.709
2010-11	4.187.528
2011-12	4.333.589
2012-13	4.443.792
2013-14	4.582.336
2014-15	4.813.165
2015-16	4.985.080
2016-17	5.128.518

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f): Escuelas, alumnos y maestros según nivel educativo 1970-2013.

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: “Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México”. pp. 89-112

Los problemas para el acceso y permanencia en la escuela responden a múltiples factores; uno de ellos es la desigualdad social y su estrecho vínculo con la pobreza. Ezcurra (Miranda et al., 2017, p. 9) refiere que “los sectores sociales más desfavorecidos son los que enfrentan mayores dificultades para desarrollar una trayectoria educativa adecuada, lo cual se refleja en mayor rezago académico y abandono escolar”, pero también se traduce en una devaluación del significado de la escuela.

Transitar por el sistema educativo ya no representa garantía de movilidad social ascendente como lo pensaban los sectores medios. Tampoco garantiza una mejor inserción laboral, pero la educación sigue siendo el medio necesario para acceder a un trabajo. Los sectores populares, por otra parte, han valorado tradicionalmente la educación sobre todo en relación con el trabajo. Pero cuando hay pocas posibilidades de empleo, cuando se deteriora el mercado de trabajo y las credenciales educativas se devalúan, la valoración de la educación muchas veces solo queda en el imaginario de estos grupos sociales. (Filmus en Corica, 2012, p. 75)

Cuando los significados de la escuela son devaluados, la permanencia también se vulnera. Miranda et al. (2017) mencionan que el abandono escolar revela múltiples problemas, como la segmentación entre los distintos subsistemas, la infraestructura y el equipamiento escolar, las relaciones pedagógicas en el aula, la tutoría académica, el currículum, los problemas para implementar y hacer más efectiva la formación docente y la poca pertinencia de la oferta educativa. Rodríguez y Hernández (2008) refieren que en el abandono escolar también participan factores de tipo emocional, geográfico, económico, de salud, familiares; y otros que se originan en la operación y organización de la escuela.

Las condiciones familiares, sociales y económicas en que viven muchos adolescentes y jóvenes mexicanos influyen en el aprendizaje y constituyen retos para su desarrollo, pero también representan grandes desafíos para la escuela en su organización y gestión pedagógica, así como para la política educativa en su propuesta de formación docente, de tal forma que esta resulte relevante para incidir en el desarrollo individual y social.

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: “Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México”. pp. 89-112

La reprobación debe estudiarse en su complejidad. Guzmán, Díaz y Soto (2017) enfatizan la escasa pertinencia de los procesos formativos y la desconsideración de las deficiencias académicas que preceden a los estudiantes, además de la reprobación, como elementos participantes en el abandono escolar. En este trabajo, los reportes de la reprobación que a continuación se presentan (ver gráfica 1) se asumen como un punto de referencia que da cuenta del grave problema que existe en términos del logro de los objetivos y contenidos de aprendizaje. La reprobación refleja la articulación de distintos elementos que reclaman su atención desde la política educativa, la organización escolar y la transformación de las prácticas de enseñanza en la escuela, las cuales están permeadas por la formación docente y las acciones del Estado para atender esta área.

Gráfica 1. Tasa nacional de reprobación en educación media superior.

Ciclos: 2005-2013



Fuente: Elaboración con datos de SEP (2015a), principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013, p. 47.

Con relación a las evaluaciones de gran escala orientadas a conocer el nivel de logro educativo de los estudiantes en EMS, a nivel nacional, la evaluación conocida como PLANEA refiere cifras importantes de alumnos con bajo nivel de competencia en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación en los resultados de los años 2015 y 2017. Esta situación es seria si se toma en

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

consideración que estas habilidades son prioritarias para acercarse al currículum y transitar por sus distintos contenidos, pero también para el desarrollo de otras competencias para la vida cotidiana. En el año 2015, en Matemáticas, el 80,2% de los evaluados a nivel nacional tuvieron logros correspondientes a los niveles I y II (los más bajos). Por su parte, la cifra estatal fue 87%, lo que indica que hay más alumnos con niveles bajos que a nivel nacional. Este problema creció: en el año 2017, la cifra nacional fue 89,5% en los niveles I y II, y para el caso estatal, la cifra fue 92,6%.

En Lenguaje y Comunicación, la evaluación del año 2015 en su cifra nacional refiere que el 64% de los evaluados se ubicó en los niveles I y II. A nivel estatal, la cifra fue 71,9%. En la evaluación de 2017, la cifra nacional fue 62% de alumnos con resultados bajos (niveles I y II), y la cifra estatal fue mayor 65,8% (SEP, s/f, b-c, PLANEA, 2015 y 2017).

Como se puede apreciar, los problemas educativos que enfrentan los estudiantes adolescentes y jóvenes de EMS son complejos, diversos y multifactoriales. Aquí se han destacado retos relacionados con la convivencia, la seguridad, la pobreza, las oportunidades de enriquecimiento escolar, la devaluación del significado de la escuela, la reprobación, el abandono escolar y serio rezago en materia de lectura de comprensión y conocimiento matemático. Este entramado de problemas se configura y reestructura como lo sugieren las teorías de los sistemas complejos, y por lo tanto, su atención exige un análisis profundo y permanente que incluya distintos elementos y actores para encontrar respuestas que permitan responder de manera efectiva a estos y los nuevos problemas que se presenten. Anticipadamente, los datos del estudio realizado en 2014 que se orientaba a conocer las necesidades de formación de los docentes en el estado de Tlaxcala guardan relación, de manera general, con estas necesidades de los estudiantes.

Desde la perspectiva de la RIEMS, estos problemas se reconocieron, se recuperaron y justificaron dicha reforma; sin embargo, como se analiza en páginas posteriores, aunque el rol del docente es importante, no basta con mejorar su formación para atender estos grandes problemas, mucho menos si tales procesos formativos desconocen y no toman en cuenta las

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

historias, contextos, culturas, y menos aún, si la implementación de la estrategia de formación se realiza de manera desarticulada del profesorado en el aula. La EMS ha llamado la atención de muchos especialistas. Pérez (2017) destaca por su frecuencia los siguientes temas de investigación en EMS: la RIEMS, la percepción de los contextos y sus actividades cotidianas, el perfil profesional de los docentes y su práctica, la forma en que evalúan los aprendizajes, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza.

Necesidades de formación de los docentes de EMS en el estado de Tlaxcala

En junio de 2014, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 con la anuencia de la SEP realizó una encuesta en línea en el estado de Tlaxcala, orientada a conocer las necesidades de formación de los docentes de EMS en la entidad. No hubo una selección muestral de los participantes, la intención fue contemplar la mayor cantidad posible de docentes, y el principal criterio de participación fue que estuvieran en servicio activo. Los datos estadísticos que se emplearon para este trabajo fueron principalmente las medidas de tendencia central.

La población participante fue de 553 docentes de los diferentes subsistemas de EMS. El instrumento utilizado incluyó cinco rubros: Datos generales, Actualización y profesionalización, Problemas para la actualización y la profesionalización, Competencias e indicadores de desempeño docente, y Utilización de materiales, medios y recursos didácticos. Cincuenta y ocho reactivos conformaron el cuestionario.

El 54,6% de quienes contestaron fueron mujeres y el 45,4% hombres. En cuanto a la edad, el 42,5% se ubicó en el rango de 20 a 35 años, el 43,2% entre 36 y 50 años, y el 14,3% restante era mayor a 51 años. El 59,3% dijo estar casado, y de ese grupo, el 71,4% tenía en promedio 2 hijos. Respecto a la antigüedad en el servicio docente en EMS, el 72% tenía menos de 15 años. En términos del ingreso salarial, poco más del 50% percibía entre 5.000 y 10.000 pesos mensuales (entre 262,25 y 524,50 dólares estadounidenses al 27 de mayo de 2019). La

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

estructura del instrumento dificultaba tener precisión y exactitud respecto al tipo de contratación por tiempo parcial o tiempo completo.

- Actualización y profesionalización

A la pregunta “¿Durante los últimos cinco años, en cuál de las siguientes opciones de Profesionalización usted ha participado?”, 112 profesores han estudiado alguna especialización, 257 han cursado algún diplomado, 106 han realizado estudios de maestría y 7 han cursado un doctorado, tres en Ciencias de la Educación, dos en Ciencias Sociales y uno en Ciencias Exactas e Ingeniería (un docente no especificó el campo).

En cuanto a las áreas de formación continua en que habían participado, el 43,38% refirió tener una especialización en campos de las Ciencias de la Educación, el 34,30% en el área de Ciencias Exactas e Ingenierías, el 21,19% en Pedagogía. El resto se distribuyó en: Ciencias Sociales, Ciencias de la salud, Ciencias Biológico Agropecuarias y Ciencias Económico Administrativas.

De los 106 docentes que realizaron estudios de maestría, las preferencias se enfocaron a cuestiones educativas, seguidas por las Ciencias exactas y la Pedagogía. El interés por las áreas relacionadas con las ciencias de la educación tiene sentido si se considera que los profesores de EMS, en su mayoría, egresaron de carreras universitarias sin relación directa con la docencia. Hasta hace una década, el ingreso al servicio profesional docente en EMS no se centraba en el mérito académico ni examen de ingreso, se basaba principalmente en acuerdos institucionales. De igual manera, la asignación de los cursos no siempre correspondía al perfil profesional sino a los espacios laborales existentes. Esta situación cambió en el marco de la RIEMS, que pretendió que el ingreso fuese por evaluación y los perfiles correspondiesen a las necesidades de los subsistemas.

- Problemas para la actualización y necesidades particulares de formación

Al preguntar respecto a los principales problemas que enfrentan los Profesores de EMS

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: “Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México”. pp. 89-112

para actualizarse, los docentes podían elegir varios problemas. Para el análisis de las respuestas se usó un diagrama de Pareto que permitió distinguir cuatro principales problemas: el costo de los cursos, las dificultades de tiempo, la distancia entre las instituciones y su lugar de residencia. Estos problemas en parte se relacionan con el bajo ingreso salarial que obliga a la múltiple ocupación. Una referencia del año 2013 señala que, en promedio, menos del 35% del profesorado en EMS ocupaba plazas de tiempo completo (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE–, 2015). Sin embargo, queremos destacar el hecho de no contar con una oferta educativa que respondiera a sus intereses, tema que han estudiado ampliamente Miranda et al. (2017), Rodríguez y Hernández (2008), Guzmán, Díaz y Soto (2017) y que permite plantearse distintas interrogantes: ¿cómo identificar las distintas necesidades de formación del profesorado de EMS? ¿Cómo interpretar con exactitud el sentido de sus necesidades para ofrecer una alternativa precisa, pertinente y relevante? ¿Qué estrategias resultan más efectivas para implementar el proceso de formación, en un nivel educativo caracterizado por la amplia diversidad de subsistemas, perfiles profesionales, tipos y tiempos de contratación y derechos y condiciones laborales? ¿Qué estrategias resultan más efectivas para implementar la estrategia de formación docente, tomando en consideración la amplia diversificación de contextos sociales? ¿Qué estrategias de formación docente resultan más efectivas para implementar procesos de formación docente que superen la inmediatez del contenido disciplinar y transiten hacia una visión que incluya otros elementos como la convivencia, el cuidado de sí mismo, la seguridad, la atención e inclusión de la diversidad, y la formación ciudadana? Estas preguntas representan retos complejos para entenderse y atenderse desde una mirada centrada en la administración, y requieren avanzar hacia nuevos modelos de formación, tema que sigue en estudio.

También se les preguntó cuáles eran las estrategias pedagógicas y habilidades más urgentes que necesitaban para su formación, y destacaron las siguientes: manejo de grupo, enfoques epistemológicos, habilidades de lectura y redacción, metodologías y didácticas para la enseñanza y el aprendizaje, construcción de unidades de aprendizaje (planeación didáctica), diseño y elaboración de materiales didácticos, elaboración de proyectos de investigación,

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: “Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México”. pp. 89-112

enseñanza de una segunda lengua. Las respuestas halladas tienen estrecha relación con los retos y problemas que enfrentan los estudiantes adolescentes y jóvenes en México: tratando de sintetizar, los desafíos se ubican en los ámbitos de la comprensión lectora, el pensamiento matemático, la convivencia y la permanencia en la escuela. En este sentido, no sorprende que el profesorado esté preocupado por formarse en temas de los enfoques epistemológicos; existe la necesidad de reflexionar respecto a los fines del bachillerato, el sentido y significado de la escuela, de las propias competencias, el enfoque que guía el modelo pedagógico en EMS, entre otros temas. Pero también, las inquietudes remiten a la didáctica, entendida en una dimensión que trasciende la visión instrumentalista de apoyo a la docencia, y conduce a pensar en la esencia del quehacer del docente que es formar al estudiante en un sentido integral, que reconoce al sujeto en su particularidad cognitiva y con relación al contexto, la cultura y los propios intereses e intenciones del programa de estudios, además de contribuir en el deseo de aprender y mantenerse en la escuela, no como una agenda de gobierno sino como un proyecto de vida.

La formación de los docentes de Educación Media Superior: retos y alcances

En México, durante la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se implementaron distintas reformas educativas para la educación obligatoria (Educación Preescolar a Media Superior). En el bachillerato, esta se denominó Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), nivel escolar que idealmente debe cursarse de los 15 a los 19 años de edad.

La conformación de la EMS se caracteriza por la gran diversificación de subsistemas que buscan responder a las necesidades económicas y sociales de los estudiantes en sus contextos. Cada subsistema ha desarrollado su plan de estudios, propósitos, requisitos de ingreso para docentes y estudiantes, incluso salarios y prestaciones económicas para el profesorado

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

(Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014 b), conformando así una amalgama muy compleja (Schmelkes en Oviedo, Hernández y Oviedo, 2016) que reta la implementación de la RIEMS y la formación del profesorado. Esta diversificación que conforma un todo (Lozano, 2015) presentó un desafío para la RIEMS en su intención de constituir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con un Marco Curricular Común (MCC) que generase mejores condiciones de igualdad en los distintos subsistemas, y que al mismo tiempo respetara sus particularidades.

La RIEMS comenzó a implementarse en el año 2008. Entre sus pretensiones destacan la evaluación de los docentes para nuevo ingreso, para la permanencia y promoción, así como la formación continua del profesorado para mejorar su labor y el aprendizaje de los alumnos, en un marco de equidad e igualdad (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2014 b).

Las aspiraciones de la RIEMS resultan necesarias y relevantes; sin embargo, su implementación ha enfrentado distintos retos de carácter político, económico, de formación del personal docente y administrativo, así como de operación en los centros escolares (Guzmán, 2018). Estos retos generaron tensiones en tanto trastocaron la cultura escolar, las tradiciones y formas de operación de los centros escolares, razón por la cual era necesario desarrollar nuevas formas de comunicación y negociación entre los actores de la escuela y del sistema educativo (Lozano, 2015; Oviedo, Hernández y Oviedo, 2016; Guzmán, Díaz y Soto, 2017) que ayudasen a generar nuevas competencias para abordar el conflicto. Al respecto, Paredes (2004) menciona que

(...) el aparente consenso y la mala gestión del conflicto han hecho fracasar las reformas, venidas de fuera de los propios centros. Aprender a convivir en la discusión y el conflicto es un reto de gran envergadura para los profesionales de la educación (p. 134).

En el marco de la RIEMS, la garantía de mejores resultados se enfocó en la formación del profesorado y la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje y trabajo a favor de la mejora de sus prácticas. La SEP diseñó una estrategia nacional de formación de los docentes que contemplaba la capacitación en modalidades virtual y presencial, la conformación

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

de grupos de estudio y academias en los planteles, y la definición de una ruta de mejora del plantel y del aula (SEP, 2016 d). La necesidad de formar mejor a los docentes es incuestionable; sin embargo, habría que advertir que la planeación e implementación de la política exigía acercarse y conocer a los docentes en sus contextos locales e institucionales, para acercar las distintas visiones sin enfrentar posiciones, situación que en los hechos no tuvo relevancia. De ahí que, como señala Van den Berg (2002), la supervivencia de las reformas muchas veces se pone en riesgo porque no se supera la tensión que confronta la cultura de los diseñadores y la cultura de los docentes y sus prácticas.

A casi diez años de la implementación de la RIEMS, aún se requiere conocer con mayor precisión los criterios que orientaron la definición de los campos de formación del profesorado. Pareciera que las decisiones se basaron solo en los resultados de las evaluaciones de los docentes, en el perfil profesional y los campos disciplinares del programa de estudios, además de las competencias docentes que la RIEMS ha definido en el perfil ideal (SEP, 2016d).

La RIEMS se sostiene en un amplio basamento legal. El primer objetivo del Plan Sectorial de Educación 2007-2012 se propuso elevar la calidad de la educación y mejorar el aprendizaje de los estudiantes en favor de su bienestar individual y el desarrollo nacional. Para concretar sus intenciones definió distintas estrategias. A los fines de este estudio, se presentan las siguientes:

La Estrategia 1.8 pretendía definir un perfil deseable del docente. Para ello, elaboraría un padrón del nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales que orientaría las acciones de formación y la oferta pertinente.

Por su parte, la Estrategia 1.9 buscaba establecer distintos convenios con instituciones de educación superior para favorecer la titulación de los profesores.

La Estrategia 1.10 planteó instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos para la certificación de competencias docentes (SEP, 2007e); esto supondría que los profesores se estaban formando y podrían evaluar sus logros para certificarlos. Así se privilegiaba más la certificación y se suponía que su resultado inmediato era la transformación de las prácticas

pedagógicas en el aula. No todas las aspiraciones de la RIEMS y de la formación docente se lograron cumplir. En el año 2011, la Auditoría Superior de la Federación evaluó y observó, entre otras cosas, la ausencia de una evaluación del impacto de la formación en el fortalecimiento del perfil y las competencias de los docentes, así como la ausencia de una evaluación del impacto de la formación docente en el aprendizaje de los alumnos (Lozano, 2015).

El capítulo II del Acuerdo 447 de la Ley General del Servicio Profesional Docente establece las competencias para los docentes en EMS, en la modalidad escolarizada.

Competencias docentes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (Secretaría de Gobernación. Acuerdo Secretarial 447. DOF: 29/10/2008).

De acuerdo con Oviedo, Hernández y Oviedo (2016), en las intenciones de la RIEMS se percibe cierta desconfianza por parte de la autoridad respecto de la eficacia del sistema educativo y del trabajo del docente en la formación de los estudiantes.

Finalmente, con el fin de tener una idea general de la Estrategia Nacional de Formación, a continuación se presenta un breve recorrido por las principales acciones realizadas. Inició en el

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

año 2008 con dos programas que se ofrecieron a nivel nacional: a) de 2008 a 2014 se ofreció el Diplomado de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), con duración de 200 horas, impartido por distintas universidades públicas y privadas avaladas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); b) un segundo programa fue una Especialidad y Diplomado ofertada en línea por la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de 2009 inició el proceso de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS), realizado por un comité externo al proceso de formación docente y dirigido a docentes que aprobaron el proceso de formación (Lozano, 2015). De esta manera se han llevado a cabo distintos cursos nacionales de formación que buscan lo siguiente:

- Apoyo a la evaluación docente
- Fortalecimiento de la práctica docente
- Fortalecimiento del contenido y dominio por campo disciplinario
- Especialización
- Fortalecimiento de la función directiva
- Inducción al nuevo modelo educativo en la EMS (SEP, s/f).

Como se ha mencionado en páginas anteriores, la estrategia de formación necesitó mayor acercamiento y diálogo con los docentes, aunado a un modelo eficiente y permanente de evaluación de los cursos de formación, en respuesta a las necesidades del profesorado de EMS. En esta misma dirección, también fueron muy limitadas las prácticas de evaluación continua que dieran cuenta del impacto de las acciones de formación docente en la transformación de las prácticas pedagógicas y la organización de la escuela.

A manera de conclusión

La Educación Media Superior en México por muchos años representó un nivel educativo poco atendido por la autoridad educativa federal. La presión del crecimiento de la población de

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

adolescentes y jóvenes en México, así como las inercias políticas y económicas internacionales, influyeron para que el gobierno federal se diera a la tarea de revisar la EMS y propusiera una reforma para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y contemplar la formación de los docentes, actores que en el marco de la RIEMS se asumen como elementos clave para detonar la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, la implementación de la estrategia de formación parece ser el punto de mayor cuestionamiento y fragilidad para alcanzar los propósitos.

¿Cómo respondió la RIEMS a las necesidades de formación del profesorado? La reflexión de distintos especialistas ha señalado que la implementación de la RIEMS restó importancia a la cultura y las condiciones de los docentes en sus contextos institucionales, además de una gran distancia con el profesorado en el aula. Ante esta situación, las resistencias no se hicieron esperar y los objetivos de la RIEMS aún no se logran concretar, o al menos, no existen informes de la autoridad que revelen la efectividad de la formación docente en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula y el aprendizaje y permanencia de los alumnos en la escuela.

La estrategia utilizada para identificar las necesidades de formación y la selección de los cursos adoleció de una metodología más amplia que se diera a la tarea de reconocer quiénes son los docentes de EMS en un sentido amplio, que apreciara la diversidad de perfiles, contextos, subsistemas, programas de estudio, tipos de contratación, recursos materiales e instrumentales del profesorado para formarse, y el seguimiento de los procesos de formación.

Los resultados de este estudio permiten afirmar que los profesores encuentran en la actualización un camino que los conduce a un lugar de mejora; sin embargo, no es cualquier sitio pues tienen claramente identificadas sus preocupaciones pedagógicas. El profesorado encuentra en los Diplomados y en la Especialización aquella ruta que puede ayudarles a abordar los problemas que han identificado. Los temas que señalaron como prioritarios apuntan hacia la didáctica y la reflexión epistemológica de la educación.

No sorprende que sean las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento de

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

métodos de evaluación, la elaboración de materiales didácticos, el diseño de proyectos de investigación, la construcción de unidades de aprendizaje (planeación) y el aprendizaje de una segunda lengua las áreas urgentes que requieren en su formación. Estas necesidades coinciden con la afirmación asentada en páginas anteriores: los docentes en EMS tienen conocimiento de su disciplina; sin embargo, requieren formarse en temas propios del campo educativo. El conocimiento disciplinar y cómo enseñar requieren conjugarse mejor sin reducirse a lo instrumental de la enseñanza para avanzar en un sentido más amplio que se dirija a la formación para la vida del propio estudiante.

El conocimiento de las necesidades y expectativas de formación del profesorado es importante para las instituciones formadoras y los tomadores de decisiones en la formación. Estos insumos pueden orientar el diseño de propuestas que respondan con mayor exactitud a las necesidades, habilidades, contextos escolares y locales, recursos intelectuales y materiales.

En este estudio resulta comprensible que los programas de maestría y doctorado no se perciban como las principales alternativas de formación continua, en parte porque dichos estudios tienen otra finalidad, y en seguida, por la multiocupación que les impide combinar exitosamente estudios de posgrado y atender la docencia.

En este mismo sentido, las modalidades de estudio semipresencial o los programas en línea representan opciones funcionales que les permiten actualizarse, y al mismo tiempo ayudan a enfrentar los problemas de tiempo, distancia y costo económico, aunque habría que considerar las habilidades digitales y los recursos materiales.

Por otra parte, el profesorado conoce el alto índice de deserción, reprobación y las múltiples dificultades que los alumnos enfrentan para aprender, así como los bajos resultados que han obtenido en las distintas evaluaciones y las condiciones psicológicas y sociales que viven en esa etapa del desarrollo. Por ello, la formación continua representa una oportunidad de reinventarse como profesional de la docencia en un sentido amplio. En este sentido, se insiste en las estrategias señaladas como urgentes en la formación; estas incluyen los enfoques epistemológicos como algo importante. En este campo identifican una oportunidad para

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

confrontar sus representaciones y creencias relacionadas con su quehacer, y la reflexión respecto a la esencia del trabajo docente, que es la formación de personas para aprender a ser personas y formarse en la vida y para la vida.

Los hallazgos del estudio revelan la conciencia del profesorado respecto al valor de mejorar su quehacer para incidir en la formación de los estudiantes en un sentido integral; esto supera el reduccionismo de la habilitación para la enseñanza de alguna asignatura. Por ello es valiosa la comunicación entre todos los actores; en tanto esto no se cumpla, la actualización seguirá siendo un intento de profesores que desde lo particular buscan los medios para favorecer su desarrollo docente para incidir en la problemática de los estudiantes, situación que no es suficiente para atender los graves problemas enunciados que aquejan a un grupo importante de la población.

Finalmente, la revisión de los desafíos para responder a las necesidades de formación de los docentes en EMS representa una serie de lecciones que pueden aprenderse para reorientar el rumbo del sistema educativo, principalmente en este momento donde el nuevo gobierno mexicano ha expresado como parte de su proyecto político la revaloración de los jóvenes y del magisterio, y ha concretado en términos legales la derogación de la reforma educativa anterior.

La nueva propuesta de reforma educativa, que solo se conoce en términos generales, expresa lo siguiente:

Las maestras y maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir con los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 15/05/2019).

Indudablemente, la implementación de la reforma y del programa de formación docente enfrentará nuevos retos. Sin embargo, convendría recuperar las experiencias señaladas por distintos especialistas en la materia, a fin de superar algunos de los desafíos referidos en este trabajo.

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

Referencias

- Acuerdo 442. Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. México, 26 de septiembre de 2008. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Acuerdo N.º 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada. Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación de México, 29 de octubre de 2008. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Ayala-Carillo, M. R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *RA XIMHAI*. 11 (14), p. 495. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/461/46142596036/>
- Cantoral, U. S. (2005). *Identidad, cultura e identidad*. México: UPN, Mastextos.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20(36), 75. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 37 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. 15 de mayo de 2019.
- Echeverría, R. (2004). *El búho de minerva*. Santiago: Ediciones Lom. Recuperado de <http://liceo1.k12.cl/icore/downloadcore/144781/CURRENT/BuhodeMinerva.pdf>
- Gobierno de México, SEMS. (21 de marzo de 2018). *Se incrementó hasta 82 por ciento la cobertura del nivel medio superior*. Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública, Subdirección de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Se_incremento_hasta_82_por_ciento_la_cobertura

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

_del_nivel_medio_superior

- Guzmán, G. C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: INEE.
- Guzmán, M. F., Díaz, O., G. Soto, M. B. (2017). El desarrollo de la planta docente propuesto por la RIEMS. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII(2), 137-164. Recuperado de http://cee.edu.mx/home/wp-content/uploads/2017/02/t_2017_2_07.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México, Informe 2015*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- Lozano, M. A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37(spe), 108-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500008&lng=es&tlng=es.
- Miranda et al. (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE, pp. 9-27, 495. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf>
- Oviedo, E., Hernández, D. y Oviedo, J. (2016). La RIEMS y la formación docente: Retos y oportunidades de frente a la Ley del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. (04), 1-27. Recuperado de www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/download/446/485.
- Palomar-Lever, J. y Victorio-Estrada, A. (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. *Revista de psicología*, 26(1), 1-11. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v26n1/0719-0581-revpsicol-26-01-00054.pdf>
- Paredes, L. J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas* (9). Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1843>

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

- Pérez, L. J. (2017). Los docentes de Educación Media Superior. Análisis de una década de investigaciones en México. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México.
- Quezada, D., Canessa, E. (2008). La complejidad en los procesos educativos en el aula de clases. *Educar em Revista* (32), 107. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a09.pdf>
- Rodríguez, J. y Hernández, J. (2008). La deserción escolar universitaria en México: La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 13. Recuperado de <file:///C:/Users/joaco/Downloads/Deserci%C3%B3n%20en%20el%20nivel%20medio%20superior.pdf>
- Secretaría de educación Pública (s/f). Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. México. Recuperado de: <http://www.sistemanacionaldeformacioncontinua.sems.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (s/f). Escuelas, alumnos y maestros, según nivel educativo 1970-2013. Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2015 a). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, 2012-2013*. México: SEP. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11579/1/images/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (s/f b) *PLANEA, Estadística de Resultados 2015*. Gobierno de México. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2015/
- Secretaría de Educación Pública (s/f c). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *PLANEA. Resultados Nacionales 2017*. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: "Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México". pp. 89-112

- Secretaría de Educación Pública (2016 d). Maestros y Formación docente. México: Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior. ¿En qué consiste la Formación Continua Docente en la Educación Media Superior? Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment_data/filer/data/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2007 e). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Recuperado de https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2014 a). Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior. REPORTE TEMÁTICO. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2014 b). Educación Media Superior. Antecedentes. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008 b). *Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. México: Documento de Trabajo, enero 2008. Recuperado de http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Competencias_genericas_perfil_egresado.pdf
- Van den Berg, R. (2002). Teachers meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, (72), 577-625. doi.org/10.3102/00346543072004577

Artículo. José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes, Alejandro Sánchez Guzmán: “Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México”. pp. 89-112

Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas

Gustavo Giménez*

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2019
Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2019

Resumen

Este trabajo expresa una serie de reflexiones que se suponen capitales hoy en el campo de la didáctica de la lengua. En primer lugar, focaliza algunas características que tienen los *textos* y *discursos* como objetos lingüísticos y la necesidad de repensar tales particularidades cuando se los convierte en objetos de enseñanza desde una perspectiva orientada a la formación de hablantes, lectores y escritores. En segundo lugar, expone de manera sintética algunas conclusiones relativas a la *enseñanza de la gramática* en la educación secundaria, provenientes del trabajo en torno a los manuales escolares producidos por la industria editorial y que circulan usualmente en las escuelas. Tales conclusiones devienen del proyecto de investigación desarrollado por el autor de este texto junto a otros investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) titulado “Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores noveles. Un estudio a partir de los manuales y las prácticas escolares”. Ese estudio puso en evidencia la débil o ausente articulación entre los conocimientos lingüísticos y gramaticales que se proponen para su enseñanza en los manuales

* Profesor en Letras. Especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura. UNC. Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: gimenezg63@gmail.com

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

escolares y las prácticas y necesidades discursivas de los estudiantes. Aun cuando los fines declarados de la enseñanza del lenguaje y/o la lengua en la escuela secundaria parecieran estar orientados a la formación de usuarios activos del lenguajes (hablantes, lectores y escritores), la mayoría de las actividades didácticas que los manuales proponen son “inmanentes” (reconocer, analizar, describir, clasificar categorías lingüístico-gramaticales) y casi nunca intentan reutilizar los conocimientos lingüísticos con las prácticas y actividades de interpretar o producir textos. Los aprendizajes lingüísticos o gramaticales que proponen los manuales a los estudiantes no constituyen conocimientos “técnicos” que estén a disposición de los estudiantes para que puedan “hacer cosas con el lenguaje”: escribir, dar un efecto de sentido a los textos, definir parámetros de revisión-corrección de los textos propios o ajenos, definir pautas de reescritura, etc.

Palabras clave: didáctica, lengua, textos/discursos, gramática, manuales, actividades escolares.

Summary

This work expresses a series of reflections that are supposed to be capital today in the field of language teaching; first, it focuses on some characteristics of *texts* and *discourses* as linguistic objects and the need to rethink such particularities when they are converted into teaching objects from a perspective oriented towards the formation of speakers, readers and writers. In the second place, it presents in a synthetic way some conclusions related to the *teaching of grammar* in secondary education, coming from the work around the school textbooks produced by the publishing industry and that usually circulate in schools. These conclusions come from the research project developed by the author of this text together with other researchers of the Faculty of Letters of the Faculty of Philosophy and Humanities (UNC) entitled "Grammatical knowledge and training of new readers and writers. A study based on manuals and school practices". This study showed the weak or absent articulation between the linguistic and grammatical knowledge that is proposed for teaching in school textbooks

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

with the practices and discursive needs of students. Even if the stated aims of teaching language and / or language in secondary school seem to be oriented towards the training of active language users (speakers, readers and writers) most of the didactic activities that the manuals propose are “immanent” (recognize, analyze, describe, classify, etc. linguistic-grammatical categories) and almost never attempt to reuse linguistic knowledge with the practices and activities of interpreting or producing texts. The linguistic or grammatical learning proposed by the manuals to students does not constitute “technical” knowledge that is available to students so they can “do things with language”: write, give an effect of meaning to the texts, define parameters of revision-correction of own or third-party texts, define rewriting guidelines, etc.

Keywords: didactic, language, texts / discourses, grammar, manuals, school activities

Introducción

Durante los últimos años, he tenido la posibilidad de participar en distintos proyectos de trabajo e investigación con colegas, profesores y profesoras de Lengua de la educación secundaria, interesados todos por las cuestiones relativas a la interpretación y/o producción de textos en la escuela. Nos preocupó siempre como equipo avanzar en la comprensión de los modos en que la enseñanza de cualquier contenido lingüístico se articula (o no) con los procesos y prácticas de leer y escribir textos en la escuela, asumiendo como supuesto compartido que es precisamente ese y no otro el sentido último de la enseñanza de la lengua en la escuela: transmitir los conocimientos necesarios sobre el lenguaje que potencien la mejor formación de intérpretes y productores de textos orales y escritos.

En ese marco de intereses, quienes participamos de esos proyectos pudimos desarrollar desde el año 2008 hasta la fecha diferentes trabajos investigativos que focalizaron contenidos específicos de la enseñanza de la lengua. En un primer momento, fueron los *discursos argumentativos y/o de razonamiento* en el marco de las prácticas escolares para interpretar y producir textos; nos interesaba entonces conocer en

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

particular cómo los manuales escolares que produce la industria editorial y que los profesores y profesoras utilizan en y para sus clases proponían la enseñanza de esos discursos (los argumentativos y los de razonamiento en general), y si esa modalidad de enseñanza podía pensarse como productiva para la formación de buenos intérpretes y productores de argumentaciones.

En la última etapa de trabajo compartido, cambiamos nuestro horizonte de búsquedas y reflexiones, enmarcado también en el estudio sistemático de los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria; particularmente, nos interesamos por un campo de contenidos más que tradicional en la historia de la enseñanza de la lengua: la gramática. Nos interesaron dos cuestiones básicas: en primer lugar, comprender qué relaciones se podrían advertir en esos materiales educativos entre los *conocimientos comunes* que los/as hablantes y escritores/as tienen (o tenemos) sobre el lenguaje por el simple hecho de ser usuarios del lenguaje y el *conocimiento gramatical* que se enseña; y en segundo lugar, analizar la articulación entre la enseñanza de esos contenidos gramaticales y la posibilidad de formar mejores lectores/as y productores/as de textos escritos en general.

Es ese, entonces, el punto al que me quiero referir en este trabajo, sin dejar de mencionar brevemente antes algunas cuestiones que permitan enmarcar esa problemática en un campo más extenso de definiciones y problemas que da identidad, al menos parcialmente, a la didáctica de la lengua (DL). La DL –como toda didáctica específica– está orientada por intereses relativos a un campo práctico (Feldman, 1999): la formación de buenos/as escritores/as. Ese es el supuesto más abarcativo con el que sostengo mi posición y todo el trabajo que desde hace tiempo venimos haciendo con los y las colegas.

Didáctica de la lengua y manuales escolares

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

¿Por qué nos interesaron particularmente los manuales escolares producidos por la industria bibliográfica como corpus privilegiado para nuestro trabajo? Varias son las razones para ello.

Si hacemos una reflexión retrospectiva sobre la historia de la educación argentina reciente, podríamos afirmar que en la década de 1990 la reforma educativa argentina y las políticas que de allí se derivaron transformaron visiblemente el currículo escolar y, con ello, el conjunto de conocimientos que se deberían enseñar en las escuelas argentinas. Esta es una historia más que conocida por casi todos los docentes que enseñaron y enseñan en las escuelas: en el campo particular de la enseñanza de la lengua, la hegemonía de los enfoques estructurales y normativos sobre el lenguaje se vio fuertemente cuestionada y debió ceder ante el ingreso de nuevas perspectivas disciplinares provenientes de paradigmas sociales, textuales, discursivos y/o pragmáticos en los estudios sobre el lenguaje.

Así, la cuestión de los *textos* o *discursos* (argumentativos, narrativos, descriptivos, expositivos, etc.) cobró una centralidad evidente y se transformó en el foco del interés didáctico para enseñar y aprender a comprender y producir textos en la escuela. Lo que los profesores y profesoras hacen o debieran hacer en sus clases para que los alumnos y alumnas de la educación secundaria aprendan a interpretar y escribir discursos o textos ha cobrado un interés relevante en la reflexión didáctica de los últimos años.

En nuestro caso, los manuales escolares constituyeron un insumo básico para los trabajos de investigación en tanto nos permitieron comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar: actividades que usualmente profesores/as y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases. También, los manuales nos han posibilitado interpretar muchas imágenes y representaciones acríticamente instaladas en el imaginario didáctico de muchos profesores y profesoras, así como los modos en que suele ser concebida la enseñanza de determinados contenidos escolares.

Las actividades didácticas que proponen los manuales constituyen un dispositivo más que relevante –no el único, por cierto– para estudiar las maneras en que se concibe

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos, los lingüísticos en nuestro caso. Tales actividades se ofrecen como un espacio fértil para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores/as y alumnos/as de la escuela secundaria (foco de nuestro estudio) construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar.

La incidencia de los manuales escolares producidos por la industria editorial en la formación, la capacitación y el trabajo escolar de los docentes ha sido puesta de relieve en algunas investigaciones, particularmente la realizada por este autor y otros en el año 2004.¹ En ese trabajo pudo constatarse que los manuales escolares conformaron el insumo básico para que profesores/as y maestros/as comprendieran las novedades teóricas de los nuevos lineamientos curriculares propuestos por la reforma educativa de 1993 y las formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocieron en ese estudio que gran parte de lo que hacían desde entonces en sus clases (materiales de estudio, actividades, textos, explicaciones, etc.) provenían de los manuales escolares que la industria editorial produce para sus disciplinas.

Numerosas investigaciones y estudios (Carlino, 2005; Giménez y otros, 2015, entre muchos) demostraron también que parte de la responsabilidad del “fracaso” de los estudiantes en la escuela o la universidad corresponde al desconocimiento de los géneros típicos del discurso, en particular de aquellos que circulan a menudo en las aulas (académico, científico, ensayos, etc.), discurso que suele ser “extrañado”, “enajenado” de sus características principales y/o “deformado” por los manuales escolares. Según estos autores, los manuales sientan una notable diferencia entre los discursos que circulan en la escuela y los que divulgan las ciencias en la vida social (informes, capítulos de libros, artículos, etc.): poco o nada se parecen estos a aquellos que suelen ser fragmentarios, de poca extensión y/o adaptados para la escuela. Otras investigaciones (Giménez, 2009; Fondacaro, 2015) también destacaron la incidencia de

¹ Herrera de Bett, G.; Alterman, N. y Giménez, G., “Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”. Subproyecto de investigación del proyecto marco *Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Avalado por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades; subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Córdoba.

las propuestas didácticas de los manuales de ciencias, por ejemplo, en la experiencia y las dificultades de muchos alumnos y alumnas para comprender textos científicos: los textos que circulan en las aulas difieren radicalmente de aquellos que se producen en la vida social para difundir y divulgar el conocimiento de las ciencias.

En conclusión, estudiar los manuales de circulación escolar permite comprender no solo qué y cómo se enseñan en las aulas determinados contenidos lingüísticos, sino también cómo son los textos que circulan por las escuelas, lo que se hace con ellos y, básicamente, comprender también por qué muchos/as lectores/as y escritores/as noveles tienen dificultades para comprender y producir los textos que se difunden en la vida social (periódicos, libros de ciencias, artículos de divulgación, manuales académicos, etc.).

Didáctica de la lengua y los textos/discursos: nuevos objetos, sentidos y fines

Siempre resulta significativo realizar una mirada retrospectiva a la historia reciente de la didáctica y la enseñanza de la lengua. Si pensamos desde 1990 hacia el presente, podríamos decir que no sólo se propusieron nuevos objetos de enseñanza (los *textos* y/o los *discursos*) diferentes a los tradicionales (los morfemas, las palabras y las oraciones) sino que también se establecieron metas educativas claras y contundentes: formar usuarios/as competentes para usar y producir textos.

Este giro implicó, sin dudas, un renovado vigor para la reflexión y las prácticas didácticas: muchos profesores y profesoras se entusiasmaron rápidamente por estar ahora “más cerca” (Charolles, 1999) de objetos reales y en uso (los textos y discursos sociales) antes que de otros demasiado abstractos y formalizados, tradicionales en la escuela (los morfemas y las oraciones). Al mismo tiempo, experimentaron cierto desconcierto e incertidumbre por la cantidad de teorías y paradigmas que se agregaban al nuevo horizonte teórico: la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, la semiótica, etc.

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

Los textos y/o discursos también produjeron cierta inquietud como objetos de enseñanza; efectivamente, representan unidades “de uso” del lenguaje que no responden a patrones de exactitud o regularidad ni en sus formas ni en sus comportamientos: todo lo que podemos conocer de ellos responde a ciertas tendencias o probabilidades en las maneras en que aparecen o funcionan, pero no hay exactitud ni rigor en ello. Un texto puede ser narrativo, por ejemplo, pero ello no descarta que pueda tener matices argumentativos; cierto discurso puede desarrollar una intención expresiva de su hablante, pero ello no lo libera de que también esa intención pueda contener matices apelativos.²

Tampoco el estudio de textos y discursos se satisface plenamente con una sola dimensión de análisis: es necesario atender a su estructura, a su dimensión enunciativa, a su faz retórica, a los géneros discursivos que los albergan y los asimilan a otros ejemplares, etc. Los textos/discursos son, por donde se los mire, unidades complejas del *uso del lenguaje*; expresan, por lo tanto, la complejidad misma de las prácticas sociales y culturales.

El sentimiento, entonces, de enseñar a trabajar y manipular “objetos reales y/o naturales” (textos y discursos reales, correspondientes a géneros discursivos de la vida social, producidos en contextos reales y tras intenciones reales) más cercanos a la experiencia lingüística de los hablantes en general, y de los estudiantes en particular, antes que analizar “elementos abstractos e invenciones formales” (sintagmas, morfemas, etc.) invadió e inquietó rápidamente la enseñanza de la lengua y abrió muchos debates acerca de qué teorías son relevantes para la formación lingüística, y cómo trasponerlas en las prácticas de la enseñanza de la lengua.

De igual manera, los textos/discursos hicieron tomar conciencia de que, en tanto objetos teóricos, no están contenidos en un cuerpo único ni homogéneo de teorías sino en un campo plural, complejo y a veces contradictorio: los textos son objetos de estudio

² Bernárdez (1995), por ejemplo, ha señalado que los textos son unidades de lenguaje que se comportan como objetos “naturales”, antes que formales o lógicos, y por lo tanto las nociones y teorías que dan cuenta de ellos están más cercanas a los objetos y teorías de las ciencias naturales dominadas por la inexactitud, lo provisional y lo aleatorio, antes que por la exactitud, el rigor y la universalidad de los objetos y las ciencias formales.

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

de múltiples teorías y paradigmas difícilmente asimilables; ello suma también más incertidumbre y ciertas vacilaciones no solo en el conocimiento y la formación disciplinar de los profesores y profesoras sino también en la producción editorial de materiales para el aula, y en la producción curricular tanto oficial (los documentos curriculares) como institucional y áulica (los programas y planes que elaboran escuelas y profesores/as).

Esta radical renovación de la agenda, el discurso y las prácticas relativas a la enseñanza de la lengua a partir de la reforma educativa de los años 90 derivó, entonces, en la pérdida de centralidad de las teorías formalistas sobre el lenguaje en pro de las vinculadas al uso lingüístico, al tiempo que motivó consecuentemente múltiples discusiones y críticas que van desde la formación de los profesores y profesoras para dar cuenta de ese abanico teórico hasta cierto efecto distorsivo de estas perspectivas renovadoras observado en el pasaje de los saberes eruditos a los saberes que son enseñados (Chevallard, 1994). Al mismo tiempo, abrió un abanico de preguntas y tensiones que, creemos, no están resueltas aún. Es motivo de este trabajo, entonces, realizar un punteo, superficial por cierto, de algunos de esos interrogantes; no para dar respuesta certera sino para señalar una agenda de cuestiones sobre las que la DL debería avanzar.

La DL ante el desafío de nuevos objetos: los textos y/o discursos sociales

Tal como decíamos anteriormente, los textos y/o discursos sociales se instalaron en la agenda de la DL como extendido motivo de trabajo en las prácticas escolares. El conocimiento de determinados tipos de textos se constituyó en una preocupación extendida que orienta desde hace tiempo y en gran medida los esfuerzos que profesores/as y estudiantes realizan a diario en sus clases. Qué de los textos enseñar y cómo hacerlo constituye sin dudas una de las preocupaciones principales de los y las docentes.

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

Esa determinación con que los textos y discursos sociales se constituyeron en objetos prioritarios de la enseñanza de la lengua ameritaría alguna que otra reflexión sobre la naturaleza de estos objetos, no solo para conocerlos en sí mismos sino para distinguirlos de aquellos que dominaron la enseñanza de la lengua durante mucho tiempo. Cabría decir, entonces, que la naturaleza de los objetos que ocupan hoy el trabajo y la preocupación de profesores/as y alumnos/as (los textos y discursos) son de naturaleza lingüística radicalmente diferente a aquellos objetos formales de enseñanza que durante muchos años recibieron atención preferencial: los morfemas y los sintagmas.

Podríamos decir, en principio, que estos últimos no son unidades de la comunicación social sino que son objetos abstractos ajenos a la multiplicidad de intenciones, implícitos, contextos y referencias que determinan el uso del lenguaje; son, por lo tanto, objetos “estables” aislados de la inestabilidad misma que el uso social de la lengua les imprime. Son, para decirlo de otra manera, artificios abstractos que los lingüistas fabrican para describir el sistema lingüístico y que no se vinculan, por lo tanto, ni con los contextos de producción ni con las intenciones comunicativas de los hablantes ni con las convenciones sociales que determinan el uso de la lengua.

Los textos o discursos, en cambio, son *objetos de prácticas sociales* y están atravesados por reglas lingüísticas pero también extralingüísticas, subjetivas e intersubjetivas, por pautas culturales y sociales. Son, como decíamos arriba y repetimos, unidades del “uso” de la lengua. Aun cuando la base lingüística de un texto o discurso es una secuencia de oraciones, su significado es, como dicen muchos lingüistas, “transfrástico”: está más allá de cada frase particular o de la suma del significado de cada una de ellas. Los textos/discursos son “universos lingüísticos” cuyo significado está más allá de los significados de sus oraciones, y que se organizan conforme a otras determinantes (cognitivas, estructurales, sociales, pragmáticas, discursivas, etc.). En tanto unidades del “uso social del lenguaje”, los textos/discursos son básicamente *unidades complejas*.

Valga un ejemplo para señalar esta distinción. Si leemos sobre una pared un gran cartel que expresa “el verdadero sabor de la vida está en las cosas simples”, aun siendo

lingüistas es probable que intentemos desentrañar quién dijo eso, a quién y con motivo de qué, qué género del discurso aparece frente a nuestros ojos (una publicidad o un grafiti), antes de pensar que es una oración simple con un sujeto que tiene un solo núcleo y dos modificadores o un predicado también simple que expresa una circunstancia.

Las palabras, las frases y las oraciones son objetos de la descripción del *sistema lingüístico*; en la escuela han estado ahí para eso: para describir el sistema de la lengua. La descripción se satisface identificando parte por parte de algún objeto y asignándole un nombre según algún nomenclador propuesto (género/número/clase; unimembre/bimembre; simple/compuesto; directo/indirecto; etc.). La enseñanza de la lengua ha estado fuertemente marcada por ese trabajo descriptivo como un fin en sí mismo. La pregunta se impone entonces: ¿es posible trasponer ese modo de abordaje como fin excluyente a todos los objetos lingüísticos? ¿Cabe hacer con los textos/discursos lo mismo que con las oraciones, esto es, analizar sus partes constitutivas?

Los textos/discursos son objetos no solo “multidimensionales”, como decíamos antes, sino también difícilmente clasificables: aun cuando existen numerosas tipologías, estas siempre son aproximativas y acotadas; los textos “reales” (los que escuchamos o aparecen escritos) requieren antes que nada de acuerdos interpretativos de quienes interactuamos con ellos. En algún punto, los textos/discursos son ambivalentes: a veces cuando los escuchamos o leemos no podemos concluir con firmeza si la secuencia que domina es una narración (es decir, está narrando algo), una argumentación (está fundamentando algo) o una explicación (está mostrando las causas de algo), o si se corresponden con tal o cual género de los discursos sociales (¿es un aviso? ¿Una publicidad? ¿Una intervención poética?). Quizás lo más importante para hacer con los textos no sea clasificarlos (asignarles un nombre como hacen los lingüistas) sino comprenderlos lo más cabalmente que se pueda: cómo están organizados, qué partes tienen, quién los emitió, a quién y para qué, dónde se pusieron a circular, qué otros textos análogos podrían compararse, etc.

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

Quizás, más que clasificaciones rigurosas, necesitemos herramientas variadas para abordarlos integralmente; y no solo para estudiarlos y saber más de ellos sino para poder elaborar otros textos/discursos parecidos o diferentes a ellos. Las clasificaciones de textos son interesantes porque permiten comprender más o mejor algunas cuestiones: cómo es el modo de organización que tiene un texto, qué fisonomía lo caracteriza, cómo se pueden replicar en ejemplares análogos, etc. Son herramientas válidas si sirven a los/as lectores/as para interpretar mejor los textos: comprender que un texto es una narración y no una descripción, por ejemplo, tiene efectos de sentido relevantes. También sirven a los/as escritores/as para producir mejor sus textos, es decir, para contar con modelos de referencia: si conocemos cómo se estructura el discurso argumentativo, estamos en mejor condición de escribir argumentaciones que si no lo sabemos.

Pero las clasificaciones de textos y discursos son limitadas, ya que no agotan todos los ejemplares posibles y muchas veces un texto puede ser clasificado de más de una forma. Solo resultan significativas si se las combina con otras dimensiones o facetas del trabajo hermenéutico (las voces, los géneros, la retórica, los destinatarios sociales, etc.). La clasificación *per se* es una meta para los lingüistas; para los/as lectores/as y escritores/as debería ser una herramienta más de trabajo (como las reglas gramaticales, ortográficas, discursivas, convencionales, etc.) a combinarse con otras instancias del trabajo interpretativo y productivo.

Curiosamente, si se analizan manuales o prácticas escolares, pareciera que en el terreno de la enseñanza de la lengua las tipologías hubieran ganado un lugar central: hay muchos esfuerzos didácticos para clasificar textos/discursos y reconocer las características de cada tipo textual o discursivo sin apelar, la mayoría de las veces, a los conocimientos e intuiciones que los/as estudiantes tienen. Los/as estudiantes son hablantes, lectores/as y escritores/as, y en sus prácticas con el lenguaje construyen clasificaciones intuitivas y naturales sobre los textos que dicen, escuchan, leen o escriben, y que no son para nada despreciables.

Es notable también que en los manuales y prácticas escolares hayan cobrado más visibilidad las teorías que sostienen la posibilidad de clasificar claramente los textos

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

según criterios evidentes y diferenciados (van Dijk, 1980, 1988, 1990, 1995; Adam, 1990, 1997) que aquellas que predicen su variabilidad congénita (Bajtin, 1997; Halliday, 1982), su inestabilidad (Bernárdez, 1995) o la dificultad de estructurar las unidades lingüísticas superiores a la frase (Hassan, 1976). Quizás tantos años de estructuralismo en la escuela, de analizar y clasificar unidades, haya provocado algún “efecto de sustrato”: aun cuando hayan cambiado notablemente los objetos prioritarios de enseñanza y los textos/discursos cobren centralidad, estos aparecen plausibles de ser clasificados tranquilamente y ordenados según criterios generales y estables. A riesgo de contradecir muchas veces las intuiciones de los usuarios, en las prácticas escolares y las propuestas editoriales que muchas veces las inspiran, los textos parecieran poseer atributos universales y poder organizarse según modelos estables donde se diferencian claramente unos de otros.

La inquietud que cierra este apartado podría formularse de la siguiente manera: ¿los textos/discursos se enseñan en la escuela para ser clasificados según determinadas tipologías o para interpretarlos y producirlos y así formar lectores/as y escritores/as? ¿Qué sentido tiene en la escuela la clasificación científica de textos/discursos por sobre los conocimientos intuitivos de los hablantes? ¿Cuál es el interés particular que diferencia el trabajo escolar en torno a los textos/discursos del que los lingüistas llevan a cabo? ¿Qué tipo de objetos son los textos/discursos; qué implica afirmar que son “unidades lingüísticas complejas”?

La DL en la encrucijada de saberes y prácticas: entre el “saber” y el “saber hacer”. Nuevas preguntas

En esta tensión entre tradiciones que aludíamos en los apartados anteriores (más formalistas o más discursivas, para nombrarlas de alguna manera), que bregan por el trabajo con objetos lingüísticos claros y precisos (morfemas y sintagmas), fácilmente reconocibles y clasificables, o bien que reconocen (o deberían reconocer) la profusión y variabilidad de los productos de la actividad lingüística (los textos/discursos) se abre un

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

camino bien interesante de preguntas para pensar la DL. Dos de ellas, entre muchas otras de las que abrimos anteriormente, me interesa particularmente resaltar:

- Qué relación guarda el conocimiento que construyen las mismas teorías lingüísticas (conocimiento “especializado”) con lo que los hablantes o productores de lenguaje ya saben por ser usuarios del lenguaje (conocimientos intuitivos y/o vulgares).
- Qué pasa en la enseñanza cuando las teorías y clasificaciones de los textos/discursos se convierten en la meta que excluye sin más las intuiciones y los conocimientos que los propios hablantes tienen sobre los textos y discursos que producen diariamente, que leen de tanto en tanto, que ven en su entorno, etc.

Estos interrogantes permiten avanzar en una vieja discusión sobre la enseñanza, sobre lo que se enseña y para qué se lo enseña, y que permite establecer dos polos antitéticos: se enseña para aumentar las posibilidades de explicación de un fenómeno (lingüístico, en nuestro caso) como son los textos; o se enseña para poder construir, reparar y reutilizar ese fenómeno en alguna que otra circunstancia o experiencia individual o social (leer y escribir, diríamos). Seguramente, ambos términos no podrían presentarse como excluyentes pero sí en un *continuum* que los liga. En uno de los polos, podría afirmarse que la enseñanza debe proponer modelos explicativos claros y universales para explicar sobre todo cómo es el lenguaje y cómo son los textos: sus propiedades, sus relaciones, las clases reconocibles, etc.; en el otro polo, se defiende la idea de que, antes que nada, la enseñanza debe proponer o enseñar procedimientos y técnicas para intervenir en el mundo, interpretando y produciendo textos y discursos.

Tal discusión es pedagógica en su formulación misma y, respecto al lenguaje, toma un sentido más que interesante: se enseña lengua para comprender cómo es el lenguaje o el sistema de la lengua y afinar las intuiciones propias teniendo un conocimiento más especializado (tal como lo hace el lingüista), o bien, se enseña lengua para comprender cómo es y funciona el lenguaje, sistematizando conocimientos viejos y nuevos, vulgares y especializados, por cierto, pero fundamentalmente para derivar de

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

ello técnicas efectivas para su uso, técnicas de interpretación y producción para leer y escribir como hacen los/as buenos/as lectores/as y escritores/as.

Daniel Feldman (2004) introduce una distinción interesante entre tipos de teorías:

Algunas teorías influyen en la práctica porque permiten derivar tecnologías. Otras son “iluminadoras” y mediante ellas los agentes mejoran su práctica porque pueden decidir cursos de acción basados en la nueva comprensión alcanzada. En ambos casos la teoría [...] no orienta, dirige o alimenta nuestra práctica, si no es a través de nuestras intenciones.

Desde la perspectiva de la DL, podríamos pensar que de algunas teorías lingüísticas se podrían derivar más efectivamente algunas tecnologías, en virtud de que claramente exponen ciertos aspectos normativos (normas o regularidades); por ejemplo, de algunas teorías sobre las formas de los textos podrían derivarse técnicas para componer textos/discursos; de algunas teorías sobre los tipos de enlaces lingüísticos se podrían establecer técnicas para escribir textos mejor cohesionados; o de algunas teorías sobre la enunciación y retórica argumentativas, se podrían construir técnicas para argumentar de manera más eficaz y convincente.

Otras teorías lingüísticas, en cambio, si bien permiten comprender mejor el lenguaje, no permiten derivar de ellas –al menos inmediatamente– técnicas primarias para su uso. Pensemos, por ejemplo, en teorías vinculadas a la variación social del lenguaje o a otras que plantean la relación entre los textos y su situación comunicativa: ellas permiten sin dudas comprender con más claridad la dimensión social o comunicativa del lenguaje; pero difícilmente podamos derivar de ellas “técnicas para variar el lenguaje” porque ya lo hacemos casi naturalmente cuando hablamos en un contexto o en otro. Estas teorías mejoran sustantivamente nuestra comprensión sobre el lenguaje, pero solo indirectamente y tras intenciones normativas podríamos derivar de ellas técnicas para usar la lengua.

Proyectada sobre la tradición escolar, esta distinción se torna más que significativa. Pongamos por caso el consabido ejemplo de la *gramática oracional* de corte estructural que primó en la enseñanza de la lengua durante tanto tiempo: se trata

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

de un saber altamente “clasificado” (Bernstein, 1993), en el sentido de que está bien delimitado y diferenciado en el universo de las ciencias y de los objetos de enseñanza derivados (de similar manera a “la teoría atómica”, “el álgebra” o “la historia antigua”). Sin embargo, constituye un saber especializado sobre el lenguaje, altamente reglado y pocas veces articulado con el conocimiento intuitivo de un hablante, lector o escritor y sus necesidades prácticas.

Pocas veces (al menos en lo que se puede ver en muchas prácticas escolares y muchos materiales de enseñanza) se ha transformado la gramática en un *conocimiento técnico* que permita “hacer cosas con la lengua o el lenguaje”. El conocimiento gramatical, al menos el más visiblemente escolarizado, pareció siempre constituir un fin en sí mismo que funcionaba reproduciendo el propio sistema de clasificación de unidades y relaciones; pocas veces, los contenidos gramaticales se proponen como instrumentos para determinados fines comunicativos: para decir cosas de determinadas maneras y no de otra causando así cierto efecto discursivo, o interpretando por qué alguien dice algo de una forma, encubriendo así alguna intencionalidad subjetiva.

DL y enseñanza de la gramática: encrucijada y perspectivas

Tal como decíamos más arriba, las novedades producidas en el campo de la DL tras la reforma educativa de los años noventa generaron no poca incertidumbre y desconcierto acerca de qué conceptos o teorías sobre el lenguaje trasponer a la práctica educativa, aún hoy visibles tanto en el discurso de los profesores y las profesoras como en la producción editorial de materiales para el aula, y también en la producción curricular oficial, institucional o áulica.

En ese contexto particular, la gramática (disciplina tradicional si las hay en el dominio de la DL) quedó en un lugar vacilante: si bien pareciera compartirse la idea de que “es necesario enseñar gramática”, como dicen muchos/as profesores/as (y muchos manuales que no dejan de incluirla en sus volúmenes), todavía especialistas y capacitadores no han encontrado la clave para transformar o refuncionalizar su

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

enseñanza en un nuevo contexto y contrato didácticos: el de la enseñanza de la lengua orientada a formar lectores/as y escritores/as de textos.

Aun cuando cada vez más estudios en el campo de la DL bregan por articular la enseñanza de la gramática con la interpretación y producción de textos (Ciapuscio, 2002-2009; Gaspar y Otañi, 2000 y 2003), la cuestión acerca de qué gramática, para qué y cómo enseñarla en la escuela todavía no se ha constituido, a nuestro entender, en un suelo de conocimientos desarrollados, disponibles y compartidos entre los profesores y las profesoras de Lengua, que reconstruyan las viejas matrices estructuralistas que signaron la enseñanza de la gramática escolar y la reorienten hacia la formación de mejores lectores/as y escritores/as.

Laiza Otañi y Pilar Gaspar (2001) ilustran el papel que tuvo la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua. Plantean un significativo ciclo que comenzó con una etapa de “deslumbramiento” inicial en la enseñanza de la lengua, identificada casi plenamente con la enseñanza de la gramática: enseñar lengua era enseñar su gramática. A partir del auge de la Lingüística como ciencia fundante de las perspectivas estructurales que ocupó buena parte del siglo XX, la escuela acusó recibo e instruyó durante buen tiempo a los estudiantes según los preceptos saussureanos (lengua/habla; sincronía/diacronía) y buena parte de la tradición lingüística estructuralista (análisis y clasificación de morfemas y sintagmas).

Esta sintonía constituyó la médula del llamado *enfoque estructuralista* en la enseñanza de la lengua (Marín, 1999) que centró su impulso, de manera reducida y excluyente, en la descripción y el análisis del sistema y las unidades lingüísticas, en su clasificación y reconocimiento como actividades escolares prioritarias y en la desconsideración de los conocimientos y las prácticas lingüísticas de los sujetos. Este modelo que Marín caracteriza como de “distancias” (entre los sujetos y el lenguaje reales; entre la lengua como objeto de uso y como objeto de conocimiento; y entre los saberes del maestro y del estudiante) redujo la significatividad de la perspectiva lingüística estructural en la escuela a poco más que la clasificación de palabras y el análisis sintáctico de oraciones, tras la “ilusión” de que esos conocimientos producirían

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

naturalmente las habilidades necesarias para que cada estudiante construyera su propio lenguaje y se constituyera en un/a usuario/a hábil y competente.

Tal ilusión comenzó a resquebrajarse tras la ineludible constatación de que las habilidades escolares para analizar y clasificar elementos lingüísticos no derivaban en las aptitudes esperadas para leer y escribir los textos que la cultura social demanda; de allí deriva el sentido de “engaño” y “traición” con que Otañi y Gaspar (2001) caracterizan el fin del dominio de la perspectiva estructural y el nacimiento del llamado *enfoque comunicativo* (Marín, 1999) en la enseñanza de la lengua. Este nacimiento estuvo acompañado por el auge de otras perspectivas lingüísticas en el terreno de la lingüística científica (la lingüística del texto, la sociolingüística, la etnografía del habla, la pragmática, etc.), que rápidamente generó un nuevo entusiasmo en el campo de la DL, tal como afirmamos más arriba.

Volviendo al ciclo que describen Otañi y Gaspar (2001) entre el deslumbramiento (“solo hay que enseñar gramática”) y el desengaño amenazante (“hay que desterrar la enseñanza de la gramática de las aulas”) que marcan el inicio y el fin de la ilusión estructuralista en la escuela, es posible identificar hoy algunas vinculaciones significativas entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática: “hay que seguir enseñándola pero habría que repensar cómo y para qué...”.

En muchos trabajos (manuales y propuestas didácticas), se le asigna a la gramática el rol de un contenido auxiliar, satelital y de aparición ocasional, que se convoca al servicio de la revisión y corrección de textos escritos. La gramática representaría una suerte de caja de herramientas para reparar errores de producción; en especial, errores de textualización y de redacción.

Los especialistas señalan sin embargo la necesidad de sacarla de ese papel secundario y hacerla retornar al orbe de los contenidos prioritarios de la enseñanza de la lengua. Muchos autores revalorizan hoy el papel de la gramática como un contenido necesario, aunque no suficiente *per se*, para la enseñanza de la lengua (De Gregorio de Mac, 2000) y que necesita una presencia activa y organizada para la comprensión y utilización del lenguaje, aun cuando necesariamente deba combinarse con otros tipos de saberes (sociales, pragmáticos, funcionales, etc.). En este caso, se considera que la

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

gramática es la base para la reflexión metalingüística y para la producción y el uso del lenguaje.

En esa misma línea, Ciapuscio (2009) destaca en un significativo estudio el papel que tiene la gramática en la enseñanza escolar y establece que la oposición radical entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela. Tal oposición debería ser revisada en tanto la gramática es un instrumento esencial para la construcción, interpretación y evaluación de los textos, y es necesario volver a pensar su papel en la organización y formulación del pensamiento. Desde la perspectiva de la autora, las clases de Lengua deberían dedicar un espacio importante al trabajo con las propiedades formales de las palabras que describen e interpretan la morfología y la sintaxis elementales y que no son gratuitas sino sustanciales para desarrollar procesos de interpretación y producción de textos. En definitiva, desde la perspectiva de Ciapuscio, la gramática escolar debería iniciar a los alumnos y las alumnas en el trabajo progresivo, organizado, coherente y adecuado de contenidos propios del campo gramatical, articulado con el trabajo con ejemplares textuales organizados también en complejidad creciente.

A partir de lo que plantean los especialistas y en esta visible tensión entre tradiciones lingüísticas que ha caracterizado al campo de la DL en los últimos años, se instala particularmente la gramática como objeto de enseñanza escolar y se abre un abanico más que significativo –a nuestro juicio– de preguntas para pensar su articulación con la enseñanza de la lengua. Una pregunta crucial al respecto resultaría, por cierto, la referida a qué tipo de articulación puede advertirse entre los conocimientos lingüísticos especializados propuestos por los manuales (en particular, los que adscriben al campo de la gramática) y esas prácticas lingüísticas que el discurso dominante de la DL señala como prioritarias: comprender y producir eficazmente mensajes y textos, tanto orales como escritos. Esa pregunta se articularía con la que formulamos antes: se enseña lengua para describir el sistema lingüístico y sus componentes, conforme a alguna teoría de referencia (la descripción estructuralista, por ejemplo), con el fin de que los/as estudiantes comprendan y alcancen determinado dominio de ese sistema de

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

descripción (como hacen ciertos lingüistas o divulgadores de la lingüística); o bien, se enseña lengua para formar a los/as estudiantes en modos, estrategias y técnicas efectivas para comprender y producir textos y/o discursos sociales, retomando lo que ya saben hacer (comprender, escribir, narrar, explicar, opinar, etc.) y articulándolo con nuevos y variados conocimientos (los gramaticales entre ellos). La gran pregunta sería, entonces, ¿podría constituir la gramática una suerte de conocimiento tecnológico para habilitar destrezas cognitivas en los/as estudiantes y que estos aumenten sus chances de interpretar y producir mejor los textos que leen y escriben?

Enseñanza de la lengua, enseñanza de la gramática y manuales escolares

En el trabajo con los manuales escolares de uso común en las aulas hemos podido advertir, sin embargo, una dificultad aparente no solo para presentar o desarrollar una perspectiva renovada de la enseñanza de la gramática sino para incluirla como contenido prioritario y relevante para la enseñanza de la lengua. Los contenidos específicamente gramaticales no organizan las unidades o capítulos del manual, sino que son generalmente subsidiarios de los contenidos centrales referidos en su mayoría a tipos de textos o géneros discursivos; los contenidos gramaticales se ubican generalmente al final del capítulo que los contiene pero nunca encabezándolo. Se hace evidente una visible fragmentación entre teorías y perspectivas ancladas en el uso del lenguaje (textos, discursos, variaciones, géneros, etc.) y teorías y perspectivas ancladas en la descripción estructural de unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) con poco o ningún diálogo o entrecruzamiento entre ellas.

La sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas (la descripción y clasificación de oraciones, componentes oracionales y palabras, principalmente) siguen teniendo una dominancia marcada en los temas o contenidos específicamente gramaticales. Perspectivas vinculadas a una “gramática de la enunciación” (estudio clave para la interpretación del discurso) o una “gramática de la oralidad” (que describa formas del lenguaje típicas de sus usos orales) no forman parte

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

de la agenda de enseñanza; esta agenda aparece dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos. Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) se articulan principalmente con los tipos de textos (leer o escribir textos de tal o cual tipo), pero pocas veces o casi nunca con contenidos gramaticales para leer mejor o para escribir mejor.

Pareciera que la enseñanza de la gramática observada en los manuales escolares reforzara una perspectiva inmanentista cuyo fin es la gramática (o sus unidades) en y por sí mismos, sin evidencia de que los conocimientos gramaticales se organicen en un repertorio de “conocimientos técnicos”; esto es, que los conocimientos gramaticales seleccionados y propuestos permitan ayudar a los/as lectores/as y escritores/as a mejorar sus prácticas de comprensión y producción de textos. Desde esta perspectiva, los conocimientos gramaticales traspuestos para su enseñanza en los manuales escolares parecieran buscar que los aprendices incrementen los conocimientos que tienen sobre el sistema gramatical, pero sin ayudarlos necesariamente a resolver problemas prácticos que los/as lectores/as experimentan cuando leen y escriben textos. Los conocimientos sobre el sistema gramatical poco o nada parecieran impactar sobre la experiencia de los/as estudiantes como lectores/as y escritores/as.

Actividades como *identificar* o *reconocer* una categoría gramatical (por ejemplo, las oraciones unimembres o bimembres), ya sea en oraciones sueltas o en textos; *clasificar* unidades gramaticales según un parámetro, es decir, *reconocer* elementos que pertenecen a una clase definida y no a otra; *comparar* un tipo de esas categorías gramaticales (OU) con el otro tipo (OB); *transformar* (reescribir) una categoría en otra (OU en OB, por ejemplo) son los tipos de trabajo gramatical más comunes que los manuales solicitan a los/as estudiantes.

Otro tipo de actividades tendientes a analizar los efectos discursivos de la utilización de una u otra categoría gramatical (*reflexionar* acerca del efecto enunciativo particular que tendría utilizar oraciones unimembres en lugar de bimembres en el titular de una noticia, por ejemplo) son escasas o están ausentes del todo en los manuales.

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

Los textos/discursos aparecen solo como “entornos lingüísticos” (o conjunto de oraciones) para reconocer las categorías o formas que se estudian, más que entidades vinculadas al uso efectivo del lenguaje. No se ofrecen variantes significativas entre “identificar oraciones sueltas” e “identificar oraciones que están integradas en un texto”. Solo en casos excepcionales la gramática aparece como un conocimiento auxiliar para “corregir” algunas imperfecciones de los textos, más que como un “dispositivo que permite decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro”; en el mejor de los casos, aparece como un dispositivo técnico para reparar algunas incorrecciones que atentan contra ciertas normas.

De igual manera, es posible advertir que en los manuales escolares las unidades o secciones destinadas a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos gramaticales están generalmente desvinculadas de las destinadas a la producción y reflexión con los textos o géneros discursivos particulares. Hay una marcada disociación entre la enseñanza de las “unidades menores” (oraciones, palabras, etc.) y las “unidades mayores” (textos, discursos, etc.).

En definitiva, y para concluir esta reflexión, es visible aún hoy la notable fragmentación disciplinar o temática entre los contenidos de enseñanza de la lengua y su desarticulación o poca incidencia para comprender o escribir de manera eficiente. Los capítulos y temas de los manuales se abren y suceden con más fidelidad a su propia inscripción disciplinar (variaciones lingüísticas, actos de habla, textos narrativos o argumentativos, sintaxis oracional, etc.) que a los objetivos pedagógicos de integrar un corpus de conocimientos variados sobre el lenguaje que puedan incidir sobre los procesos y las prácticas de lectura y escritura de los/as estudiantes, o sus necesidades como lectores/as y escritores/as.

Es por lo tanto tarea ineludible y urgente de los especialistas, a través de cursos de capacitación, materiales educativos e instancias de formación, volver a pensar el campo de contenidos lingüísticos que se proponen para su enseñanza, así como el modo de articularlos con los mejores conocimientos de los/as estudiantes para interpretar y escribir textos de todo tipo, y con las prácticas efectivas, para que este objetivo pedagógico no quede solo en un enunciado curricular rimbombante sino en un modo de

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

pensar y actuar en el campo de la DL. Es también tarea irrenunciable volver a pensar la centralidad de los conocimientos gramaticales de lectores/as y escritores/as para comprender y producir textos. Esto no implica una vuelta al pasado (volver a enseñar la gramática como contenido prioritario) sino una redefinición del aporte particular que cada tipo de conocimiento (los sociales, los pragmáticos, los textuales, los gramaticales, los normativos, etc.) tiene en la formación de buenos/as hablantes, lectores/as y escritores/as.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Adam, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle (théorie et pratique de l'analyse textuelle)*. París: Pierre Mardaga.
- Adam, J. M. (1997). *Les Textes: Types et prototypes. Recit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*. París: Nathan.
- Albano, S. (2003). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel: Barcelona.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general (Vol. 2)*. México: Siglo XXI.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Anaya.
- Bronckart, J. P. (1994). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Artículo. Gustavo Giménez "Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas" pp. 113-138

- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cacciavillani, C., Reinaldi, A. y Maina, M. (2015). “La didáctica de la lengua en la encrucijada de saberes y prácticas: entre el ‘saber’ y el ‘saber hacer’; entre los ‘saberes especializados’ y los ‘saberes comunes’”. Análisis de caso de un manual escolar”. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charolles, M. (1999). Contribuciones para una historia actual del análisis del discurso. *Langue Francaise*, febrero de 1999 (s/d).
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2 (2), 39-71.
- Ciapuscio, G. (2009). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. *La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009 – 2010*, 183-199.
- Colafigli, L. (2010). *Enseñanza de la escritura. Un estudio a partir de los manuales escolares de Lengua* (Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba).
- Fabb, N., Attridge, A. et al. (1989). *La lingüística de la escritura*. Madrid: Visor.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique: Buenos Aires
- Ferreiro, E. (1988). *El Proceso de la alfabetización y la alfabetización en Proceso*. Buenos Aires: Centro Editor.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaspar, M. y Otañi, L. (1999). *El gramaticario*. Buenos Aires: Cántaro.
- Gaspar, M. y Otañi, L. (2000). *La gramática. Problemas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ghio, E. y Fernández, D. (2008). *Lingüística Sistémico-Funcional*. Santa Fe: UNL.

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

- Giménez, G. (2005). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Ferreyra Editores y FFyH.
- Giménez, G. (2009). Comprender textos científicos en la escuela media. Un análisis de las propuestas de lectura en manuales escolares. *Cuadernos de Educación*. 7 (7) 215-229. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/783/738>
- Giménez, G. y Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*. 13 (13). 1-13. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11492/11934>
- Giménez, G., Luque, D. y Orellana, M. (2015) (comp.). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba: UNC.
- González Fernández, A. (2000). *Comprensión Lectora y Estrategias de Aprendizaje*. Barcelona: Tórculo.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Martin JR.
- Herrera, G., Alterman, N. y Giménez, G. (2004). “Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.) (2004). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Brujas: Córdoba.
- Lavandera, B. (1985). *Curso de Lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Gedal.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Locascio, V. (1991). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Maingueneau, D. (1999). *Términos claves del análisis del discurso*. Buenos Aires: Edic. Nueva Visión.

Artículo. Gustavo Giménez “Enseñar Lengua y formar nuevos lectores/as y escritores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas” pp. 113-138

- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). “Sobre la gramática”. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Otañi, L., y Gaspar, M. (2002) “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”. Trabajo presentado en el Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos, Universidad Nacional de Cuyo.
- Stancato, C. (2015). *La enseñanza de la argumentación en la Escuela Media. Una propuesta de acompañamiento para docentes de Lengua en el proceso de desnaturalización del objeto y de la representación del sujeto que aprende* (Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de Córdoba).
- Van Dijk, T. (1995). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural

Marina Tomasini*

Recibido el 20 de marzo de 2019
Aceptado el 10 de mayo de 2019

Resumen

En el año 2006, se aprueba la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que establece el derecho a recibir educación en el tema en todos los niveles del sistema educativo, en establecimientos públicos y privados. Sin embargo, dicha ley no inaugura la educación sexual en las escuelas. Más bien reconfigura un escenario de prácticas, discursos y actores. En Argentina, en los últimos años, asistimos a una pugna ideológica en torno a la ESI, ya que esta pone de relieve un modo de comprender la sexualidad no solo en su aspecto biológico y reproductivo sino incorporando un encuadre de derechos, como el de decidir acerca de cómo vivir y disfrutar de la sexualidad. En este artículo, abordaré dos ejes de disputa en torno a la educación sexual: la relación Estado, escuela y familia, y la “ideología de género” versus la “perspectiva de género”. Pretendo plantear un conjunto de análisis y proposiciones para mostrar cómo se relacionan tales pugnas con las prácticas escolares y qué desafíos se plantean para las escuelas en este escenario de antagonismo de discursos y acciones políticas.

* Investigadora Adjunta del CONICET. Lugar de Trabajo: IDH-CONICET y Área Feminismos, Género y Sexualidades, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesora Titular en la Facultad de Artes, UNC. Correo electrónico: marinatomasini@hotmail.com

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

Palabras clave: educación sexual, ideología de género, perspectiva de género, pánico moral, conservadurismo.

Sex education in dispute. School challenges in a scene of social and cultural transformation

Abstract

In the year 2006, the National Law 26.150 of Comprehensive Sexuality Education (Educación Sexual Integral, ESI) is passed, establishing the right to receive education on the subject at all levels of the education system, in both public and private establishments. Nevertheless, said law does not inaugurate sex education in schools. It rather reconfigures a scene of practices, discourses and actors. In recent years, we have witnessed in Argentina an ideological struggle regarding ESI, due to the fact that it underscores a way of understanding sexuality which not only considers its biological and reproductive aspect, but also incorporates a framework of rights, such as the right to decide how to live and enjoy sexuality. In this paper, I will address two main issues causing dispute regarding sex education: the relation among State, school and family; and that of “gender ideology” versus “gender perspective”. My aim is to lay out a set of analyses and proposals to show how those struggles relate to educational practices and the challenges which are posed to schools in this scene of antagonistic discourses and political actions.

Keywords: sex education, gender ideology, gender perspective, moral panic, conservatism.

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

Introducción

En el año 2006, se aprueba la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que establece el derecho a recibir educación sexual en todos los niveles del sistema educativo, en establecimientos públicos y privados. Sin embargo, esta ley no inaugura la educación sexual. Más bien reconfigura un escenario de prácticas, discursos y actores. La escuela ha educado en sexualidad desde sus inicios: a nivel del curriculum *formal*, a través de los contenidos de enseñanza; del curriculum *oculto*, mediante rutinas, expectativas, regulaciones sobre el cuerpo, uso de tiempos y espacios; y del curriculum *omitido*, es decir, aquello silenciado e invisibilizado (Alonso y Morgade, 2008). Esto quiere decir que siempre se han transmitido formas de relación con el cuerpo sexuado, modelos de vida afectiva y de expresión de las emociones, normas de vestimenta, y se ha enseñado sobre sexualidad a partir de los temas que se hablan y los que se silencian, los interrogantes y las curiosidades a los que se da curso o los que se inhiben.

Más aún, antes de la sanción de la ley se registraban múltiples experiencias escolares que luego comenzaron a enmarcarse institucionalmente como “actividades de ESI”. Sin embargo, su instauración legal reactiva una pugna ideológica, ya que pone de relieve un modo de comprender la sexualidad, no solo en su aspecto biológico y reproductivo sino incorporando un encuadre de derechos, como el de decidir acerca de cómo vivir y disfrutar de la sexualidad (Bosio, Bocardi, Rotondi y Tomasini, 2015). Entre los aspectos más controversiales se cuenta la relación entre el Estado, la escuela y la familia, y la categoría de género, debate que se reactualizó en el año 2018 cuando se impulsó un cambio de algunos artículos de la ley, como veremos en las secciones siguientes. Lejos de ser ajenos a las tensiones entre sectores que sustentan posiciones

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

antagónicas sobre sexualidad, género, infancia y juventud, los ámbitos educativos se han vuelto un escenario central para el desarrollo de esas pugnas.

Como lo notaba Gayle Rubin (1989), hay coyunturas en las cuales el pánico moral en torno a la sexualidad se intensifica, y las actitudes hacia el sexo son canalizadas hacia la acción política. Pánico moral es un concepto que expresa cómo los discursos públicos generan emociones de ansiedad, angustia o miedo al particularizar alguna práctica como amenazante para la sociedad (Ringrose, 2016). La educación sexual es en la actualidad un campo en torno al cual se anudan diversos temores, como aquel dirigido al socavamiento de valores culturales, en particular aquellos que expresan un orden de cuerpos, experiencias y relaciones sexo-afectivas considerados normales y legítimos. En tal escenario, las iniciativas políticas oscilan entre el llamado a ejercer regulaciones más fuertes sobre las “nuevas generaciones” y defender el derecho al disfrute de la sexualidad y la agencia juvenil (Jackson y Vare, 2011; Ringrose y Renold, 2016).

Por lo dicho, resulta relevante plantear un conjunto de análisis que sirvan como herramientas de lectura y de intervención en estas realidades complejas e interpeladoras para las escuelas. Este artículo plantea algunas proposiciones acerca de cómo se relacionan las pugnas en torno a la ESI con las prácticas escolares y qué desafíos supone para las escuelas este escenario de discursos y acciones políticas antagónicas.

¿Quién enseña y desde qué perspectiva se hace en materia de sexualidad?

La Ley 26.150 establece en su artículo primero que “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. Sin embargo, desde algunos sectores que llamaré

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

conservadores,¹ más visiblemente los religiosos, se plantea una lucha no sólo de sentido sino con pretensiones de incidir de forma concreta en las prácticas de las escuelas, confesionales y no confesionales. En el año 2018, pos debate de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) –que obtuviera media sanción en la Cámara de diputados y fuera rechazada en la de Senadores–, sectores a favor y en contra de la IVE parecían coincidir en la importancia de la educación sexual para prevenir embarazos no deseados y abusos sexuales en la adolescencia. Es así que un grupo de parlamentarias/os proponen una serie de modificaciones a la Ley de Educación Sexual Integral, entre las cuales se cuentan: el cambio en el artículo cinco por el cual se eliminaría la posibilidad de adaptación al ideario institucional por parte de cada comunidad educativa; el establecimiento de contenidos laicos y científicos y la actualización de los mismos de acuerdo con las leyes sancionadas con posterioridad al año 2006, así como su abordaje en forma transversal o en espacios curriculares específicos, en talleres semanales o materias de ESI.

Junto con los debates parlamentarios –repetidos y amplificados en distintos medios de comunicación y redes sociales– asistimos a manifestaciones masivas donde la participación juvenil, particularmente de estudiantes de escuelas secundarias, cobró especial protagonismo. Proliferaron denominaciones como: “la revolución de las hijas”, “las hijas políticas que cambiaron la historia”, “primavera juvenil”, “boom de la participación adolescente”, “marea verde adolescente”, “protagonismo de las pibas”. Esto quedó representado icónicamente en imágenes fotográficas de una sala de clase con mochilas escolares que llevaban anudado un pañuelo verde, icono de la campaña por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito. La demanda por una educación sexual al compás

¹ Siguiendo a Claudio Duarte Quapper (2005) y a Tiffany Jones (2011), los sectores conservadores centran la sexualidad en las prácticas asociadas a la reproducción y a la generación de familias nucleares, a las que se concibe como la unidad básica de la sociedad. Puede estar basado en concepciones religiosas o seculares de la sexualidad, pero lo común es que el sexo, el género y la sexualidad existen de modo fijo y dicotómico. Se privilegia la expresión de sexualidad en el marco de una relación estable y heterosexual.

de sus experiencias, realidades e intereses se hizo sentir en las calles y en las escuelas. Al mismo tiempo, otro sector de la juventud se movilizó en contra de la IVE y militó su posición en la calle y en espacios escolares, también con su emblemático pañuelo celeste. Esto planteó un desafío para las escuelas, ante el cual se tomaron diferentes decisiones: permitir que cada quien se expresara llevando el pañuelo que quisiera, prohibir las manifestaciones en un sentido o en otro, o bien promover solo la posición en contra del proyecto de ley, especialmente en algunas comunidades escolares confesionales.

En esta coyuntura, se reactiva un movimiento que tiene antecedentes en otros países desde hace varios años. Centralmente, consiste en una respuesta en contra de lo que se denomina “ideología de género”² y promueve la defensa de un orden natural ante la idea del género y la sexualidad como construcciones sociales y culturales, que defienden los feminismos y los movimientos LGTBIQ.³ En términos de Juan Marco Vaggione (2007), se trata de una “politización reactiva” que desplaza los discursos y el activismo desde el campo de la religión hacia el derecho, la ciencia o la bioética. Este movimiento reactivo emerge ante un proceso que se concatena con la instalación formal de los “Estudios de género” en la academia, en los años setenta del siglo pasado, y tal categoría empieza a usarse como herramienta analítica por distintas organizaciones que luchan por equilibrar las diferencias entre hombres y mujeres. Luego, en los años ochenta, la expresión “género” es de uso corriente entre activistas, políticos y agencias de desarrollo, y se introduce, en los años noventa, en las Conferencias Internacionales sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la IV Conferencia Internacional de la Mujer de las Naciones Unidas (Beijing, 1995), como señala Soledad Deza (2018). Emanuel Theumer (2018) añade a este recorrido la declaración de los Principios de Yogyakarta (2007), que estableció estándares legales

² La Iglesia Católica considera la “ideología de género” como una fuerza contraria a la “cultura de la vida”, ya que la concibe como una influencia que subvierte los valores al minimizar “la diferencia corpórea, llamada sexo” y considerar como principal y primaria “la dimensión estrictamente cultural, llamada género” (Congregación para la Doctrina de la Fe 2004 §2, en Vaggione, 2014).

³ Sigla que designa a personas lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales, intersexuales y *queer*, organizadas de maneras diversas y que pueden realizar distintas formas de activismo.

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

para el reconocimiento de la identidad de género autopercibida. El sexismo y la homofobia se convirtieron en problemas sociales que exigían la intervención estatal y legislaciones que reconocieran derechos.

En septiembre de 2018, en pleno debate por la reforma a la Ley de Educación Sexual, en Córdoba y en otros lugares del país se lanza la campaña: “Con mis hijos no te metas”, eslogan que había sido acuñado en Perú. Convertido en *hashtag*, circula en las redes sociales y funciona como epítome del reclamo por la educación sexual en el ámbito familiar. Por ese entonces, el fundador y pastor del Ministerio Cristiano Evangélico Cita con la Vida, Carlos Belart, sostenía en un audio de *WhatsApp*:

Estamos terminando la reunión del Consejo Pastoral de Córdoba y se decidió por unanimidad empapelar Córdoba con carteles con la consigna “Con mis hijos no te metas”. En colectivos, en todas las cartelerías fijas, y volantear en los colegios, en los domicilios, para advertir sobre la ESI, esa perversión que hacen de una ley desde el año 2006 (Garbovetzky, 2018).

Esta campaña genera una rápida respuesta desde el feminismo y los movimientos LGTBIQ. En las redes se denuncia la operación de desinformación para generar miedo y, simultáneamente, se solicita a la Municipalidad de Córdoba que se quiten del transporte público los afiches contrarios a la aplicación de la Ley 26.150.

Al mismo tiempo que la instalación de este eslogan, se promueve que las familias se presenten como “objectoras” para que sus hijos sean retirados de clases o actividades de educación sexual. La Red Federal de Familias lanzó la campaña “No autorizo” para oponerse a que sus hijos reciban ESI. Su titular, Mónica del Río, afirmaba:

La ideología de género es la que hace primar la autopercepción del hombre por sobre lo que naturalmente el hombre es. La ideología de género hace abstracción de las diferencias naturales innatas y pretende construir una persona masculina o femenina en base a las experiencias personales, la educación y la cultura. Existe un orden natural que la ideología de género rechaza al afirmar que el hombre es un ser autónomo que se puede construir a sí mismo (Iglesias, 2018).

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

En los modelos de notas para presentar en los establecimientos educativos hay una oposición a lo que se denomina un “intento de imposición de conceptos e información que no avalan para que les enseñen a sus hijos” (Portal Uno, 2018). La autonomía de la familia y su patria potestad para educar a los hijos se reclama particularmente en un tema como la sexualidad, ya que esta es “parte de la intimidad de cada ser humano”, reinscribiéndola en el orden de lo privado, en clara oposición a los activismos feministas y LGTBIQ, que han bregado por hacer de los temas de género y sexualidad asuntos de orden público y político. Al mismo tiempo, este reclamo se contrapone a la perspectiva de infancia y adolescencia que sostiene la Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes, ya que en dicho marco, los sujetos no se conciben como propiedad de sus progenitores sino titulares de derechos garantizados por el Estado. En este sentido, se solapan dos aspectos claves para la educación sexual: las concepciones de infancia y adolescencia y las de sexualidad, alrededor de la dicotomía público/ privado, en tanto organizadora de sentido. Estas acciones, que buscan demarcar una frontera sobre el tratamiento de la sexualidad y construyen una zona de conflicto, se basan en un “doble umbral”, como lo plantea Deborah Britzman (2016): entre la privacidad del hogar y el espacio público y entre las categorías de niñez y adultez, se hallan los significados dados y los significados posibles de la sexualidad, lo que puede ser dicho o lo que exige “discreción”.

Otro aspecto notable es que la carta modelo para objetores no argumenta sobre la base de creencias religiosas sino que pone en juego, en la construcción argumental, valores democráticos consagrados constitucionalmente: “la libertad de conciencia, la dignidad, la integridad y la intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa”. En nombre de esos valores, se solicita a directivos y docentes que se abstengan de “cualquier acto u omisión que no tenga en cuenta el parecer de los suscriptos en este aspecto”, por considerarlo un “adoctrinamiento del alumnado en ideología o perspectiva de género” (Portal Uno, 2018). Como afirma Vaggione (2007), se trata de un secularismo estratégico, que en su elaboración argumentativa se centra en saberes presentados como científicos y

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

jurídicos. En particular, la objeción de conciencia, que es una posibilidad abierta por los sistemas democráticos, se ha transformado en una estrategia privilegiada por el activismo católico conservador para restar legitimidad y eficacia a las nuevas normativas en materia de sexualidad (Vaggione, 2014). Al promover este rol activo de “los padres”, se introduce un obstáculo práctico a la educación sexual, ya que genera una irrupción institucional que las escuelas deberán resolver: qué hacer y cómo responder ante estas demandas.

Finalmente, las dos acciones señaladas, la colocación pública del eslogan “Con mis hijos no te metas” y la objeción de conciencia, fueron acompañadas por el activismo en las redes. Los audios viralizados por grupos de *WhatsApp* buscaban generar alarma respecto de lo que se hace bajo la denominación de educación sexual. Usando un claro mecanismo distorsivo, se describían prácticas abusivas, como casos de docentes que hacían desnudar a sus estudiantes o los incitaban a que “se toquen” entre sí en salas de jardín de infantes. En estos audios, se imputa a la ideología de género la responsabilidad de destruir valores familiares e hipersexualizar de manera prematura a la infancia. Asimismo, videos subidos a sitios como la página de Facebook “Con mis hijos no te metas Argentina - Oficial” denuncian que la ideología de género enmascara sus verdaderas intenciones de pervertir a la infancia bajo el “pretexto” de la educación sexual. Es interesante notar la estrategia retórica de separar educación sexual de ideología de género, de modo que no se plantea una oposición a la primera. Como ejemplo, puede notarse la siguiente cita:

La educación sexual no tiene nada que ver con la ideología de género, lo que pasa es que los voceros, los lobistas de esta ideología no van a venir a decir “mirá, venimos a pervertir a los niños y le vamos a adular la cabeza y le vamos a imprimir ideología de género”. Ellos no van a decir tal cosa. Ellos van a decir “necesitamos una educación sexual integral”. No hay nada en la ideología de género que sea presentado de una manera auténtica, todo es un engaño constantemente. (Entrevista a N. Márquez, s/f).

No se cuestiona la educación sexual sino que se construye “la verdad de la sexualidad”. Según esta verdad, la sexualidad no es una construcción; el sexo y la identidad

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

de género son de orden natural, dados biológicamente. La “ideología de género” se propone romper valores tradicionales basados en la naturaleza, y representa un invento de los movimientos feministas y LGBTI que buscan horadar el basamento de lo social: la familia como célula básica de la sociedad, concebida como la unión entre un hombre y una mujer.

Por el contrario, desde el heterogéneo campo de los estudios de género y de las teorías feministas, el género es una categoría de análisis acerca de cómo las culturas han construido relaciones, roles y jerarquías entre seres sexuados. Lejos de pensar el género como una consecuencia o derivación lineal del sexo, se argumenta a favor de una concepción constructivista. Como sostiene Gayle Rubin (1989), el género es instituido por un sistema de producción de seres humanos sustentado sobre la división sexual del trabajo y la construcción socio-psicológica del deseo, que genera una posición desigual entre hombres y mujeres. Si bien estamos ante una categoría teórica polisémica y problemática en su definición, en general se usa como concepto crítico que busca evidenciar las desigualdades históricas para las mujeres y los cuerpos feminizados. Como tal, se fue diversificando y pluralizando, aunque se sigue planteando que el significante “mujeres” debe abrirse para encontrar una diversidad de existencias y que es necesario tejer alianzas para retomar las luchas anticoloniales y de las distintas identidades que son subordinadas por un orden que sofoca la diferencia, la moraliza y la traduce en desigualdad social (Lopez, 2018). Este marco crítico habilita a distintos actores del campo educativo para el cuestionamiento de valores y prácticas que consideran injustos y promueve el tratamiento de temas no tradicionales en materia de sexualidad, la que ha estado asociada centralmente a la genitalidad y la reproducción, abordadas desde un modelo biomédico (Morgade, Báez, Zattara y Díaz Villa, 2011).

La jerarquización de temas en educación sexual. Lo legitimado, lo marginal y lo invisible

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

El conflicto que se hace visible entre sectores y posiciones alrededor de la educación sexual no es exclusivo de nuestro país. Para el contexto latinoamericano, algunos trabajos indican que la educación ha privilegiado la constitución de la pareja adulta heterosexual y con fines procreativos como formación cultural dominante, y son menos frecuentes los abordajes históricos y culturales de la sexualidad (dos Santos Moscheta, McNamee y Cardoso dos Santos, 2011). Sin embargo, en la actualidad coexisten modelos progresistas y tradicionales, lo que ha permitido flexibilizar los discursos escolares (Segura Gutiérrez, 2011). Esta situación evidencia la pugna por la legitimación de un determinado orden socio-sexual, así como la tensión generada por la transformación del marco ético-moral-religioso de la sexualidad en la región (Collignon, 2011). Tal lucha acontece en un contexto donde algunas certezas que organizaban las experiencias sobre género y sexualidad han sido cuestionadas, tanto como la idea de intimidad, las relaciones familiares y las identidades, que para varios grupos de jóvenes se definen como plurales o cambiantes. Por más que desde las escuelas se intente ignorar estos cambios, la diversidad corporal, sexual y genérica está cada vez más presente en la vida de las y los estudiantes por sus amistades, sus familiares, las relaciones barriales o por la propia experiencia.

Otro tema no menor es que, una vez superado el umbral que permite legitimar la educación sexual como una responsabilidad ineludible del Estado, proliferan temas y propósitos más y menos jerarquizados: prevención de embarazos no deseados, HIV, concientización del abuso sexual, del sexismo, la homofobia y, más recientemente, del *bullying* en las redes (Kantor, Roller & Kolios, 2014; European Expert Group on Sexuality Education, 2016). En la actualidad, ocupan un lugar importante los temas relativos a la salud sexual y reproductiva (Vanwesenbeeck, *et. al.*; 2015). Ha prevalecido en muchos de los abordajes predominantes una concepción negativa de la sexualidad, como algo que debe ser prevenido o controlado. A su vez, las pedagogías críticas siguen cuestionado la imposición de modelos de normalidad sobre la expresión de género y sexualidad en los programas, contenidos y actividades, toda vez que producen alteridad y exclusión y esencializan formas de ser que son culturales, colaborando con la reproducción del sistema

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

heteronormativo dominante (Jones, 2011; Francis, 2012). Entre los temas silenciados se encuentran las sexualidades no normativas (dos santos Moscheta *et al.*, 2011; Sauntson, 2012; Jones, 2016) y las identidades trans o los cuerpos intersexuales (Granero Andújar y García Gómez, 2018). Las realidades de estos grupos son pensadas en clave de victimización y riesgo, reforzando estereotipos negativos (Wyatt, Oswald, White y Peterson, 2008).

En la provincia de Córdoba, según un informe del Programa ESI (2016/2017), los temas prevalecientes han sido: “cuidado del cuerpo y la salud”, “prevención de ITS”, “sexualidad responsable”, “métodos anticonceptivos” y “prevención de embarazo”. Esto remite a la dimensión de la salud reproductiva y a la prevención de los riesgos asociados al ejercicio genital de la sexualidad. Con el mismo grado de relevancia se ubica la “violencia de género”, lo cual se podría explicar por la creciente sensibilidad social del tema y la especificidad que adquiere su detección y prevención en la propuesta de la ESI para el nivel secundario. En general, las referencias al deseo, el placer y la afectividad vinculados a relaciones sexuales tienen menos espacio, y temas como el aborto o la diversidad sexual, corporal o genérica irrumpen más bien por demanda de estudiantes que preguntan y piden información.

Notas finales: Desafíos vigentes de la Educación Sexual Integral en la escuela

La Ley 26.159 define como “integral” a aquella educación sexual que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Es decir que está sustentada en un criterio ampliado de sexualidad, como dimensión constitutiva de la identidad, la subjetividad y la experiencia corporal, que involucra deseos, pensamientos y sensaciones corporales. Sin embargo, como se desprende de lo analizado en este trabajo, la definición de educación sexual es objeto de disputa y se llena de sentido de modo contextual, según

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

esquemas de saberes y valores en juego en las comunidades escolares. En la práctica, lejos de ser un diseño curricular y un conjunto de metodologías uniforme, se constituye a partir de una multiplicidad de discursos y perspectivas que resultan en actividades y contenidos variados, a veces antagónicos y contradictorios entre sí (Flores, 2015).

Por otra parte, la ESI no solo es un conjunto de contenidos a enseñar en algunas materias, sino también una herramienta de lectura e intervención para el abordaje de situaciones problemáticas o conflictivas en las escuelas. Así es que, desde esta perspectiva, se puede promover un clima social favorable en la escuela, al repensar las normas de convivencia, las relaciones y modos de vinculación entre docentes, entre docentes-familias-estudiantes, entre estudiantes.

En virtud de lo expuesto a lo largo del escrito, quiero retomar desafíos hoy presentes en el escenario contemporáneo de las escuelas.

Dado que la ESI se ha convertido en un campo conflictivo y que la sanción de la Ley 26.150 es necesaria pero no suficiente, los actores escolares tendrán que construir sus propias racionalidades y argumentos legitimadores al calor del debate colectivo y en articulación con su proyecto educativo institucional.

La implementación de la ESI no es un proceso automático producido por la existencia de una ley ni es algo que dependa enteramente de las voluntades de directivos y docentes. Es necesario reconocer las múltiples mediaciones que operan. Las normativas oficiales se llevan a cabo, se resignifican o se resisten en las prácticas que se realizan dentro de jurisdicciones y organizaciones escolares, en cuyo ámbito se juegan relaciones de poder y se configuran desiguales grados y modos de participación. Como afirma Drier (2005), una práctica contextual incluye diversos participantes en posiciones diversas, con perspectivas diferentes sobre ella. Por lo cual, quizás sea necesario avanzar hacia consensos situados, que atiendan tanto a las experiencias de estudiantes, sus intereses y demandas, como a las realidades institucionales y posibilidades docentes, para generar acciones locales enmarcadas en los derechos y en una política educativa inclusiva.

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

Los principios inclusivos y pluralistas suponen un cuestionamiento a las jerarquías de cuerpos, experiencias e identidades, en tanto marco simbólico que legitima la discriminación y la exclusión. Como sostiene Preciado (2016), desjerarquizar y desnormalizar la escuela implica introducir heterogeneidad y creatividad en sus procesos institucionales. Es necesario cuestionar la tan extendida idea de “tolerancia a la diversidad”, porque tolerar es un acto de poder que supone una concesión a los “más débiles”: se desarrolla en un campo de fuerzas desigual, donde los más poderosos crean un estado de cosas legitimantes de lo existente que imprime en la conciencia de algunos sujetos el deber de tolerar, y en otros, la necesidad de ser tolerados (Tomasini, Bertarelli y Esteve, 2017).

Del mismo modo, hay que repensar la visión de educación sexual como proceso de transmisión unilateral para concebirla como un logro relacional, a través del cual docentes y estudiantes crean y recrean significados y se transforman en ese proceso. Es, en suma, una práctica con potencial para producir subjetividades, toda vez que genere transformaciones en lo que concebimos como realidad y permita correr los límites de lo conocible y enunciable. Es, también, una invitación para alojar la dimensión emocional en la vida institucional, para trabajarla colectivamente en vez de suprimirla y negarla. En particular, el miedo, el temor, la ansiedad social vuelta “pánico moral” tiende a reducir la sexualidad a lo biológico porque ello crea un “ilusorio” terreno seguro, donde todas y todos se puedan sentir más cómodos hablando desde un supuesto lugar de neutralidad y objetividad (dos Santos Moscheta *et al.*, 2011). La educación sexual no es neutral ni objetiva, por lo cual es necesario el reconocimiento de los posicionamientos personales. Esto no debe confundirse con “exponer lo íntimo”; al contrario, el reconocimiento de la singularidad supone el respeto por los límites de lo que se quiere expresar, ante quién y con quiénes expresarlo. Una educación sexual subjetivante supone reconocer a las personas como sujetos de derechos y de deseo; implica alojar la incertidumbre y la heterogeneidad, como sostiene Preciado (2016), aceptar la subjetividad sexual y de género como procesos abiertos y no como identidades cerradas. Donde la subjetividad y el deseo puedan fluir.

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

Referencias

- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades y Géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Alonso, G. y Morgade, G. (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Bosio, M. T.; Bocardi, F.; Rotondi, G. y Tomasini, M. (2014). *El Programa de Educación Sexual Integral. Su implementación en Córdoba*. Documento de Monitoreo de Políticas Públicas. Observatorio de Derechos Humanos, Universidad Nacional de Córdoba.
- Britzman, D. (2016). *¿Qué es esa cosa llamada amor?* Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.
- Collignon Goribar, M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y sociedad*, Guadalajara, 16, 133-160. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n16/n16a6.pdf>
- Deza, S. (2018). ¿De dónde viene la “ideología de género”? *Fundación Mujeres x Mujeres*. San Miguel de Tucumán. Recuperado de: <http://mujeresxmujeres.org.ar/de-donde-viene-la-ideologia-de-genero>
- Dos Santos Moscheta, M.; McNamee, S.; Cardoso dos Santos, J. (2001). Dialogue and transformation: embracing sexual diversity in the educational context. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 39, 103-122, jan./abr. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a08>
- Duarte Quapper, C. (2005). Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Pasos, Segunda época*, 125, 32-44. Recuperado de: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/121836>
- Gayle, R. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. (comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (113-190). Madrid: Revolución.

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

- European Expert Group on Sexuality Education (2016). Sexuality education – what is it? *Sex Education*, 16 (4), 427-431. Recuperado de DOI: 10.1080/14681811.2015.1100599
- Flores, V. (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. *III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual*. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- Francis, D. (2012). Teacher positioning on the teaching of sexual diversity in South African schools. *Culture, Health & Sexuality. An International Journal for Research, Intervention and Care*, 14, 597-611. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13691058.2012.674558>
- Garbovetzky, A. (2018). *Qué dice y qué no dice el proyecto para ampliar la educación sexual integral*. Recuperado de: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/que-dice-y-que-no-dice-proyecto-para-ampliar-educacion-sexual-integral>
- Granero Andújar, A. y García Gómez, T. (2018). Intersexualidades: desconocimiento teórico-práctico en la educación formal. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23,1, 61 (82). Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9144>
- Iglesias, M. (2018). *La educación sexual en las escuelas, algo sumamente necesario*. Recuperado de: https://www.clarin.com/cartas-al-pais/educacion-sexual-escuelas-sumamente-necesaria_0_H1QRbV_Z7.html
- Jackson, S. y Vare, T. (2011). Media “Sluts”: “Tween” Girls’ Negotiations of Postfeminist Sexual Subjectivities in Popular Culture. En Gill, R. y Scharff, C. (eds.), *New Feminities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity* (pp. 134-146). Londres: Palgrave Macmillan.
- Jones, T. (2011). Saving rhetorical children: sexuality education discourses from conservative to post-modern, *Sex Education*, 11 (4), 369-387, recuperado de DOI: 10.1080/14681811.2011.595229

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

- Jones, T. (2016). A Sexuality Education Discourses Framework: Conservative, Liberal, Critical, and Postmodern. *American Journal of Sexuality Education*, 6 (2), 133-175, recuperado de DOI: 10.1080/15546128.2011.571935
- López, M. P. (2018). Duelo, desobediencia y deseo. *Revista Institucional de la Defensa Pública de la CABA*, 8 (14). Buenos Aires: Ministerio Público de la Defensa.
- Kantor, L., Roller, L. y Kolios, K. (2014). Doug Kirby's contribution to the field of sex education. *Sex Education*, 14 (5), 473-480. Recuperado de DOI: 10.1080/14681811.2014.881336
- Márquez, N. (s/f) Entrevista. Disponible en: <https://www.facebook.com/ConMisHijosNOArg>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2017). Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la Provincia de Córdoba (2016/2017). Fascículo 3. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-BA/PolSocioeducativas/ESI/esi.php>
- Morgade, G.; Baez, J.; Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En Morgade, G. (coord.), *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Preciado, P. (2016). El colegio y el ámbito doméstico están idealizados pero son dos de los espacios más violentos. *Diari de l'Educacio*. Recuperado de http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/espacio-domestico-idealizados-espacios-violentos_0_479802838.html.
- ¿Qué hacer si se es objetor de la E.S.I.? Portal Uno (2018). Recuperado de <http://www.portalunoargentina.com.ar/contenidosver.asp?id=30708&cat=Familia>
- Ringrose J. (2016). Postfeminist Media Panics Over Girls' "Sexualisation": Implications for UK Sex and Relationship Guidance and Curriculum. En Sundaram, V. y Sauntson, H. (eds.), *Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power* (pp. 188-205). London: Palgrave Pivot.

Artículo. Marina Tomasini "La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

- Ringrose, J. y Renold, E. (2016). Teen Feminist Killjoys? Mapping Girls' Affective Encounters with Femininity, Sexuality, and Feminism at School. En Mitchell, C. y Rentschler, C. (eds.), *Girlhood and the Politics of Place* (pp. 104-121). New York: Berghahn Books.
- Sauntson, H. (2012). Sexual diversity and illocutionary silencing in the English National Curriculum. *Sex Education*, 395-408. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2012.745809>
- Segura Gutiérrez, J. M. (2011). Política educativa y homosexualidad. Una reflexión en torno al programa nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. *Plumilla Educativa*, 8, 113-132. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801086>
- Theumer, E. (2018). Del género como ideología. *La Tinta*. Recuperado de <https://latinta.com.ar/2018/09/genero-como-ideologia>
- Tomasini, M.; Bertarelli, P. y Esteve, M. (2017). Educación y diversidad sexual. Perspectivas de estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba, Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas. *Itinerarius Reflectionis*. 13, 2, 1-23. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/rir/issue/view/1881>
- Vaggione, J. (2007). Entre Reactivos y Disidentes: desandando las fronteras entre lo religioso y lo secular. En *Estado Laico, condición de ciudadanía para las mujeres* (pp. 67-82). México: Centro de Producción Editorial.
- Vaggione, J. (2014). La politización de la sexualidad y los sentidos de lo religioso. *Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, XXIV. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387239045010>
- Vanwesenbeeck, I.; Westeneng, J.; de Boer, T.; Reinders, J. y van Zorge, R. (2015). Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts With Me. *Sex Education*. Recuperado de DOI: 10.1080/14681811.2015.1111203

Artículo. Marina Tomasini “La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

Wyatt, T.; Oswald, S.; White, C. y Peterson, F. (2008). Are Tomorrow's Teachers Ready To Deal with Diverse Students? Teacher Candidates' Attitudes toward Gay Men and Lesbians. *Teachers Education Quarterly*, Spring, 2008, 171-185. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ817317.pdf>

Artículo. Marina Tomasini "La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. 139-157

La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas

Nery Lia Bustos*

Carolina Peralta Cheble**

Fecha de recepción: 08 de 03 marzo de 2019
Fecha de aceptación: 25 de abril de 2019

Resumen

El presente trabajo indaga en las construcciones didácticas y propuestas de enseñanza de los docentes a cargo del espacio curricular Historia de 6.º año en escuelas secundarias con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades del Departamento Punilla (provincia de Córdoba), y busca configurar un “estado de situación” acerca de las temáticas seleccionadas, las formas de abordaje, los recursos y las estrategias desarrolladas en relación con el pasado reciente desde una perspectiva local. Este espacio de la Educación Secundaria orientada, que surgió a partir de la reforma del año 2011 en la Jurisdicción Córdoba, propone el estudio de “las interrelaciones en el presente histórico en el marco de un mundo fragmentado y cambiante desde la perspectiva de Córdoba”.¹ En el proceso de apropiación del Diseño Curricular, las docentes han tomado decisiones y definieron

* Prof. Esp. Nery Lia Bustos. IFD Colegio Sup. Pte. Roque Sáenz Peña (Cosquín, Argentina). DGES, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Contacto: neryliabustos@gmail.com

** Prof. Carolina Peralta Cheble. IFD Colegio Sup. Pte. Roque Sáenz Peña (Cosquín, Argentina). DGES, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Contacto: carolinapcheble@gmail.com

¹ Diseño Curricular Córdoba (2011). Tomo III del Ciclo Orientado, p. 124.

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

criterios frente a lo prescripto para construir y desarrollar sus propuestas de enseñanza, las cuales constituyen nuestro objeto de análisis.

Este trabajo se realizó en el marco de la convocatoria “Aportes de la investigación educativa para reflexionar sobre la Enseñanza de la Historia Reciente y Local en Córdoba” de la Dirección General de Educación Superior durante el período 2015-2017. En esa oportunidad, fueron seleccionados dos equipos de trabajo de Institutos de Formación Docente de la provincia, y se planteó como objetivo general describir el estado de situación de la enseñanza de la Historia Reciente en las escuelas secundarias de las localidades de San Francisco y Cosquín.

Palabras claves

Currículum, Construcciones didácticas, Propuestas de enseñanza, Historia Reciente, Historia Local.

Abstract

The present work investigates the didactic constructions and teaching proposals of the teachers in charge of the curricular space History of 6th year in secondary schools with orientation in Social Sciences and Humanities of the Punilla Department (province of Córdoba), and seeks to configure a "state of situation" about the selected themes, the ways of approach, the resources and the strategies developed in relation to the recent past from a local perspective. This space of oriented Secondary Education, which arose from the reform of 2011 in the Cordoba Jurisdiction, proposes the study of "the interrelations in the historical present in the framework of a fragmented and changing world from the perspective of Cordoba". In the process of appropriation of Curriculum Design, teachers have made decisions and defined criteria against what is prescribed to build and develop their teaching proposals, which are our object of analysis.

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

This work was carried out within the framework of the call "Contributions of educational research to reflect on the Teaching of Recent and Local History in Cordoba" of the Directorate General of Higher Education during the period 2015 - 2017. On that occasion, two work teams from Teacher Training Institutes in the province were selected, and the general objective was to describe the situation of the teaching of Recent History in secondary schools in the towns of San Francisco and Cosquín.

Keywords:

Curriculum, Didactic Constructions, Teaching Proposals, Recent History, Local History

Introducción

Frecuentemente, el Currículum es entendido como el documento público que prescribe lo que se debe enseñar en cada grado y cada curso de la escolaridad obligatoria. En dicho documento, se expresan los acuerdos sociales sobre los conocimientos válidos que deben transmitirse a las nuevas generaciones, y por ello es considerado un marco de referencia para las instituciones y los docentes. Su definición más amplia refiere a la propuesta político-pedagógico-didáctica en función del proyecto público y legítimo para ser transmitido, y simultáneamente, al complejo proceso de construcción y reconstrucción de esos conocimientos y saberes que se realizan en la escuela y el aula. En consecuencia, el Currículum no acaba en el documento escrito, ya que, en las propuestas docentes y en las aulas, aquello prescrito se recibe y reinterpreta. Lo que sucede en el aula, entonces, no es una reproducción de lo que expresa el texto curricular, sino diferentes maneras de apropiación por parte de los docentes. En este sentido, resaltamos que “las re-definiciones y

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

re-significaciones del saber configuran una pluralidad de miradas y puntos de vista que coexisten en las escuelas” (Alterman, 2009, p. 5), y por ende, en el sistema educativo.

Esta pluralidad y diversidad de miradas resultan interesantes en relación con la propuesta curricular para Historia de 6.º año, ya que los contenidos, temas y aprendizajes planteados presentan características significativas debido a que involucran concepciones, saberes y prácticas en torno a la Historia Reciente y Local. Es por ello que el presente trabajo se centra en conocer las construcciones didácticas que los docentes desarrollan, analizando la recepción y apropiación de la propuesta curricular, así como los criterios de selección de los contenidos y las estrategias que implementan.

La particularidad del recorte que se propone en este espacio curricular jurisdiccional –Historia de 6º año– radica en dos aspectos estrechamente relacionados. Al hablar de “las interrelaciones en el presente histórico en el marco de un mundo fragmentado y cambiante desde la perspectiva de Córdoba” (Alterman, 2009, p.1) el Diseño recupera del ámbito académico-científico estudios que se encuentran en constante revisión y construcción, atravesados por variadas y contradictorias posturas. Nos referimos a temas de la Historia Reciente y la Historia Local, que como tales, presentan una serie de rasgos que desafían al docente a pensar y construir su enseñanza. Hablar de pasado cercano, historia reciente o presente histórico implica cercanía temporal de procesos que se están estudiando actualmente en el campo disciplinar, cuyos saberes acerca de la didáctica y la enseñanza se encuentran en construcción. Por otra parte, diseñar propuestas de enseñanza de la historia reciente desde una perspectiva local, haciendo foco en procesos del presente histórico de Córdoba, se presenta como un desafío, ya que se identifican escasos espacios de discusión y actualización específica e insuficiente información y/o bibliografía disponible.

En estrecha relación con lo mencionado, es interesante reflexionar sobre la formación histórico-epistemológica de los docentes con respecto a estos campos de estudio. Como afirma Jara (2015), la formación del Profesorado de Historia sostiene una

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

racionalidad cronológica sobre el pasado, basada en grandes relatos, dejando poco margen para el abordaje de temáticas y procesos históricos vinculados a lo reciente y lo local. Identificamos entonces como segundo desafío la acotada formación histórico-didáctica respecto de estos conocimientos históricos en la formación inicial del profesorado. En este sentido, cabe aclarar que existen modificaciones en los planes de estudio de los IFD de nuestra provincia, que se han desarrollado desde 2011 en paralelo con las reformas curriculares en la educación secundaria.² De esta manera, los docentes que se encuentran hoy desarrollando sus prácticas de enseñanza en esta unidad curricular han tenido como desafío la formación específica en estos temas –en su trayectoria personal y profesional– en función de sus inquietudes y necesidades.

Frente a estos desafíos, los docentes se enfrentan a ciertos límites y posibilidades para seleccionar y organizar contenidos que abarcan niveles complejos de conceptualización, puesto que existen diversos significados sobre las escalas de análisis: “lo local”, “lo regional”, “lo provincial”; a su vez, se presentan flexibles denominaciones y delimitaciones temporales en relación con el pasado: “historia reciente”, “historia del presente”, “presente histórico”. Estas características implican abarcar y organizar temáticas y contenidos que necesitan formación teórica, y también modificar, innovar y revisar constantemente las selecciones, definiendo criterios diversos a la hora de planificar una propuesta para el aula.

De nuestro análisis se desprende que el proceso de pensar *para qué, qué y cómo* enseñar Historia Reciente y Local ha generado una tarea constante de exploración en las docentes participantes, otorgándoles un lugar central que las constituye como sujetos

² En el caso de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba, en el año 2011 se implementó un Diseño Curricular Provincial que estableció puntualmente un espacio denominado “Historia de Córdoba en el siglo XX”. En el Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba, el plan de estudio vigente aborda temáticas vinculadas a la Historia Reciente en la cátedra Historia de Argentina II, pero particularmente en seminarios específicos optativos.

creadores que imaginan y producen propuestas didácticas surgidas de interesantes procesos de construcción.

Concepciones y prácticas curriculares

Señalamos como un desafío la formación histórico-epistemológica de los docentes en relación con la Historia Reciente y Local. Por otra parte, elaborar una propuesta de enseñanza implica modos y criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos, definiciones acerca de su significatividad y relevancia, aspectos que conforman el saber didáctico-histórico de los docentes.

Planteamos entonces un trabajo centrado en analizar la recepción y el posicionamiento de los docentes frente a la propuesta curricular; identificar criterios de selección de contenidos y aprendizajes; conocer las construcciones didácticas que los mismos llevan a cabo con relación a la propuesta curricular para Historia de 6.º año; y explorar a partir de ello saberes y posicionamientos en relación con la Historia Reciente y la Historia Local. Dichos objetivos fueron reformulándose a medida que pudimos poner la “lupa” en ciertos aspectos y dejar de lado otras inquietudes que surgían de la lectura de bibliografía y la interacción con los propios docentes. En el desarrollo de nuestro trabajo, fue necesario acotar el abanico de cuestiones que se desprenden de observar “prácticas de enseñanza”, “construcciones didácticas/metodológicas”, “recepciones o implementaciones del Currículum”. De esta manera, intentamos aportar algunas aproximaciones a aquello que los docentes “están haciendo”, a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo recibieron la propuesta curricular y cómo fue el proceso de construcción de sus propuestas didácticas? ¿Qué y cómo se enseña la Historia Reciente y Local en el marco de esta propuesta curricular? ¿Qué recursos y estrategias desarrollan los docentes?

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

El trabajo de investigación tomó como punto de partida los aspectos vinculados al proceso de apropiación del Diseño Curricular, así como las decisiones y definiciones de los docentes frente a lo prescripto. Terigi (1999), al pensar los modos de relación entre los ámbitos de planeamiento, el ámbito institucional y el áulico, reconoce y describe tres modos de asumir el Currículum que responden a diferentes lógicas: la aplicacionista, la lógica de disolución y la lógica de especificación.

La primera lógica puede reconocerse cuando el docente aplica la propuesta sin modificaciones sustanciales. La lógica de disolución aparece cuando el docente desconoce la propuesta y solo valida lo que se construye en el aula. Por último, la lógica de especificación supone un docente que asume, se apropia y logra transformar lo prescripto a partir de sus saberes y del contexto en que se inscribe la propuesta.

Tomando estos aportes para comprender los modos de recepción y apropiación del Currículum, nos interesaba conocer los desafíos, las posibilidades, los obstáculos y las experiencias que se han generado en la recepción y apropiación del Diseño Jurisdiccional, así como las formas y características de las propuestas de enseñanza llevadas adelante por los docentes desde la implementación de la reforma curricular.

Desarrollo del proyecto: diálogos y encuentros

El trabajo se llevó adelante con el aporte de cinco docentes a cargo del espacio curricular Historia de 6.º año, procedentes de escuelas públicas y privadas con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades del Departamento Punilla de la provincia de Córdoba, precisamente de las localidades Cosquín, Bialet Massé y Villa Carlos Paz. El alcance de la investigación no pretende generalizar supuestos y conclusiones, sino indagar en casos particulares vinculados por la cercanía con un Instituto de Formación Docente (Profesorado

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

de Educación Secundaria en Historia del Colegio Sup. Pte. Roque Sáenz Peña Cosquín) en función de realizar aportes a la formación y a las prácticas de los futuros egresados.

La investigación implicó además un trabajo de lectura, discusión bibliográfica y de documentos curriculares oficiales por parte del equipo, a fin de desentrañar algunas pistas para interpretar las resoluciones de las docentes. A lo largo del trabajo de investigación, se presentaron obstáculos relacionados con cuestiones institucionales que demoraron los permisos. Estos impedimentos ocasionaron demoras en los tiempos previstos por el equipo de investigación, lo que representó una consiguiente reformulación de la metodología a seguir, desestimando, por ejemplo, la posibilidad de observar clases.

La metodología combinó diferentes instrumentos para la obtención de los datos. En una primera etapa de la investigación, con carácter exploratorio, diseñamos encuestas basadas en preguntas cerradas que permitieran un primer acercamiento a las docentes y a la temática. Las preguntas giraban en torno a la recepción de la propuesta curricular y las propias interpretaciones y los saberes sobre los campos de la Historia Reciente y la perspectiva de la Historia Local.

La segunda etapa fue el desarrollo de entrevistas en profundidad que procuraron entablar un diálogo abierto con las docentes, permitiéndoles visualizar sus trayectorias formativas así como sus propias significaciones y conclusiones acerca de las propuestas elaboradas. En este espacio, además, las docentes nos facilitaron sus programas, planificaciones anuales, secuencias didácticas, material de estudio elaborado para los estudiantes. La experiencia resultó enriquecedora en el intercambio con cada una, propiciando interesantes reflexiones en vinculación con sus prácticas de enseñanza.

Finalmente, para el cierre del trabajo de investigación, propusimos llevar adelante un taller de educadores, pensado desde la perspectiva de Achilli:

El Taller de Educadores es el espacio donde, por un lado, un grupo de docentes se actualiza investigando su propia realidad, y por el otro, se desarrolla un proceso de construcción y apropiación de conocimientos tanto por parte de los mismos docentes

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

como de los investigadores que participan en él. De este modo, más allá de la significación que el Taller de Educadores adquiere como una modalidad de “actualización investigativa” del docente –centrada en el análisis y objetivación de su propia práctica–, nos interesa destacar la dimensión que el mismo tiene como instrumento de investigación social al configurarse en ese espacio donde es posible realizar un proceso en el que se articulan y “juegan” resignificándose permanentemente conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimientos de determinado nivel de lo escolar. (Achilli, 1986, p.1)

El taller permitió generar un verdadero encuentro entre colegas. En esta oportunidad, a partir del registro de los decires de las docentes, nos propusimos identificar las maneras de recepción del Diseño Curricular, las formas en que llevaron adelante el proceso de construcción de las planificaciones, los programas y los materiales para los estudiantes, los criterios de selección de contenidos y aprendizajes, así como cuestiones que obstaculizan o posibilitan el desarrollo de sus propuestas de enseñanza. Pero apuntábamos, además, a la posibilidad de construcción y apropiación de saberes entre pares, lo cual sólo es posible a partir del intercambio de experiencias, generando un espacio para pensarse y reflexionar sobre las prácticas, resinificándolas y enriqueciéndolas.

Prescripción y construcciones didácticas: desafíos, alcances y posibilidades

Nuestro abordaje parte de entender la tarea docente de construcción didáctica-metodológica como el resultado de un proceso de recortes, selecciones y organización de contenidos que parte de las intencionalidades, los saberes y los conocimientos históricos-didácticos previos. Esta fórmula refiere a un docente que –a partir de la orientación curricular– toma decisiones y posteriormente realiza una construcción estratégica y situada. Desde esta mirada, los docentes asumen el lugar de agentes curriculares, ya que reconstruyen y resignifican el Currículum.

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

En relación con el Diseño Curricular para Historia de 6.º año, las docentes coinciden en que este enuncia problemáticas contemporáneas y temas abiertos, y que por ende el espacio demanda flexibilidad y libertad para pensar y construir planificaciones y propuestas para el aula, posibilidad que se enmarca en las instituciones donde trabajan, que habilitan dicha tarea de construcción. En este sentido, resaltaron que el dispositivo significó una “propuesta” antes que una “prescripción”. Aunque mencionaron que este aspecto generó un importante desafío en el momento de iniciar sus prácticas en el espacio, en el taller se manifestó que “faltó la capacitación previa y bibliografía adecuada y disponible para la implementación” (Prof. A 04/11/2016), mientras que otras intervenciones consideraron que la posibilidad de construir el material y las propuestas metodológicas representó poner en juego competencias y capacidades profesionales.

No obstante lo planteado como posibilidades del Currículum, las docentes identificaron algunas limitaciones u obstáculos en relación con la propuesta, indicando, por ejemplo, que “fue un cambio abrupto y costó encontrar la manera de seguir; debería plantear ejes orientadores, es muy libre el diseño” (Prof. C 20/09/2016).

En este sentido, la propuesta curricular fue incorporada en las prácticas de enseñanza prevaleciendo los criterios personales de selección, secuenciación y complejización de contenidos. Al tratarse de un recorte novedoso, “a explorar”, se desprende que las docentes han elaborado planificaciones que presentan interesantes variaciones, priorizando, según los casos, la utilización de algunos conceptos o contenidos sugeridos pero adecuándolos a sus propias construcciones.

El Diseño Curricular propone estudiar procesos económicos, sociales, culturales y políticos no desde una sucesión u orden cronológico, sino que presenta problemáticas o temáticas relacionadas con cada una de esas dimensiones que atraviesan la realidad de la provincia en el presente. Las docentes entonces definen o construyen períodos para estudiar

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

procesos históricos que les permitan analizar cuestiones del pasado en relación con el presente. Por ejemplo:

- Córdoba y Argentina: desde 1973 hasta 2007.
- Córdoba y Argentina: desde el Modelo Agroexportador hasta 1980.

En esta misma línea, se identifica la elaboración de ejes temáticos y/o ejes transversales en función de criterios de significatividad y relevancia del pasado reciente y el presente histórico de la provincia; por ejemplo:

Planificación Prof. D

Eje 4: Córdoba frente a la ruptura de las formas tradicionales de representación política más allá de los límites tradicionales: Nuevos movimientos sociales, piqueteros y movimiento campesino. Empresas recuperadas: Cooperativa de trabajo de la salud Junín, etc.

Planificación Prof. C

Temas transversales: Derechos Humanos: Memoria e Identidad / La cuestión de género: La inserción de la mujer en la realidad social, laboral e intelectual de Córdoba.

En otros casos, se priorizó dar continuidad y profundización a contenidos de cursos anteriores. Por ejemplo:

Planificación Prof. A

Eje 1: La provincia de Córdoba dentro del capitalismo nacional e internacional. La inserción económica de la provincia de Córdoba dentro del sistema agroexportador.

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

Frente al recorte cronológico y espacial planteado, una de las docentes manifestó que “por las características de los contenidos y aprendizajes indicados en el documento, el espacio curricular no debiera ser una ‘materia aparte’ sino temas y contenidos transversales a todos los espacios curriculares de las Ciencias Sociales” (Prof. B 23/08/2016).

En relación con las estrategias metodológicas y los recursos que se vinculan a sus planificaciones, un aspecto importante fue la reflexión en relación con el material bibliográfico utilizado. Ante la falta de material bibliográfico que presente los estudios de la Historia Reciente desde la perspectiva local, la mayoría manifiesta haber recurrido a artículos académicos referidos a la Historia de Córdoba. Una de las docentes expresa: “se encuentran muchos artículos escritos por investigadores de la universidad, lo difícil está en articular ese material”, y concluye: “el diseño (...) es un recorte de la Universidad para la Universidad, desconoce cómo funcionan en nuestras aulas” (Prof. A 24/08/2016).

Las docentes coinciden en que ha resultado importante la búsqueda personal de material, la adecuación hecha por ellas mismas, incluso la producción de sus propios materiales escritos. La “creación” del propio material implica la recopilación, lectura, investigación y escritura de textos destinados a usar en el aula. Esto representa, según sus dichos, parte de una intensa tarea extra áulica que insume muchas horas. Sin embargo, hay concordancia en cuanto a la opinión de que no sería necesaria la elaboración de un “manual” soporte para dicho espacio curricular. En relación con esto, una docente dijo: “no espero que el material lo haga el Ministerio, es un desafío la búsqueda de material, una tarea aparte...” (Prof. D 23/09/2016). Coinciden, al mismo tiempo, en que la utilización de manuales acota y reduce las posibilidades de los temas y las formas de abordaje.

La tarea de búsqueda y selección de material también se despliega a la hora de escoger recursos y métodos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo; para ello, las docentes recurrieron a diferentes elementos y herramientas como películas,

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

videos, entrevistas, relatos, imágenes, artículos periodísticos que den cuenta de la historia reciente y local.

En cuanto a lo metodológico, se destaca la importancia del uso de la historia oral en el trabajo con los estudiantes, quienes cobran un rol activo a la hora de recuperar los relatos de quienes comparten su cotidianidad. Los testimonios y los relatos en primera persona ofrecen un conjunto de imágenes, escenas y situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para los estudiantes y que no se encuentran en los textos.

Saberes y prácticas docentes relacionadas con la Historia Reciente y la Historia Local

Debido a las particularidades respecto de la Historia Reciente y Local en relación con sus objetos de estudio, las docentes consultadas no presentaron unanimidad en las formas de conceptualizar y recortar contenidos: se identificaron diversos significados sobre las escalas de análisis (“lo local”, “lo regional”, “lo provincial”) y flexibles delimitaciones temporales en relación con el pasado cercano (“historia contemporánea”, “historia reciente”, “historia del presente”, “presente histórico”).

Las docentes coinciden en afirmar que la Historia Reciente es un campo historiográfico cuya especificidad no se puede establecer dentro de los marcos tradicionales de la cronología, y resaltan el aspecto metodológico como la principal característica en términos de “renovación”. En algunos casos, las docentes toman como referencia lo cronológico, y en otros, conceptos que son propios del campo disciplinar, tales como memoria, violencia política, identidad, movimientos sociales. Al respecto, una de las docentes expresa: “cuando recibimos la reforma del diseño, surgió la alternativa de articular con otras materias del ciclo orientado, y se puso énfasis en el eje que las atravesaba, la ‘identidad’, que permitió abordar lo local y al mismo tiempo el presente histórico”. A su

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

vez, manifestaron que, para los estudiantes, la Historia reciente sigue constituyendo algo lejano a sus vivencias. Al respecto, una de las docentes expresa: “para ellos, algo que ocurrió en la década de los 90 sigue siendo un pasado remoto, imagínate que ellos nacieron mucho después. Para ellos el 2001 es lejano”.

Estos aspectos revelan la necesaria autonomía de los docentes frente a lo disciplinar y lo curricular, definiendo un recorte temporal “a construir”, en algunos casos sobre la base de criterios relacionados con los ritmos escolares, lo que implica priorizar la continuidad con los procesos históricos estudiados el año anterior. En otros casos, el punto de partida es la escala temporal que permita rastrear y problematizar aspectos de la realidad local presente: por ejemplo, la identidad de Córdoba en relación con el cuarteto, surgido en 1930.

En segundo término, en referencia a la Historia Local, podemos decir que existe una doble escala: lo “local” en tanto la historia que se circunscribe al ámbito provincial, vinculando esto a los gobiernos que se suceden desde 1983, y por otra parte, el abordaje de temáticas en el espacio cercano de los estudiantes; por ejemplo, investigar sobre “la participación femenina en los 70 en Bialet Massé”. Las docentes consultadas coinciden en la idea de lo local como la opción de abordar contextos inmediatos a los estudiantes.

Sin embargo, las opiniones respecto del campo disciplinar son disímiles. Por una parte, una de las docentes plantea las dificultades a la hora de pensar y construir el concepto “local” y explica: “otro problema es que nuestra historia es ‘porteñocéntrica’; esa es la realidad, el poder está allá y pesa en todo el territorio. Cuesta construir una mirada local porque se replica lo de Buenos Aires”. Contrariamente, otra de las profesoras expone no haber tenido inconvenientes, y declara: “yo no tuve problemas para dar la materia y elaboré un cuadernillo con el cual se trabaja todo el año, desde el 73 hasta el presente, y al cual se suman un taller sobre historia oral sobre Malvinas, retorno la democracia, y sobre todo Córdoba: saqueos, movimientos campesinos, el Caso de Regino Maders, y todo lo que

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

puedan tener una referencia en la casa de los alumnos, que puedan preguntar a los familiares”.

En relación con la definición de lo “reciente” y lo “local”, consideramos que el Diseño Curricular presenta un abordaje novedoso de la historia y la realidad social, y da lugar a la elaboración de propuestas originales y auténticas. Las docentes intentan articular aportes del ámbito disciplinar, pero prevalecen criterios personales construidos sobre la base de sus trayectorias formativas, predominando en todos los casos la preocupación por transformar lo académico en conocimientos para ser enseñados.

Planteábamos al iniciar el proceso de investigación que “las discusiones teóricas de la disciplina, la innovación en las prácticas académicas e historiográficas, las nuevas tendencias en las metodologías y los nuevos paradigmas y corrientes a los cuales se vinculan fuertemente la Historia Reciente y la Historia Local, han ingresado tardíamente en la instancia de formación inicial del Profesorado de Historia”.³ En este sentido, se destaca que, dado que la formación inicial no proporciona las herramientas teórico-metodológicas para encarar estas temáticas, resultó fundamental la capacitación posterior para actualizarse. Las docentes indican, además, que capacitarse en enseñanza de la Historia Reciente les permitió ampliar sus concepciones acerca de los sentidos de la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria, así como resignificar los propósitos sobre la tarea docente.

Conclusiones

³ Dirección General de Educación Superior, *Aportes de la investigación educativa para reflexionar sobre la enseñanza de la Historia Reciente y Local en Córdoba. Experiencias y perspectivas de enseñanza*. Proyecto “La enseñanza de la historia desde una perspectiva local: procesos de construcción de propuestas didácticas”, Colegio Sup. Pte. Roque Sáenz Peña, Cosquín. Equipo Prof. Nery Bustos, Carolina Cheble y Gilli Silvia. Estudiantes: Roxana Gómez y Daniela Coria.

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

La investigación posibilitó la aproximación a la práctica docente recuperando voces de los propios actores que en su tarea cotidiana construyen propuestas donde ponen en juego sus saberes didácticos, histórico-disciplinares, sus posicionamientos éticos y políticos frente a lo prescripto.

Respecto de la planificación, resulta fundamental resaltar que los diferentes momentos, espacios y dinámicas compartidas con las docentes permitieron visibilizar la complejidad del proceso por el cual cada una transita desde la lectura de la prescripción hasta llegar a la elaboración y construcción de sus planificaciones y programas. Este aspecto demuestra que la recepción de lo curricular implica asumir un rol activo, reflexivo y crítico. Como un aspecto a destacar, identificamos que el ejercicio de narrar las prácticas les posibilitó a las docentes reconocer y poner en valor su trabajo como profesional, sus trayectorias, recorridos y saberes. Ellas asumen que, frente a lo prescripto, se constituyen en actores centrales. Al respecto, una de las docentes expresa: “hay que erradicar la imagen del docente como empleado, sino que debemos reivindicarlo como investigador del hacer, del trabajo que no queda visible” (Prof. D 04/11/2016). En relación con lo planteado por Terigi, las docentes con quienes se trabajó en esta investigación pueden asumirse en la lógica de especificación, dando lugar a un verdadero trabajo con el Currículum de Historia para 6.º año, asumido, pensado y transformado según los saberes que porta cada uno.

No obstante, se dialogó en varias oportunidades acerca del “trabajo solitario” que muchas veces realiza el docente para construir propuestas de enseñanza. La experiencia de este trabajo de investigación demostró la necesidad de generar puntos de encuentro donde se articulen intercambios de las experiencias. A su vez, se planteó la necesidad de socialización de instrumentos y recursos que se producen en diferentes ámbitos del saber, a fin de que faciliten la actividad del docente y redunden en una puesta en valor de la profesión.

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

En relación con los contenidos y conceptos, identificamos como un aspecto interesante que la Historia Reciente y la Historia Local brindan flexibilidad para abordar procesos históricos, y que en el plano de la enseñanza ambas están despojadas de marcos definidos o tradiciones previas. La Historia Reciente presenta un abordaje del pasado y la realidad social superando la perspectiva cronológica de los procesos históricos. Es decir, brinda la posibilidad de imaginar y construir nuevas temporalidades en función de temáticas y/o problemáticas que preocupan en el presente, que repercuten en la vida de docentes, estudiantes, escuela y comunidad; allí radica su complejidad y su riqueza.

En cuanto a las concepciones acerca de lo reciente, se abordan diversas periodizaciones de acuerdo a distintos criterios. En algunos casos, se seleccionan procesos históricos que tengan continuidad en el presente, que lo problematicen o tensionen, destacando los conceptos que se quieran enseñar: la identidad cordobesa, los partidos políticos, los derechos humanos. Estos conceptos incluyen diversas perspectivas para su estudio y pueden ser tratados a partir del abordaje de distintos procesos históricos. En otros casos, se consideran clave los años setenta en la Argentina y su articulación en relación con procesos institucionales más actuales de la República –gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández– y la Provincia –gobierno de José Manuel de la Sota–.

En cuanto a lo local, las docentes intentan trabajar los procesos y conceptos en el marco de la provincia, y analizan algunos ejes puntualmente en las localidades de pertenencia. El abordaje en esos casos pretende traer al aula lo cercano, lo cotidiano, aquello que los estudiantes pueden conocer desde sus hogares, donde las fuentes principales sean las familias, los vecinos, la comunidad.

Respecto de lo metodológico, destaca el trabajo con fuentes orales, el desarrollo de proyectos de investigación donde los estudiantes deben participar activamente en la búsqueda de testimonios, fuentes y relatos, así como el trabajo interdisciplinar con espacios

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

de la orientación, tales como Metodología de la investigación, Ciudadanía, Sociología, entre otros.

Al reconocer que la prescripción curricular fue transformada y apropiada por cada docente desde diferentes criterios, nos surgen algunos interrogantes: ¿la libertad de selección y secuenciación finalmente desdibuja lo prescripto? En relación con lo académico: lo que se investiga, escribe y produce en las universidades, ¿cómo llega a las aulas? ¿La Historia Reciente y la Historia Local están instaladas como saberes a ser enseñados?

Consideramos que estos interrogantes nos interpelan a seguir profundizando e indagando en la significación de las prescripciones, en los desafíos de las construcciones docentes, en las vinculaciones entre el campo académico y la enseñanza de la Historia. Creemos que los aspectos abordados atraviesan cuestiones que escapan al alcance de esta investigación, relacionadas con la identidad docente y en general con las prácticas de enseñanza y las reflexiones didácticas de los docentes. Resaltamos como un aporte la centralidad de la tarea docente y su autoridad para hacer-construir-seleccionar-proponer. Sin embargo, identificamos que esta postura convive con otras presentes en el ámbito educativo. Frases como “la Universidad me preparó para esto” o “hice lo que pude” nos permiten identificar esa diversidad de miradas sobre la tarea docente.

Para finalizar, nos interesa resaltar que las dimensiones analizadas a lo largo de este trabajo y las aproximaciones logradas resultan aportes valiosos para los Institutos de Formación Docente, ya que se abren interesantes perspectivas para seguir pensando y enriqueciendo la formación de los futuros docentes, quienes deberán incluirse en escenarios educativos caracterizados por la demanda de actualización disciplinar y pedagógica, posicionados críticamente respecto de su rol como agentes constructores. Pero además, consideramos que particularmente la Historia Reciente y la Historia Local son campos de conocimiento que deben ser expandidos y fortalecidos en la formación y en las prácticas, ya

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

que sus aportes se presentan como renovadores en la enseñanza de la Historia, y debemos seguir explorando sus categorías de análisis y potenciales para desarrollar nuevas capacidades explicativas en los alumnos, para enseñarles a pensar históricamente, para lograr mejores y más amplios aprendizajes.

Referencias

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales CRICSO y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Alterman, N. (2009). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*. Documento para el docente. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Ministerio de Educación. Argentina: Presidencia de la Nación y Unión Europea.
- Canedo, M. (2010). La historia local entre el ámbito educativo y las prácticas historiográficas. Consideraciones a partir de la Historia de los Pueblos en Buenos Aires. *Revista Escuela de Historia* [en línea] 9 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63822740003>.
- Canedo, M. (2012). Relatos identitarios e historia local. Desafíos para la historiografía y la enseñanza de la historia. *Revista Digital de la Escuela de Historia*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, 4 (6), 159-180.
- Carretero M., Rosa, A. y González, M. (comps.) (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Ecuador: Editorial Paidós.

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: "La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas". pp. 158 - 177

- Edelstein G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Ed. Del estante.
- Fernández, S. (2007). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Ed. Prohistoria.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). *Historia Reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Jara, M. (2015). *Pensar la formación del profesorado en Historia. Desafíos actuales. Reseñas de enseñanza de la Historia*. APEHUN. Córdoba: Ed. Pueblo de la Toma.
- Jensen, S. (2010). “Diálogos entre la Historia Local y la Historia Reciente en Argentina. Bahía Blanca durante la última dictadura militar”. Santiago de Compostela: XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles.
- Lorenz, F. (2006). El Pasado Reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (comps.) *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Ecuador: Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (1997). Aporte para el debate curricular. *El Currículum en la era de las políticas curriculares. Novedades Educativas*, 9 (78).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Artículo. Nery Lia Bustos y Carolina Peralta Cheble: “La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas”. pp. 158 - 177

La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática

Mariel Mondino^{*}

Paulina Lucrecia Oggero^{**}

Daniela Belén Suppertino^{***}

Recibido: 15 de febrero de 2019

Aceptado: 18 de junio de 2019

Resumen

La presente comunicación sintetiza una experiencia en torno a un proceso de modelización matemática llevado a cabo con estudiantes de 4.º año (15-16 años) de nivel secundario y con practicantes de formación docente inicial. Partimos de la lectura de titulares de noticias aparentemente contradictorias y concluimos en la construcción de un modelo matemático. Específicamente, en este artículo explicamos desde la delimitación del tema, vinculado a la actividad física de los habitantes de Las Varillas, hasta su transformación en un problema matemático desde la perspectiva de la estadística descriptiva. La experiencia fue motivada por la convocatoria de un equipo formado por la Dirección General de Educación Superior (DGES) y la Facultad de

*Docente de Práctica Docente III. El aula: espacio del aprender y enseñar. Instituto Superior de Formación Docente “Gustavo Martínez Zuviría”, Las Varillas, Córdoba, Argentina. Contacto: mmondino1@gmail.com

**Docente de Problemáticas de la Probabilidad y Estadística. Instituto Superior de Formación Docente “Gustavo Martínez Zuviría”, Las Varillas, Córdoba, Argentina. Contacto: paulinaoggero@gmail.com

***Docente de Didáctica de la Matemática II. Instituto Superior de Formación Docente “Gustavo Martínez Zuviría”, Las Varillas, Córdoba, Argentina. Contacto: supertinodaniela@gmail.com

Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF) de la Universidad Nacional Córdoba (UNC), como un aporte a la práctica docente de 3.^{er} año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática en Córdoba.

Palabras clave: formación docente, modelización matemática, estadística descriptiva.

Reading news headlines as a trigger to model and experiment with new ways of teaching and learning mathematics

Abstract

In this communication we present a synthesis of an experience around a process of mathematical modeling carried out with students of 4th. year (15-16 years) of secondary level and with student-practitioners of initial teacher training. We start from the reading of apparently contradictory news headlines about the habit of doing physical activity and conclude in the construction of a mathematical model. Specifically, in this story we explain from the delimitation of the topic, linked to the physical activity of the inhabitants of Las Varillas, to its transformation into a mathematical problem that was worked from the perspective of Descriptive Statistics. The experience was motivated by a call from a team formed by the General Directorate of Higher Education (DGES) and the Faculty of Mathematics, Astronomy, Physics and Computing (FAMAF) of the National University of Cordoba (UNC), as a contribution to the 3rd year teaching practice of the Secondary Education Professorship in Mathematics in Cordoba.

Keywords: teacher training, mathematical modelling, descriptive statistics.

Introducción

Experiencias pedagógicas. Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Suppertino: “La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática” pp. 178 - 192

Esta comunicación tiene la intención de socializar la búsqueda y experimentación de nuevas maneras de enseñar matemática, motivadas por un dispositivo institucional desarrollado en torno a experiencias de *modelización matemática*. Con el acompañamiento del equipo docente, esta práctica fue llevada a cabo por practicantes de 3.^{er} año del Profesorado en Educación Secundaria en Matemática del Instituto Gustavo Martínez Zuviría de la ciudad de Las Varillas, Córdoba (Argentina), en el 4.^o año “A” del Nivel Secundario del mismo instituto.

La experiencia surgió a partir de una convocatoria,¹ en el año 2018, de la Dirección General de Educación Superior (DGES) y la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF), dirigida a docentes del profesorado. Concretamente, participaron los profesores de los espacios curriculares que conforman los Talleres Integradores² de 3.^{er} y 4.^o año y de los espacios curriculares “Modelización Matemática” y “Modelización Matemática en las Ciencias”. Para el 3.^{er} año, el Taller Integrador

Se organiza en torno al eje “El Aula: Espacio del Aprender y del Enseñar” procurando la relación entre teoría-práctica, articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares: Práctica Docente III, Problemáticas de Probabilidad y Estadística, Didáctica de la Matemática II. (MEPC. Diseño Curricular para el Profesorado en Educación Secundaria en Matemática. Córdoba, p. 53)

¹ El proyecto se denominó “Experiencias de modelización matemática en el Nivel Superior – Nivel Secundario”. La propuesta tuvo como finalidad promover el trabajo articulado entre docentes pertenecientes a distintos campos o a espacios de formación de 3.^{er} y 4.^o año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática en torno a la puesta en marcha de este tipo de innovaciones curriculares.

² El Diseño Curricular propone la organización del “Taller Integrador como un espacio institucional que posibilita el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa en relación a distintas temáticas y experiencias que tienen lugar a lo largo del trayecto formativo. Estos talleres procuran la relación permanente entre teoría y práctica; [...] articulando experiencias en terreno con desarrollos conceptuales del propio campo de la Práctica Docente y de otras unidades curriculares; permitiendo que el estudiante aborde, comprenda y concrete experiencias anticipatorias de su quehacer profesional de manera contextualizada” (MEPC, p. 16).

Experiencias pedagógicas. Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Suppertino: “La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática” pp. 178 - 192

En diálogo con estos lineamientos del Diseño Curricular, conformamos un equipo de trabajo con la docente orientadora³ y los practicantes de 3.^{er} año del profesorado, organizados a partir de tríos pedagógicos.⁴ El desarrollo de prácticas entre pares, en concordancia con Liliana Sanjurjo, aporta beneficios a las prácticas profesionales, tales como: “la mejora de los procesos y resultados del aprendizaje de la práctica profesional, el desarrollo de estrategias interpersonales, la mejora de la capacidad para emitir juicios y el desarrollo de determinadas competencias académicas y profesionales” (Sanjurjo, Caporossi y Placci, 2016, p. 2). En nuestro caso, decidimos organizar “tríos pedagógicos” porque partimos del supuesto de la fundamental relevancia del trabajo cooperativo entre pares, que genera críticas enriquecedoras a partir de la potencia de cada experiencia de práctica vivida. Además, en términos organizativos, asegura una labor en equipo si, eventualmente, algún miembro necesita ausentarse.

Posteriormente, para adentrarnos en el concepto de *modelización matemática*, nos abocamos a la lectura de material bibliográfico (Blomhøj, 2004; Bassanezi-Biembengut, 1997, entre otros) sugerido por el equipo DGEF-FAMAF. Blomhøj describe el proceso de *modelizar* como “la relación entre el mundo real y la matemática en el centro de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 20) y considera que es una práctica relevante para cualquier nivel de enseñanza. El autor entiende por “mundo real” las situaciones o los fenómenos de naturaleza no matemática cercanos al entorno cotidiano de los estudiantes. Uno de los interrogantes que surgieron a partir de esta conceptualización fue: ¿qué aspectos de la vivencia cotidiana podrían interesar a los estudiantes de nivel secundario, que además pudieran ser resignificados a la luz de los aportes de la matemática?

³ Nos referimos a Fiorella Solero, docente de 4.º año “A” del Instituto Gustavo Martínez Zuviría. Algunas de las funciones y tareas del docente orientador son: desarrollar estrategias que promuevan la creación de vínculos saludables entre practicantes y estudiantes, observar las diferentes instancias de práctica asumidas por el practicante, registrar clases realizando las devoluciones correspondientes al practicante, entre otras. (MEPC. Resolución 93/11, p. 4-5).

⁴ Equipo conformado por tres practicantes encargados de la puesta en práctica de la experiencia de modelización.

Para la elección del tema/problema, indagamos acerca de los intereses de los estudiantes de Nivel Secundario, entre los que se destacó “la actividad física” como opción predominante. Esta selección nos permitió plantear y delimitar el problema a través de dos titulares de noticias, en apariencia contrapuestas, sobre la realización o no de actividad física por parte de los argentinos. A partir de allí, planteamos como interrogante: ¿en cuál de las noticias se puede encuadrar a los ciudadanos de Las Varillas?

La *estadística descriptiva* hace posible la abstracción de lo observable en el mundo real y, por lo mismo, puede funcionar como una herramienta para pensar interrogantes como el que nos planteamos. En diálogo con Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B. (2010), entendemos la *estadística descriptiva* como la disciplina que resume y describe las características relevantes de un conjunto de mediciones. Esta base conceptual fue el modelo inicial con el que empezamos a entrelazar cuestiones del mundo real con conocimientos matemáticos; por lo tanto, la decisión de trabajar con esta disciplina puede pensarse como el primer peldaño de nuestra *modelización matemática* para reflexionar sobre la actividad física en Las Varillas. De este modo, podemos ver que la *modelización matemática* posibilita representar una situación vivenciada a través de modelos teóricos ya establecidos. En otras palabras, logra precisar *la realidad* a través de una descripción que emerge de un conjunto de observaciones, permitiendo su comprensión por parte de cualquier lector.

La experiencia puesta en marcha

Con el fin de modelizar situaciones del mundo real, tuvimos en cuenta lo mencionado en el Diseño Curricular de Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba:

Un modo propicio para trabajar los contenidos involucrados [...] es la generación de Proyectos que surjan del planteo de preguntas o situaciones problemáticas sobre temas relevantes y de interés para los estudiantes que tengan conexión con la realidad, con el contexto donde ellos viven, con los medios donde se difunde la información científica, entre otros. [...] La propuesta se enriquecerá si se combina con actividades propias del

Experiencias pedagógicas. Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Suppertino: “La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática” pp. 178 - 192

formato Observatorio, tales como el diseño y aplicación de encuestas, entrevistas, relevamiento de la presencia de esta problemática en los mensajes de los medios masivos. (MEPC. Diseño curricular para la Educación Secundaria. Orientación Economía y administración. Córdoba, p. 79).

La matemática, en tanto producto cultural y social, tiene su fundamento en la respuesta a situaciones concretas extramatemáticas e intramatemáticas, de las cuales se pueden extraer concepciones propias para la construcción del pensamiento y el lenguaje matemático.

Con el objetivo de conocer a los 24 estudiantes, los practicantes comenzaron con la realización de observaciones de las clases de 4.º “A” del instituto mencionado, dando cumplimiento a las primeras acciones previstas por la Práctica Docente III, para posteriormente empezar a planificar. Cabe mencionar que el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba para Práctica Docente III propone el “diseño e implementación de propuestas de enseñanza: proyectos, unidades didácticas, clases para diferentes ciclos y modalidades del Nivel Secundario” (MEPC. Diseño curricular para el Profesorado en Educación Secundaria en Matemática. Córdoba, p. 52).

Para planificar las clases, utilizamos horas cátedras de los espacios curriculares afectados a la experiencia. Planteamos una secuencia didáctica⁵ en un documento compartido para que todos los integrantes del equipo participaran de su redacción.

En diálogo con la docente orientadora, pudimos advertir que este grupo de estudiantes de 4.º año del Ciclo Orientado⁶ no tenía los conocimientos básicos de estadística. Por lo tanto, en la secuencia didáctica tuvimos en cuenta los aprendizajes y contenidos⁷ del Diseño Curricular de 3.º año (14-15 años) del Ciclo Básico⁸ de la

⁵ Retomamos el documento “Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño”, disponible en línea en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD.pdf>

⁶ Cuarto, quinto y sexto año (15, 16 y 17-18 años) de la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba.

⁷ Identificación de variables cuantitativas y cualitativas; interpretación de información presentada en gráficos estadísticos; construcción de gráficos estadísticos que involucren variables cualitativas y cuantitativas de acuerdo a la información a describir. (MEPC. Diseño curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Córdoba, p. 43-44).

Experiencias pedagógicas. Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Suppertino: “La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática” pp. 178 - 192

provincia de Córdoba. En este sentido, planteamos como objetivos específicos de nuestra propuesta:

- Organizar e interpretar datos estadísticos mediante tablas y gráficos, eligiendo la forma más adecuada y utilizando reflexivamente –cuando sea posible– recursos tecnológicos.
- Interpretar información presentada en forma oral o escrita –textos, gráficos, fórmulas– para resolver problemas.
- Elaborar conclusiones razonadas y fundamentadas.
- Utilizar el potencial que tienen las TIC para trabajar estadística.

En este contexto, la estadística permitió diseñar un proceso por el cual se pueden extraer conclusiones de las características de una población a partir del análisis descriptivo de un conjunto de datos.

Como punto de partida de la experiencia áulica en el nivel de destino, los practicantes propusieron la lectura de los dos titulares de noticias (figuras 1 y 2) referidos a la actividad física de la población argentina, con información en apariencia contrapuesta. Uno de los titulares, “Argentinos fit: el país está en el top five de actividad física mundial”, alude a que la Argentina se encuentra entre los cinco países con mayor actividad física. El otro titular, “Más de la mitad de argentinos no hace el mínimo de actividad física”, parece plantear una cuestión totalmente opuesta al primero; sin embargo, estas afirmaciones no son excluyentes, ya que se pueden presentar de manera conjunta dentro de una misma población. En otras palabras, la cantidad de personas que realizan actividad física en Argentina posiciona al país en el *top five*, aunque este número de personas represente menos de la mitad de la población.

⁸ 1.º, 2.º y 3.º año (12, 13 y 14-15 años) de la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba.

Experiencias pedagógicas. Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Supertino: “La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática” pp. 178 - 192

FITNESS

Argentinos fit: el país está en el top five de actividad física mundial

Alineada con la vanguardia internacional, y con una fuerte presencia de tecnología y nuevas tendencias en entrenamiento, la Argentina pasó del puesto número nueve en 2014 al cuatro en el ranking de países con mayor predominio de actividad física. Hacia dónde se dirige el mundo fitness

31 de octubre de 2017

Figura 1: Primer titular. Disponible en:
<https://www.infobae.com/salud/fitness/2017/10/31/argentinos-fit-el-pais-esta-en-el-top-five-de-actividad-fisica-mundial/>

PROFESIONALES

Más de la mitad de argentinos no hace el mínimo de actividad física

5 abril, 2018 | 5:28 am por redaccion

Figura 2: Segundo titular. Disponible en:
<https://comercioyjusticia.info/blog/profesionales/mas-de-la-mitad-de-argentinos-no-hace-el-minimo-de-actividad-fisica/>

A partir de la lectura y el comentario de los titulares, los practicantes realizaron una puesta en común y les propusieron a los estudiantes de secundaria que asuman el rol de periodistas. Puntualmente, les presentaron el desafío de dar respuesta al siguiente interrogante: ¿los habitantes de Las Varillas realizan actividad física? Para ello, una estudiante sugirió realizar “un censo deportivo”, lo cual condujo a los siguientes planteos: ¿Qué es un censo? ¿Se puede realizar? ¿Por qué? ¿A cuántas personas deberíamos consultar? En ese momento, surgieron los conceptos matemáticos de población⁹ y muestra,¹⁰ lo que llevó a concluir que no era factible la realización de un censo. Finalmente, decidieron encuestar a un grupo reducido de personas, representativo de la población local.

⁹ Definido como “conjunto total de mediciones de interés” (Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B., 2010). En nuestro caso, total de habitantes de Las Varillas.

¹⁰ Definido como “subconjunto de mediciones seleccionados de la población de interés” (Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B., 2010).

Reunidos en equipos de trabajo, los estudiantes comenzaron a formular posibles preguntas para una encuesta (figura 3).

- 1- ¿Realiza actividad física?
- 2- ¿Cuántas veces por semana? ¿Durante cuánto tiempo?
- 3- ¿Realiza actividad física en algún club o por cuenta propia?
- 4- ¿Sufre alguna enfermedad?
- 5- A un club: ¿cuántas personas realizan actividad física?
- 6- Edad.
- 7- ¿Qué tipo de actividad física realizan?
- 8- ¿Sus familiares realizan actividad física?
- 9- ¿Hace cuánto tiempo realiza actividad física?

Figura 3: Preguntas elaboradas por un grupo de estudiantes.

A partir de esta actividad, los estudiantes guiados por los practicantes analizaron los diferentes tipos de preguntas, entre las cuales se pudieron observar interrogantes de respuestas abiertas,¹¹ cerradas¹² y mixtas.¹³ De este modo, seleccionaron el cuestionario para resolver el desafío planteado. La encuesta fue confeccionada por los estudiantes en la sala de cómputos del instituto, utilizando un software de planilla de cálculo (figura 4).

¹¹ Son aquellas preguntas que deben ser contestadas por el encuestado con sus propias palabras, permitiendo total libertad en la respuesta.

¹² Son aquellas que tienen únicamente una respuesta simple y corta, que por lo general es “sí” o “no”.

¹³ Se componen de una parte de pregunta cerrada, donde el encuestado puede elegir una opción o varias de las planteadas, y una parte de pregunta abierta, dando la posibilidad de escribir la propia respuesta si dentro de las diferentes opciones no se encuentra la respuesta adecuada.

SEXO:	VARÓN	MUJER
EDAD		
¿REALIZA ACTIVIDAD FÍSICA?		
	NO	<ul style="list-style-type: none"> Recom. Médica/Imped. físico No me gusta/ No tengo ganas Falta de tiempo
	SI	<ul style="list-style-type: none"> Gusto/Placer Recomendación médica Aspecto físico/Estética
	↓	
	¿CUÁL?	<ul style="list-style-type: none"> Caminata/Correr Deporte en equipo/competitivo Ciclismo Gimnasio/Gimnasia/Danza Otros

Figura 4: Encuesta final.

Tratados los conceptos de población y muestra, se determinó que una muestra de diez personas por alumno sería suficiente para ser representativa, es decir, para que describa adecuadamente la población en estudio, a los efectos de esta experiencia. Cabe destacar que se pretendió realizar un trabajo acorde a la edad y a los conocimientos de los estudiantes. A partir de la confección de los formularios con las preguntas definitivas, los estudiantes se los llevaron como actividad extra áulica.

A la semana siguiente, por iniciativa de los practicantes, las encuestas realizadas se separaron en intervalos de 10 años (15-25; 25-35; etc.), de modo que cada grupo tabuló¹⁴ los datos de un sector de la muestra. Decidieron esta distribución para una mejor organización del grupo, con el objetivo de enriquecer el trabajo y comparar entre diferentes rangos etarios. Esta tarea se llevó a cabo en la sala de cómputos del instituto.

El proceso de tabulación implicó, además, identificar las variables¹⁵ delimitadas en las respuestas al cuestionario. A partir de allí, fue necesario el análisis de estas

¹⁴ Ordenamiento y resumen de datos en tablas.

¹⁵ Una variable es una característica que cambia o varía con el tiempo y/o para diferentes personas u objetos bajo consideración (Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B., 2010).

variables, clasificándolas en cualitativas¹⁶ y cuantitativas¹⁷ para determinar el tipo de representación gráfica apropiada para cada caso.

Finalizada la tabulación de los datos, trabajaron sobre la información obtenida para *modelizar* la situación planteada. A tal efecto, los estudiantes realizaron los gráficos estadísticos correspondientes, a través de un software de planilla de cálculo, obteniendo así el *modelo matemático*. Estos gráficos permitieron resumir las características propias del rango etario correspondiente a cada equipo de trabajo.

Posteriormente, confeccionaron la tapa de un periódico para exponer las conclusiones extraídas de los gráficos, las cuales fueron presentadas en diferentes

¹⁶ Miden una cualidad o característica en cada unidad experimental (Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B., 2010).

¹⁷ Miden una cantidad numérica en cada unidad experimental (Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B., 2010).

Experiencias pedagógicas. Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Supertino: “La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática” pp. 178 - 192

formatos: afiche o cartulina, presentación digital o impresa (figura 5).

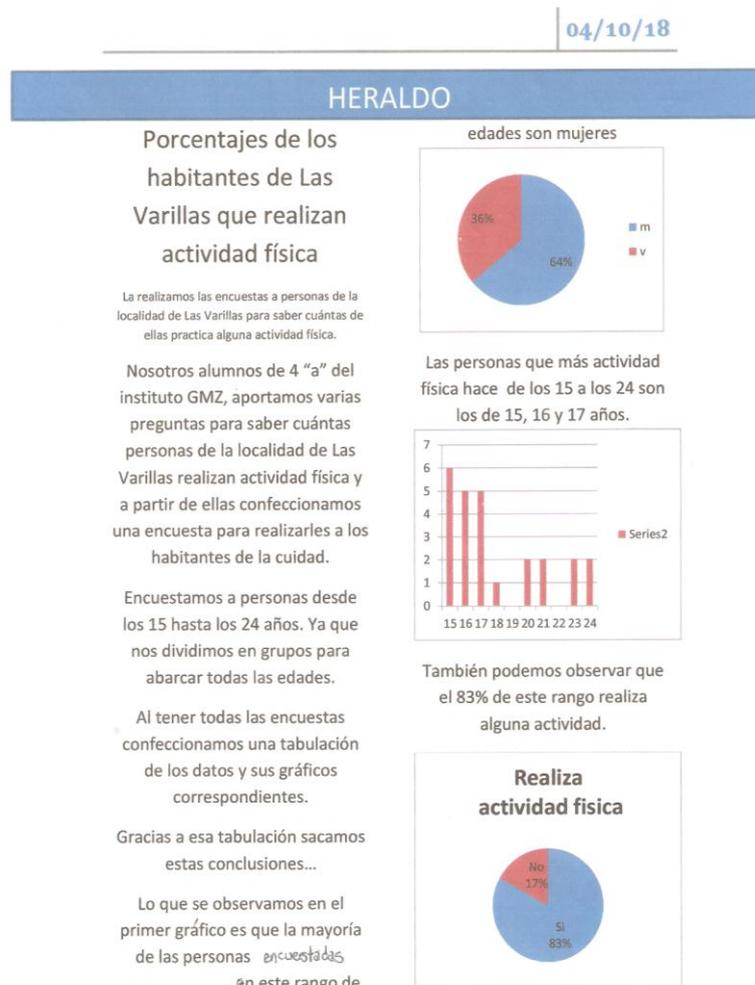


Figura 5: Tapa de periódico¹⁸ realizada por un grupo de estudiantes.

Como cierre de la exposición de los estudiantes y dando fin a la experiencia de modelización, los practicantes realizaron una síntesis del tema trabajado y conjuntamente concluyeron que “más de la mitad de los habitantes de Las Varillas no realiza el mínimo recomendado de actividad física”, en relación a los titulares de noticias trabajados al comienzo de esta experiencia.

Durante el desarrollo de la experiencia, las profesoras del Nivel Superior observamos todas las clases llevadas a cabo por el trío pedagógico. A su vez, al finalizar

¹⁸ “El Heraldito” es el semanario local.

cada instancia áulica, la profesora orientadora realizó una devolución sobre el desempeño de los practicantes, que sirvió como insumo para los posteriores encuentros.

Reflexión final

Esta presentación pretendió mostrar un aporte a las prácticas docentes, puesto que da a conocer innovaciones en el método de enseñanza a través de la modelización matemática, lo cual implica otra manera de acercar a los estudiantes al conocimiento.

La propuesta desarrollada estuvo orientada al análisis de una temática que forma parte de las inquietudes de los estudiantes de Nivel Secundario, en la que el contenido matemático involucrado no se presentó totalmente delimitado, lo que permitió habilitar espacios para la experimentación, la construcción y validación de modelos. En otras palabras, las nociones de estadística no fueron transmitidas de modo directo al inicio de la experiencia, de manera tal que los estudiantes se fueron encontrando con esos saberes en función de las necesidades de avance del proyecto.

De esta manera, se logró alcanzar los objetivos planteados de modelizar una situación *real*, a través de la estadística, sobre la base de un trabajo colaborativo en el que algunos estudiantes se mostraron más entusiasmados que otros.

Entre los aprendizajes que creemos pudieron alcanzar los practicantes, señalamos: el trabajo en equipo para acordar criterios sobre el diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta de enseñanza a través de una secuencia didáctica basada en la modelización matemática, el dominio de los saberes a enseñar y la gestión de la clase. Además, participaron y expusieron su trabajo en el IV Encuentro de Experiencias de Modelización Matemática, organizado por el equipo DGES-FAMAF en la ciudad de Córdoba, junto a otros practicantes de la provincia que presentaron sus recorridos.

Esta experiencia nos permitió reflexionar los primeros pasos en la práctica docente, que permiten iniciar un proceso con mayor confianza si se realizan a través de

una propuesta diseñada en equipo. Consideramos valioso este camino transitado, aunque queda mucho por recorrer.

Bibliografía

Bassanezi, R. y Biembengut, M. (1997). Modelización matemática: una antigua forma de investigación - un nuevo método de enseñanza. *Revista de didáctica de las matemáticas* (32) 13-25.

Blomhøj, M. (2004). Mathematical modelling - A theory for practice. En Clarke, B., Clarke, D., Emanuelsson, G., Johnansson, B., Lambdin, D., Lester, F., Walby, A. y Walby, K. (eds.), *International Perspectives on Learning and Teaching Mathematics* (pp. 145-159). Suecia: National Center for Mathematics Education. Traducción de María Mina. Recuperado de <https://www.famaf.unc.edu.ar/~revm/Volumen23/digital23-2/Modelizacion1.pdf>

Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B. (2010). *Introducción a la probabilidad y estadística*. México: Cengage Learning Editores.

MEPC. Resolución 93/11. Recuperado de https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/Resol_Practicas.pdf

MEPC. Diseño curricular para el Profesorado en Educación Secundaria en Matemática. Córdoba. Recuperado de https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/DISEÑO_CURRICULAR_MATEMATICA_2010.pdf

MEPC. Diseño curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Córdoba. Recuperado de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

MEPC. Diseño curricular para la Educación Secundaria. Orientación Economía y administración. Córdoba. Recuperado de

Experiencias pedagógicas. Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Suppertino: "La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática" pp. 178 - 192

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20ECONOMIA%20Y%20ADMINISTRACION%2017-11-11.pdf>

Sanjurjo, L., Caporossi, A., Placci, N. (2016). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. Trabajo presentado en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764>

Experiencias pedagógicas. Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Suppertino: “La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática” pp. 178 - 192

Coordinación de curso en una escuela secundaria, una experiencia para ser contada. Entrevista a María José García y Andrea Bono

Por Mariana Torres*

Más de una hora duró la charla con María José y Andrea aquella mañana de octubre en la dirección del IPEM 185 “Perito Moreno”, con el sonido del recreo de fondo, la pregunta de la directora si necesitábamos algo y el ingreso de una profe diciendo “necesito conversar con ustedes acerca de un alumno, para ver cómo lo acompañamos”. En este modo particular de *ser escuela* se fue generando un clima de intimidad, confianza que habilitó un diálogo tejido con reflexiones profundas acerca de la complejidad de las prácticas de coordinación de curso que vienen desarrollando en esta escuela secundaria. La conversación incluyó temas como los saberes necesarios, lo imprevisto, la inmediatez, la diversidad de experiencias y emociones que las atraviesan, entre otros. En cada palabra de las coordinadoras se reconoce el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, una profunda sensibilidad por lo que les pasa, una escucha atenta y un trabajo en equipo, como coordinadas claves de este oficio en una escuela que tiene como prioridad garantizar el derecho a la educación.

Mariana Torres (MT) -Buenos días, ¿cómo les va? Un gusto poder conversar con ustedes. Este encuentro tiene el objetivo de poder hablar acerca del rol de coordinador de curso en las escuelas secundarias: cuáles son los desafíos, las problemáticas que plantea el rol de coordinador de curso, un rol bastante nuevo... Entonces, la pregunta central que guiará esta entrevista indaga acerca de cómo

*Prof. Coordinadora en el equipo técnico de la Dirección General de Educación Superior.

van construyendo este rol de coordinador de curso en el día a día. Para empezar esta conversación les pido que se presenten.

María José García (MJG) -Buenos días, mi nombre es María José García, soy Psicopedagoga y formo parte de esta escuela como coordinadora de curso desde el año 2010.

Andrea Bono (AB) -Mi nombre es Andrea Bono, soy Sociopedagoga con Orientación en Niñez y Adolescencia en Riesgo, y estoy estudiando el profesorado y la licenciatura de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Soy también la coordinadora de curso del I.P.E.M. 185 Perito Moreno en el turno de la tarde, y trabajamos todo el tiempo en equipo con María José.

MT - ¿Son dos coordinadoras de curso en esta institución?

MJG -Exacto. Uno de los requisitos para tener dos coordinadores en una escuela es que haya 700 estudiantes como mínimo. Andrea ingresó el año pasado. Hasta hace poco estaba sola para una población que es muy amplia. Solicitamos fervientemente el acompañamiento de otra persona, porque en las escuelas son tantas las demandas y, a pesar de que aquí contamos con un Gabinete Psicopedagógico que trabaja desde hace muchísimos años y tiene mucha fuerza en el trabajo, las tareas son diferenciadas y no damos abasto. Siempre pedimos más personal para las escuelas, para que podamos abordar de una manera más cercana las situaciones de los chicos, si no, abarcamos un montón, pero apretamos poco. Y las demandas, tanto desde el Ministerio como desde las familias y de los estudiantes, son muchísimas.

Entonces, estamos muy agradecidos de que nos hayan escuchado y que hayan podido acercar a la escuela otro cargo de coordinador; en realidad creemos que es esencial que en las escuelas los haya. Quizás sería bueno no llegar a los 700 alumnos, 400 ya es un número muy significativo para el acompañamiento. También nos parece que es muy importante que haya un Gabinete Psicopedagógico en todas las escuelas, que no falte este espacio en las instituciones.

AB -El otro día le pregunté a María José cómo hacía cuando estaba sola en la escuela, porque a mí me pasa todavía que encuentro estudiantes y digo: “Nunca antes lo había visto”. O sea, hace un año y medio que estoy trabajando y digo: “¿Cómo puede ser? A

esta carita no la había visto”. Entonces me pregunto, ¿cómo hacía María José cuando estaba con 700 estudiantes ella sola? Es una tarea muy grande, que implica mucho tiempo. Trabajamos con cada uno de los chicos, con la familia, con los profesores... La tarea requiere mucha dedicación.

MJG -En cuanto a la formación del rol -que es una función nueva en las escuelas secundarias-, tiene un recorrido pero sigue siendo reciente. A pesar de que agradecemos mucho algunos encuentros de capacitación para coordinadores de curso, la construcción es bastante artesanal. Se puede observar una transformación desde el inicio, en el que se decía que “el coordinador del curso era como el bombero en la escuela, apagaba los fuegos”. Ahora no, se han ido definiendo un poco más los roles, y a veces hay que tener un poco más de claridad, focalizar más cuáles son las necesidades y no cubrir funciones de otros actores con los que trabajamos.

Está bien que tengamos claro, primero nosotros, cuáles son nuestras funciones y que también lo tengan claro los directivos, los preceptores, las familias, los mismos chicos. Lo vamos construyendo en el día a día y agradecemos el apoyo de nuestras autoridades. También se construye en el acompañamiento con los pares, es importantísimo no quedarse solo con lo que nos pasa en las escuelas, sino poder apoyarnos en otros referentes que tengan las mismas funciones. Nos sirve mucho compartir experiencias con otros coordinadores, saber qué están haciendo, cómo hacen. No esperamos a que nos convoquen desde el Ministerio, porque son uno o dos encuentros al año, sino que vamos generando otras acciones, otros encuentros, otras vías; por ejemplo a través del WhatsApp, para compartir cosas con otra gente que está en la misma situación que nosotros, y eso nos enriquece y nos ayuda a clarificar nuestros roles.

AB - Con un grupito de coordinadores de Córdoba, por ejemplo. A veces nos hemos juntado a compartir experiencias, ver entre todos para tener una mirada un poco más integral y más amplia de cómo lo vive cada uno en sus escuelas, cómo hubiera resuelto esa situación, qué otras experiencias tuvieron... eso es muy rico, un espacio para compartir con los coordinadores. En cuanto a lo que decía María José del trabajo con otros actores institucionales, particularmente en nuestra escuela es muy fuerte el trabajo que se hace con cada uno de los actores, por ejemplo, con las preceptoras...

MT - ¿Qué trabajo hacen con las preceptoras?

AB -Las preceptoras son quienes tienen un contacto más directo con los estudiantes y muchas veces nos dicen cuáles son las dificultades que se presentan. Por ejemplo, el tema de las inasistencias: es algo que estamos trabajando muy fuerte en la escuela. Son ellas las primeras que tienen ese dato y detrás de esa información, de ese número, hay otras cosas para desentrañar. Con esa información, comenzamos a trabajar en conjunto, con los estudiantes primero, para ver qué les está pasando, a qué se debe esa cantidad de inasistencias, y, a partir de ese encuentro y de esa charla, surgen muchísimas cosas que a veces no esperábamos; y después comienza un trabajo con la familia, y de ser necesario, también con el Gabinete Psicopedagógico.

MJG - Con los docentes también.

MT -Y con los docentes ¿cómo se vinculan, qué tipo de trabajo compartido tienen?

MJG -Nosotros tenemos muy en claro que somos pares de los docentes, no somos autoridad, todos compartimos la línea jerárquica, dependemos del mismo equipo directivo. Sin embargo, como sabemos de las realidades concretas de los chicos, de sus necesidades, podemos transmitirles a los docentes para ampliar la mirada sobre ese estudiante, su historia, su contexto, su situación particular; muchas veces. Cuando un chico se está portando mal, o falta, o bajó las notas, y los docentes no saben, ni tienen por qué saberlo, que a ese chico le está pasando algo, ¿no? Cuando esa información llega a nosotros, a través de los preceptores a veces, o de los mismos chicos, es bueno transmitirlo para que el docente pueda mirar a ese estudiante de otra manera, considerar sus propias circunstancias y acompañarlo desde el lugar de profesor en ese trayecto, a ese estudiante en particular. Esa es una de las sugerencias, o estrategia pedagógica cuando hace falta... En este momento, es también una necesidad puntual de la escuela, ya que tenemos muchísimo personal nuevo porque ha habido mucha movilidad, por diferentes razones.

MT - ¿Profesores?

MJG - de docentes, hubo muchísima movilidad, tenemos más de 40 docentes nuevos este año de un total de ciento treinta, más o menos, por jubilaciones, carpetas médicas

extendidas por motivos de salud y por otras causas, por lo que hay docentes que no conocen cuál es nuestro proyecto pedagógico, ya que recién ingresan a la institución.

MT - ¿Y quién le acerca el proyecto pedagógico a la institución? ¿Ustedes?

MJG - La Vice dirección, y nosotros también, al presentarlos en un curso, y como todos los cursos tienen sus propias características, le contamos a este profesor que recién llega cuáles son esas características, cuáles las situaciones particulares que hay; tenemos docentes nuevos en la docencia, que a lo mejor hasta les cuesta pararse frente a un curso...

MT - ¿Y ustedes cómo los acompañan?

MJG - Los acompañamos a pensar en las particularidades de un curso, ofrecerles algunas estrategias que funcionan, acercándolos a otros docentes; nosotros no damos soluciones, no tenemos la verdad, pero al acercarlos a otros docentes del área, o de otras áreas que tienen más experiencia, establecemos contacto: somos como puentes, un nexo entre los docentes y los chicos, de los docentes entre ellos, también con el equipo directivo; acercarlos a un profesor que tiene más manejo de grupo para que les cuente qué estrategias funcionan, o qué funciona para él en ese curso en particular. Acompañarlo en el ingreso al curso, presentarlo a los chicos, comentarles los proyectos que el profesor tiene, tratar de que ellos se puedan comunicar, que él les cuente qué espera de ellos, que los chicos puedan entender cuál es la perspectiva, o el modo de trabajar de ese docente, nuevo para ellos también.

AB -Además, comentarles los proyectos institucionales de la escuela, que también son específicos de cada institución. De acuerdo a nuestra orientación, contarles los proyectos de nuestra escuela...

MT - ¿Qué orientación tienen?

AB - La orientación es comunicación; por ejemplo, hay proyectos de una revista escolar, de una radio. En 4º una revista, en 5º una radio, en 6º se realizan producciones audiovisuales que se transmiten por canales de YouTube. Los profesores llegan y no tienen ese conocimiento, entonces los acercamos a los referentes de esos proyectos. Otra cosa es participarles nuestros acuerdos escolares de convivencia, que es una de las herramientas que se trabaja muy fuerte, y creo que es una característica de esta

institución, el respeto de los valores que hacen a nuestros acuerdos, que no son solamente acuerdos para los estudiantes, sino también para los docentes y para todo el personal de la escuela. Me parece que eso ayuda mucho al trato, a las relaciones vinculares que se dan en el aula entre los docentes y los estudiantes y con las preceptoras también.

MT -Si ustedes tuvieran que hacer un punteo de cuáles serían las funciones, o las tareas que hace un coordinador de curso en una escuela secundaria, las más importantes, las más significativas, ¿qué dirían?

MJG -Si tenemos que definirlo de manera amplia, es el acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes desde que ingresan hasta que egresan; las tareas son ayudar a la permanencia y al egreso, que mientras estén en la escuela estén en situación de aprendizaje y puedan ir creciendo, evolucionando, pasando de curso, pasando niveles. También nos interesa mucho acompañarlos para que terminen, realmente, que puedan rendir todas las materias y puedan iniciar otros proyectos. O sea, se hacen algunos proyectos de articulación; este año se está haciendo en todas las escuelas, como por ejemplo con el Programa Nexa, que es un programa de articulación con la Universidad Nacional de Córdoba, donde se trabaja no solo con la información de carreras sino la elaboración de un proyecto de vida, a futuro, para lo cual es importante que los chicos tomen plena conciencia de que para iniciar un proyecto, hay que cerrar esta etapa. No tenemos demasiado desgranamiento, pero sí un problema puntual con los chicos de 6º año, que, a pesar de que terminan de cursar el secundario, no terminan de rendir todas las materias, o se demoran algunos años, algunos terminan con el programa Fines¹, pero son pocos los que egresan efectivamente... esa es una de nuestras funciones también.

AB- Creo que no es solamente acompañar las trayectorias escolares, sino también acompañar el proceso de socialización del estudiante que se da al interior de la escuela; en eso hacemos un trabajo muy intenso con el Gabinete Psicopedagógico, más que todo

¹ FINES es el "Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos. Destinado a completar la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos mayores de 18 años que han concluido en forma regular el último año de la Educación Secundaria y adeudan materias para su finalización". Para más información, visitar <http://www.cba.gov.ar/plan-finalizacion-de-estudios-secundarios/>

en el trabajo de los vínculos, de las relaciones, que esperamos sean relaciones saludables al interior de la escuela; es un trabajo cotidiano, todos los días hay una situación para trabajar, para acompañar, para ayudar a los estudiantes a pensar cómo resolver una cuestión problemática, cómo resolver diferencias en las opiniones, en los modos de ver el mundo.

Otra de las tareas que nos lleva mucho tiempo es el acompañamiento de *la tercera materia*: la tercera materia, con la Resolución Nº 5 de 2010, posibilitó que los estudiantes comenzaran a cursar el año posterior adeudando una materia más (pasó de poder tener 2 materias previas, a poder tener una más, que es esa *tercera materia*). Lo que hacemos es acompañar a los estudiantes, a las familias y a los docentes en el tránsito por esa tercera materia: solicitarles los trabajos prácticos a los docentes, armar una grilla de fechas para presentaciones, establecer los lugares donde van a rendir, o cuando hay una situación de enfermedad para la presentación de los papeles administrativos, certificados, la ayuda de las preceptoras para poder redefinir una fecha...

MJG-Este año, también, en nuestra escuela nos hemos incorporado al nuevo Régimen Académico...

MT -¿Qué significa incorporarse al nuevo Régimen Académico?

MJG-El nuevo Régimen Académico es una nueva mirada de la educación, donde se prioriza que los estudiantes permanezcan en la escuela en situación de aprendizaje, sin perder la regularidad como estudiante. Hay muchos cambios que son centrales: por ejemplo, no tenemos más 3 trimestres, tenemos 2 semestres; hay cambios en la evaluación de los estudiantes: antes se aprobaba con 6 puntos, ahora se aprueba con 7; es mucho más que un cambio cuantitativo, es cualitativo, se apunta a considerar en la evaluación otras capacidades fundamentales que influyen en el aprendizaje: la capacidad en la oralidad, lectura, escritura, la resolución de situaciones problemáticas, el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo colaborativo, todo se evalúa; o sea, es una mirada más integral sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. También implica cambios en el proceso de enseñanza, no solamente el cambio es para los estudiantes sino que se promueven, para los docentes, formas diferentes de dar clase,

donde ya no haya una sola forma de dar clase -hacemos una guía, se evalúa la guía-, sino que se ponen en juego los formatos curriculares donde se estimula muchísimo el trabajo en proyectos, y no solamente el trabajo hacia adentro de la disciplina, sino con otras disciplinas, que pueden ser proyectos transversales, o proyectos con algún otro curso, o con alguna otra materia del mismo curso, por ejemplo.

MT - ¿Ya está en marcha?

MJG - Sí, está en marcha, y en relación con las funciones nuestras, ha sido una transformación realmente muy significativa que se está haciendo desde este año, que nos ha llevado a cierta inestabilidad, cierta incertidumbre, porque ha sido una transformación profunda, para todos, para los docentes, para los chicos, para las familias. Esa es una de las funciones importantes que tenemos, poder acompañar a todos los actores, tratar de clarificar -cuando podemos-, porque han sido muchas las situaciones que no estaban claras tampoco para nosotros, a pesar de que contábamos con el respaldo de un borrador del nuevo régimen académico, en el cual continuamos encontrando muchos grises, hay cosas que no están bien explicitadas, y que se dejan a criterio de la institución, y por ahí, me parece, excede a las decisiones de la gestión...

AB -Teníamos tantas interpretaciones de ese borrador como personas que lo leíamos, y nos encontrábamos con que María José decía “a mí me parece que comprendí esto”, y yo, “No, a mí me parece que en realidad era esto”...

MJG -Acá dice esto, no dice tal cosa... [Risas]

AB -Los profesores nos hacían preguntas, y también las preceptoras, los estudiantes, las familias, y había que tener respuestas para todas esas preguntas... algo que generó mucha incertidumbre, y por momentos, malestar también.

MJG -Esa incertidumbre no era propia del rol nuestro, de coordinadoras, sino que era de los docentes; nosotros, por supuesto, no dábamos respuestas por cuenta nuestra, sino que consultábamos con el equipo directivo, y el equipo a su vez consultaba con la inspección. Una cadena de preguntas, a veces las respuestas eran pertinentes, otras veces eran bastante ambiguas, y eso desestructura un poco...

MT -¿Y cómo evalúan lo que va pasando con la implementación de este nuevo modo de pensar la escuela secundaria?

MJG-Hemos ido haciendo algunas evaluaciones pero me parece que todavía estamos en proceso, no sé decir si estamos en condiciones de dar respuestas en este momento, es muy reciente, es a partir de este año. Tiene sus aspectos positivos en cuanto a que es otra forma de pensar la enseñanza, otra forma de considerar los aprendizajes, creo que es mucho más amplio; sin embargo, en este tema del trabajo con secuencias didácticas, por ejemplo, nos ha llevado más tiempo la realización de cada una de estas ideas, de estos ejes temáticos, los profesores lo ven como uno de los aspectos negativos, porque probablemente están dando temas que, en otros momentos, en otros años, dieron mucho antes, porque ahora se dedica más tiempo... probablemente en el aprendizaje esto sea un sello más perdurable, pero en el tiempo, vamos un poco más atrasados...

AB -Y, quizás, de la mano de esas transformaciones, también tendría que haber habido otras transformaciones en relación al trabajo docente, porque a los profesores les demandaba mucho más trabajo pensar un proyecto con otras áreas curriculares, lo que significaba otros tiempos de encuentros para poder diseñar un proyecto... si los profesores están en el colegio el tiempo que van a dedicarle a su materia -más allá de que se designó, desde la gestión, un tiempo para que se pudieran juntar-, me parece que se deberían pensar esos cambios también, para que realmente se posibilite y no termine siendo una dificultad que los profesores se puedan reunir a pensar un proyecto, evaluarlo, acompañarlo en el transcurso del año. Otra cosa que puede ser dificultosa es el tema del estudiante con trayectoria asistida.

MT -¿Qué significa un estudiante con trayectoria asistida?

AB -Es una nueva modalidad: el estudiante que llega a tener 25 inasistencias comienza a estar como estudiante con trayectoria escolar asistida, lo que significa que tiene que asistir a las tutorías que tenemos en la escuela, dictadas por docentes, algunos de la casa y otros que no son de la casa, como un espacio de refuerzo y de trabajo de profundización de aquellos contenidos que no haya alcanzado en el horario de clase habitual, tutorías que funcionan en el contra turno. A su vez, para aquellos contenidos que no fueron alcanzados, los profesores docentes tienen que acompañarlos con trabajos prácticos, o con actividades para profundizar y poder alcanzar esos contenidos, esas capacidades. Otra cosa que implica ser estudiante con trayectoria escolar asistida es

tener una mirada sobre lo que le está sucediendo, por qué este estudiante llega a tener tantas inasistencias, lo que produce un acercamiento de las familias y un compromiso para comprender el sentido del derecho a la educación de sus hijos; entonces se hace un trabajo muy grande con las familias. En el colegio hacemos actas de compromiso que el estudiante firma y se compromete a responsabilizarse, a llegar a horario, a cumplir con las tareas, y también firman los padres, las madres, abuelas, o tíos, quienes estén a cargo, y también nosotros.

MJG -Básicamente, la trayectoria asistida es para promover el derecho de los chicos a estar vinculados con el aprendizaje y con la educación, para que no queden libres; a un chico que queda libre se lo gana la calle, termina con otras experiencias; promover una trayectoria diferente es acompañarlos, ya no se quedan libres, no pierden la situación de alumno regular, si bien no vino y tuvo demasiadas inasistencias, se le ofrecen otras maneras para que pueda seguir en contacto con la escuela, como las tutorías, los trabajos prácticos, de manera personal o de manera virtual; lo mismo es para algunas estudiantes mamás que tenemos, que a lo mejor no pueden venir a un contra turno, se les brinda una trayectoria asistida, un acompañamiento del o de los docentes de alguna materia en particular, para que puedan seguir cursando con otro recorrido.

MT -¿Y cómo se va configurando ese recorrido particular? ¿Quiénes participan en el diseño de ese recorrido?

MJG -Las coordinadoras de curso, también tenemos el apoyo de la Vicedirección, notificamos a los docentes; por ejemplo, la situación de una alumna mamá que se retira más temprano durante la lactancia, que ingresa posteriormente, hacemos un acuerdo entre la estudiante, la familia y la escuela; todos los días hasta las 9 hs., en el turno de la mañana, esa niña no va a venir, no va a asistir al primer módulo para hacer uso del derecho de amamantar, y nos comunicamos con todos los docentes que tiene en ese horario para que estén al tanto y puedan prever, realizar algún trabajo extra, o pedirle un tipo de evaluación para que ella pueda ser evaluada y no pierda la regularidad en esas materias. Intervenimos nosotras, sobre todo, también la Secretaría -que es otro de los actores con los que trabajamos muy de cerca-, no solo con las preceptoras, con el equipo de gestión y con los docentes, sino que con la Secretaría también se trabaja muchísimo.

Entrevistas académicas. Mariana Torres: "Coordinación de curso en una escuela secundaria, una experiencia para ser contada. Entrevista a María José García y Andrea Bono"
pp. 193 - 212

MT -¿Qué tipo de trabajo hacen con la Secretaría?

MJG-Muchas veces nos sirve mucho su acompañamiento para el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes; a veces uno recibe a un estudiante en un curso, y nos olvidamos -a lo mejor porque no tenemos la información en el libretón de este año-, de la trayectoria de ese chico, y en la Secretaría -donde se trabaja con mucho orden-, se nos ofrecen algunas herramientas para que tengamos presente el recorrido de sus años anteriores, se hacen actas, grillas... Por dar un ejemplo: se va siguiendo al estudiante, que es el tercer año consecutivo que tiene tercera materia, repitió hace 2 años, tiene dificultades con esta materia... se hacen grillas de seguimiento, sobre todo de casos que nos hablan de algún riesgo para el estudiante que todos los años se quedó libre, tiene amonestaciones, viene con acompañamiento de integración escolar... todo quedó registrado en Secretaría; además, la información que nos acercan no queda como dato frío en un papel o en una computadora, sino que nos habla de la historia de una persona.

AB -Creo que es una característica muy fuerte de la Secretaría la mirada atenta desde el momento en que se vienen a inscribir, e incluso desde el momento en que se hacen las pre inscripciones, o la inscripciones, ya las Secretarias nos transmiten alguna información, tanto a nosotras como al Gabinete, "... este estudiante que va a ingresar, en la entrevista, donde se completa la planilla de pre inscripción e inscripción, surgieron tales y tales cosas, habría que observar tal situación, tener en cuenta...", o sea, una mirada muy atenta.

MT -Que va más allá de lo administrativo...

AB -Sí.

MJG-No sé si pasa en todas las escuelas, pero en esta escuela es muy importante.

MT -¿Y con el Gabinete Psicopedagógico? ¿Cómo trabajan con ellos?

MJG - Del Gabinete, generalmente, en la Coordinación recibimos las situaciones problemáticas: si hay un chico que bajó todas las notas, que se lleva todas las materias, nosotros hacemos un primer abordaje desde lo pedagógico, tratamos de detectar si hay alguna situación particular. Ahora, si vemos que esta situación de aprendizaje tiene que ver con otras dificultades del estudiante en cualquier nivel, que exceda lo exclusivamente escolar, inmediatamente lo ponemos en conocimiento de la psicóloga

que está a cargo del Gabinete Psicopedagógico, y ella aborda, de una manera más integral, más amplia, a ese estudiante y, a veces, a la familia también, porque muchas veces las situaciones familiares y personales de los chicos son las que inciden en el aprendizaje, y por más que los chicos no tengan dificultades para aprender, son esos otros contextos los que influyen directamente en su situación de aprendizaje. Generalmente, los casos que se reciben del Gabinete ya fueron derivados desde Coordinación, o sucede que se detecta que hay un chico que llega con algún informe en particular, y se nos pide a nosotros que evaluemos si el problema viene por el lado del aprendizaje, o cómo podemos ayudar con un profesor...

AB - Otro de los trabajos con el Gabinete es cuando hay alguna dificultad en algún curso a nivel grupal. Entonces, muchísimas de las intervenciones son en conjunto del Gabinete y la Coordinación de curso.

MT -¿Las abordan en equipo?

AB - Claro, en ese curso. Incluso en la instancia de la ambientación de los 1ros y de los 4tos años, el trabajo es en conjunto. Los proyectos relacionados con la convivencia, que en el colegio se vienen haciendo desde hace 10 años, ¿o 14?: todos los años, por curso, se hacen viajes de convivencia, acá dentro de Córdoba por lo general, o en algún espacio al aire libre, donde se pueden trabajar otras cuestiones y seguir aprendiendo, no dentro de la escuela ni dentro de las aulas. Ese trabajo siempre es junto con el Gabinete, e incluso el año pasado se hizo, por primera vez, un trabajo de convivencia destinado a todo el personal docente, y también ahí el trabajo fue muy estrecho con el Gabinete.

MT -¿Coordinaron ustedes? ¿Con el Gabinete?

MJG -No, lo coordinó el Gabinete Psicopedagógico, apuntaba al vínculo entre las personas que construimos esta escuela, así como cuando salen los chicos el trabajo de convivencia es para reforzar los vínculos entre ellos, entre ellos con los docentes, y con otros miembros de la escuela.

AB -Pero el trabajo en equipo de esta escuela, me parece que es algo muy importante, intentamos sostener reuniones quincenales, o por mes...

MT -¿Y quienes participan?

AB -Participamos nosotras como coordinadoras de curso, Felicitas del Gabinete, la Directora, la Vice y Secretaría.

AB - Es muy importante detenerse y pensar hacia dónde vamos

MJG-Dónde estamos y hacia dónde vamos...

AB -Eso es fundamental, y también sostenernos entre nosotras en el trabajo diario, que muchas veces es complejo.

MT -**¿Cuáles serían, según ustedes, las problemáticas más recurrentes en la educación secundaria, y, al mismo tiempo, las posibilidades... porque generalmente se observan las problemáticas, pero, ¿cómo poder mirar lo que tiene la educación secundaria como posibilidad, como potencia?**

MJG -Desde el lugar de coordinador, ¿no?

MT -**Sí, sí, desde el lugar de coordinador.**

MJG -Hay algo que observo en los nuevos estudiantes, en las nuevas generaciones de estudiantes, que yo creo que implica cambios a nivel de la enseñanza; nosotros trabajamos mucho con el oficio de estudiante, para construir las habilidades que le hacen falta para llevar a cabo las actividades que tiene que hacer por ser un estudiante; y creo que una de las dificultades es que hay cierto desapego por lo que antes llamábamos 'los hábitos de estudio': lo que se construye, se construye generalmente en la escuela, después de la escuela no es la norma que los chicos sigan profundizando, repasando, volviendo a estudiar algunas cosas... me pregunto si será tal vez porque como docentes no logramos interesarlos; no es que sea malo, no estoy diciendo que sea malo, sino que son formas diferentes de aprender, de acercarse al conocimiento. Creo que tenemos que poner en valor el aprendizaje, que hay que atraerlos un poco más, escuchar cuáles son sus necesidades. Muchos docentes son de la vieja escuela, muchísimos docentes, por más jóvenes que sean, pertenecen a la vieja escuela y se transmite el aprendizaje de una manera que no es atractiva; no sé si tiene que ver con las necesidades de ellos hoy, me parece que esa es una de las dificultades, los chicos no están tan enganchados con el aprendizaje, creo que tenemos que ponerlo en valor desde la escuela para lograr generar en ellos el interés, la necesidad de buscar, de profundizar.

AB -Y, sin embargo, cuando hay alguna situación que sí les interesa, una de las potencialidades es el interés, la pregunta, la disposición a participar... Ayer tuvimos una maratón de lectura en la escuela, y estábamos todo el turno en el SUM (Salón de Usos Múltiples) en instancias de leer individualmente, o de lectura colectiva, de escucha de cuentos, de producciones teatrales espontáneas que se dieron, y fueron participando guiados por una de las docentes de las tutorías, y participaron los estudiantes espontáneamente; me parece que cuando hay una propuesta que los atrae, es como que son muchísimas las cosas que surgen ahí, es lo interesante, y sí las ganas de los estudiantes de construir algo nuevo, creo que ahí está ese juego para seguir trabajando y seguir pensando ese cómo. También el cómo con las tecnologías, eso que por el momento parece ser una súper potencia, y en otros momentos parece ser una gran dificultad.

MT -¿Por qué te parece a veces una súper potencia y a veces una dificultad?

AB - Lo pienso, por ejemplo, en producciones que hacen en la especialidad con los celulares: se ponen a trabajar en los spots publicitarios, como cuando trabajamos la jornada de violencia de género con el celular, con aplicaciones que tienen bajadas, grabaciones, un trabajo que hicieron en los cursos con los docentes, y después la posibilidad de difundirlo en toda la escuela; y cómo el celular, en momentos de clase, pareciera ser una dificultad para escucharnos, para mirarnos, para poder prestar atención dos minutos en relación a lo que está pasando... no sé qué otras cosas, pero eso es lo que se me viene a la mente para pensar...

MT -Ustedes hablaban, antes de que prendiéramos el grabador, algo de la Educación Sexual Integral (ESI) como un lugar importante, ¿por qué lo valoran ustedes como un espacio de formación para adolescentes, por qué es importante?

MJG -En primer lugar, porque ellos lo piden abiertamente -más allá de que haya un proyecto organizado en la escuela-, de distintas maneras nos piden asesoramiento, que hagamos un taller, que hagamos una charla, que hablemos, ellos quieren hablar, tienen mucho para hablar.

MT -¿Los adolescentes?

MJG - Sí, de distintas edades, y no solamente sobre cómo evitar un embarazo, sino hablar de cómo relacionarse entre ellos, de las formas respetuosas, cuándo lo ven de una manera respetuosa, cuándo no, o solamente el vínculo con el otro; también se nos presentan muchas preguntas de los chicos que están viviendo situaciones en relación a su propia identidad sexual, nos piden que hablemos acerca de las problemáticas de género, hay mucha demanda de parte de los chicos en relación a la ESI, mucha, creo que más que de todos los otros temas.

AB -Sí, sí, la Directora recibió una carta de una de las estudiantes pidiendo que se cumpliera, nombrando la Ley, y pidiendo que, como escuela, trabajáramos este derecho de los estudiantes a recibir la educación sexual integral, que, en realidad, es algo que estamos haciendo; estamos haciendo una evaluación de todo lo ya se ha hecho y cómo podemos continuar, estamos en ese proceso. Muchos docentes ya lo están trabajando en el curso, otros están estudiando, leyendo, pensando junto con otros el cómo, pero esto de que una estudiante de 5º año pida que se cumpla un derecho que ella tiene, es fantástico. Y eso, en relación a una de las preguntas que vos nos hacías, creo que también nos ha permitido la vinculación con otras instituciones, como por ejemplo el Hospital Misericordia, Centros de Salud de la zona, con otras escuelas que también están trabajando el proyecto de ESI, con la Universidad Nacional de Córdoba, con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, con el Programa Provincial de ESI.

MJG -Y puertas adentro, yo creo que, sobre todo este año, se está trabajando de una manera más sistemática, más organizada, y que se abren espacios para invitar a otros actores, otros docentes; este año es cuando más profesores se han involucrado, también es parte de un proyecto transversal de la escuela, pero este año está siendo diferente, hay mucha gente involucrada desde el deseo. Eso es lo más importante.

MT -**Qué bueno. En relación a la formación docente, les decía que es otra preocupación que nosotros tenemos y tiene que ver con el eje de nuestro trabajo. Les quería preguntar ¿qué saberes creen que debería tener alguien que va a trabajar en una escuela secundaria? Como docente dando clase, o como coordinador de curso, o como preceptor, ¿qué, sí o sí, debería saber alguien que quiere trabajar en una escuela secundaria?**

MJG -Creo que debe saber, esencialmente, que tenemos jóvenes diferentes a lo que fuimos, con muchísimas otras capacidades, y posibilidades, con habilidades diferentes, que entienden el mundo y perciben la realidad de una manera más desenfadada, mucho más desestructurada que otras generaciones de jóvenes; debe saber un docente que se va a encontrar con muchísimas realidades dentro de una misma aula, y que cada una de esas realidades tiene su propio sentido; que el sentido común es que puedan aprender, cada uno con sus realidades y con sus posibilidades, pero que para eso están en esa aula, que están para aprender; es decir, que ese docente tiene que saber que tiene que diversificar sus estrategias, sus actividades, siempre tener un objetivo claro, que hay que estar abierto, ser más flexible, porque las realidades son muy diferentes. En un aula tenemos muchas realidades, y creo que hay que tener la habilidad de transmitir con claridad hacia dónde queremos ir con los estudiantes; a veces nos encontramos con profesores que tienen título de grado, por ejemplo, que son ingenieros, que son arquitectos, seguramente idóneos en su tarea, que saben muchísimo acerca de su disciplina, pero que no tienen la capacidad de transmitir todo eso que saben. Un buen profesor tiene que poder llegar a los estudiantes desde lo curricular, desde los conocimientos y, también desde los vínculos, poder acercarse a los estudiantes.

AB -Lo que podría agregar a partir de lo que decía María José, es que, con todo lo que el estudiante trae, algo que el profesor debería saber es que también va a poder aprender muchísimo él de ese grupo, porque es impresionante todos los conocimientos que ellos tienen para compartir, incluso para compartir con sus pares; entonces, en términos de pensar una propuesta, que las propuestas no estén solo ligadas a esa transmisión, direccionadas de parte del docente a los estudiantes, sino que pueda haber también propuestas que entre los mismos pares se pueden estar enseñando, y aprendiendo, y los estudiantes estar enseñándole a ese docente, en relación a su función de ser docente.

MT -**Qué bien. Y en ese marco, ¿qué le dirían a alguien que se está formando para ser docente? ¿Qué le dirían a un estudiante que está estudiando en un profesorado -de Lengua, de Matemática, de Geografía, de Historia-, qué le dirían a un joven que se está preparando?**

MJG -Que no se olvide de cuando él era estudiante; a mí me parece que todos los que trabajamos en la educación no debemos olvidarnos de qué queríamos, qué necesitábamos de los adultos más allá de los aprendizajes formales. Y que conserven siempre la alegría, la claridad de por qué están estudiando, por qué han elegido esta profesión, porque muchas veces son tantos los avatares, la falta de reconocimiento, que hace que el profesor se vaya desgastando... no nos olvidemos nunca de por qué elegimos esto, por qué se ha elegido esta carrera.

AB -Yo les diría que vengan con mucha paciencia y con mucha capacidad de escucha, me parece que con esas dos armas -por ponerle un nombre-, podrían batallar en esta tarea; otra de las cosas que les diría al profesor de Matemáticas, de Lengua, de la disciplina que sea, sería que, más allá de la transmisión de los contenidos específicos que viene a enseñarles a sus estudiantes, que hay muuuchas otras cosas que enseñamos en la escuela; y una que me parece importantísima es poder ir desarrollando, a partir del paso, de la transición a la escuela secundaria, un pensamiento crítico, y el ejercicio de una ciudadanía activa en los jóvenes, poder reclamar por un derecho, como hablábamos en relación a la ESI, o lo que necesiten para resolver las situaciones que se les van a presentar en su vida, para poder resolver una situación problemática, para poder escuchar, tener en cuenta otra perspectiva, otro punto de vista en términos de respeto, esos valores que es necesario transmitir, dejar que se pongan en juego en un aula, y en todos los espacios donde se pueda trabajar dentro de la institución; lo que también sería no pensarse solamente dentro del ámbito aula, de las cuatro paredes, bueno... acá los profesores están animándose muchísimo a trabajar por fuera de sus espacios, junto con otros, diseñando proyectos, pensando proyectos originales, desafiantes, distintos, como decía María José, a los de la vieja escuela...

MT -Ahora es pensarse en colectivo, con otros, en equipo.

AB -Y eso que vos decís, esto de pensar el trabajo colectivo, la disposición a trabajar con otros, con otras, es fundamental dentro de una escuela. Con muchísimas personas te cruzás desde que entrás a la escuela con las cuales todo el tiempo tenés que estar construyendo, y, aparte de los que ya hemos nombrado como miembros de la escuela, el personal que trabaja en la limpieza, las chicas que trabajan en el Gabinete, la

bibliotecaria, muchísimas personas con las cuales los docentes también tienen que estar construyendo.

MJG -La verdad es que trabajar con otros es lo mejor que nos puede pasar para no sentirnos solos en el trabajo.

MT -**Hermoso, muchísimas gracias. No sé si quieren agregar algo más, algo que les quedó, algo que les parece que les gustaría decir.**

MJG-No, creo que no.

MT -**Ha sido muy rico, y, la verdad es que nos interpela a la formación docente para seguir pensando; me parece que tenemos que interactuar más, la educación secundaria, la escuela con la formación, para pensarnos juntos, tenemos que construir un proyecto que garantice el derecho a la educación, a la escuela secundaria.**

AB-El trabajo en relación a los estudiantes que tienen algún tipo de integración, lo que se hace a principio de año en la escuela es tener una reunión por curso en donde están todas, las maestras de integración escolar...

MJG-Sí, a veces invitamos a todas las docentes, a los cursos donde hay algún chico que tenga una necesidad educativa especial, a los equipos de integración para acercar a los integradores y los docentes; ellos nos cuentan cuáles son las necesidades de esos chicos: tenemos chicos ciegos, con disminución visual, hipoacúsicos, hemos tenido chicos con depresión, esquizofrenia; nos comentan cuáles son las particularidades de esos chicos y nos acercan estrategias de trabajo para esas necesidades... hacemos la reunión con el Gabinete, los integradores y los profesores de esos chicos.

AB -Por lo general se hace cuando ha pasado al menos un mes de clase, y los docentes ya tuvieron un acercamiento con ese estudiante.

MJG -Y pudieron ver cuáles son sus posibilidades, más allá del diagnóstico, de una etiqueta, qué pueden hacer, hasta dónde pueden pedirle a este chico, van conociendo con quién están trabajando.

MT - **Cuando se habla de los ajustes o adecuaciones curriculares, las aulas son heterogéneas, y uno debería hacer tantos ajustes curriculares como estudiantes tenemos. ¿Cómo acontece lo común ahí? ¿Cómo se piensa lo común? Frente a lo**

heterogéneo, ¿qué es lo común? En un aula donde la heterogeneidad está marcada por todos, ¿qué les parece? ¿cómo ven lo común ahí? ¿cómo se teje lo común?

MJG -¿En un aula donde tenés algún chico con una integración escolar? Desde la mirada del docente creo que se busca mucho el acompañamiento de otros, se busca el acompañamiento del Gabinete, sobre todo, y también el acercamiento a los integradores, a través nuestro. Pienso que lo común en esta escuela, o en la escuela pública -me animaría a decir que en la escuela pública-, se contemplan muchas de estas sugerencias, se mira realmente a las personas con sus necesidades, y se hacen las adecuaciones que muchas veces los docentes hacen con otros chicos que no tienen diagnóstico; creo que la escuela pública hoy está mucho más abierta a transformar el aprendizaje y evaluarlo, o acercarlo de manera que cada chico puede ir aprendiendo. Y hago hincapié en la escuela pública porque creo que no acontece lo mismo en las escuelas privadas, donde si no hay un diagnóstico, un certificado de algún tratamiento, no se contempla esa necesidad. Hoy por hoy, tenemos muchísimos chicos que no tienen ese tipo de diagnóstico y que, igual, son considerados en su contexto, en sus situaciones particulares.

A veces pensamos que lo que los chicos necesitan son muchos aprendizajes para desempeñarse después en otras realidades. En algunas ocasiones no tenemos en cuenta que los chicos necesitan mucha contención afectiva, sobre todo considerando el contexto de los cuales vienen, donde quizás en la familia hay falta de valoración de lo que es el aprendizaje; hay contextos de vulnerabilidad en relación a la delincuencia, en relación a las drogas, a veces insertas ya en el grupo familiar, o estando a un paso. Entonces considero que la escuela sigue siendo un referente para los chicos, y sus profesores, porque ellos escuchan, escuchan muchísimo, buscan, opiniones, consejos, de alguna manera buscan acercarse, no siempre de la manera que una espera porque a veces lo hacen desde la oposición, desde la rebeldía, pero sigue siendo el lugar donde pueden manifestar algunas cosas, porque saben que en la escuela se los escucha, que hay lugar para ellos.

AB -Algo para agregar es que les preguntamos qué hacen fuera de la escuela, y muchas veces no hay ninguna otra actividad más que venir al colegio; entonces, pensar para el

adolescente el espacio de encuentro con otros, qué significa la escuela, me parece fundamental, una de las situaciones en la que más aprenden...

MJG -Es decir, la escuela es mucho más que un espacio de aprendizaje, es un espacio de salud, un espacio de cuidado.

AB -Hay chicos que se quedan, o sea, tienen que venir al turno de la mañana, pero están todo el turno de la tarde, o al revés.

MJG -No es casual que muchas de sus cosas las manifiesten acá, porque, a pesar de que sea a través de una bajada de notas, aquí están manifestando que les están pasando cosas, buscan que alguien los escuche... lleva tiempo poder llegar hasta los chicos, pero se acercan y responden al afecto.

MJG -Sin importar el grado de rendimiento del estudiante, todos buscan en algún momento a un profesor, a veces es uno con el que pueden hablar, no es con todos los actores, pero necesitan de esos espacios donde sean mirados en su singularidad, mirados con afecto y desde el cuidado, desde la preocupación, desde la prevención... Es un espacio de cuidados.

Índice

Editorial	Pág.
Presentación de <i>Educación secundaria, investigación y formación docente. Segunda Parte.</i> <i>Mirtha Fassina y Mariana Torres</i>	3-5
Artículos	
Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario <i>Gabriel Brener</i>	6-21
Usos didácticos de la lectura y la escritura entre profesores de Escuela Secundaria. Las “técnicas de estudio” como <i>objeto</i> de enseñanza, <i>medios</i> para enseñar y <i>formas</i> de presentación del contenido <i>Octavio Falconi</i>	22-51
Formar enseñantes para la escuela secundaria: reinventar el oficio. <i>María Eugenia Danieli</i>	52-66
Estrategias de regulación en la dirección de escuelas secundarias <i>Carolina Yelicich</i>	67-88
Desafíos para responder a la necesidad de formación docente en educación media superior en México <i>José de la Luz Sánchez Tepatzi, María Valentina Téllez Montes y Alejandro Sánchez Guzmán</i>	89-112
Enseñar lengua y crear nuevos escritores/as y lectores/as en la escuela secundaria. Viejas y nuevas preguntas <i>Gustavo Giménez</i>	113-138
La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. <i>Marina Tomasini</i>	139-157
La enseñanza de la Historia desde una perspectiva local: construcciones didácticas <i>Nery Bustos y Carolina Cheble</i>	158-177

Experiencias Pedagógicas

- La lectura de titulares de noticias como disparador para modelizar y experimentar nuevas maneras de enseñar y aprender matemática
Mariel Mondino, Paulina Lucrecia Oggero y Daniela Belén Suppertino... 178-192

Entrevistas académicas

- Coordinación de curso en una escuela secundaria, una experiencia para ser contada. Entrevista a María José García y Andrea Bono
Mariana Torres 193-212