

REVISTA EFI

Educación, Formación, Investigación

Revista de la Dirección General de Educación
Superior (DGES)

VOLUMEN 5 - N° 9

Formación Docente
Escrituras
Pensamiento Filosófico
Procesos de Evaluación

REVISTA EFI

Educación, Formación, Investigación

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)
Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi>

VOL. 5 - N° 09

Córdoba-Argentina

2019

AUTORIDADES PROVINCIALES

JUAN SCHIARETTI

Gobernador de la provincia de Córdoba

WALTER GRAHOVAC

Ministro de Educación

DELIA PROVINCIALI

Secretaria de Educación

SANTIAGO LUCERO

Director General de Educación Superior

EQUIPO EDITORIAL

MGTER. PROF. SANTIAGO LUCERO

Director de la revista

DRA. ANA INÉS LEUNDA

Coordinadora

MGTER. JUAN PINEDA

Secretario

COMITÉ EDITORIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mgter. Melania Clara Pereyra, Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) Paulo Freire. Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Anne Marie Chartier, Docente e investigadora en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), Departamento de Historia de la Educación, Francia.

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. Imagination and Education Research Group/IERG-Simon Fraser University, Canadá

Dra. Gloria Edelstein, Profesora Emérita de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

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

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

PhD Luis Porter, Universidad Autónoma Metropolitana, México

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

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

MIEMBROS HISTÓRICOS

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

DISEÑO GRÁFICO, TAPA Y MAQUETACIÓN GENERAL

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

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

RESPONSABLES DEL SISTEMA OJS

Analista en computación Gabriel Cámara, Área TIC, DGES.

Técnico Lucas Jayo, Área Planeamiento, DGES.

CORRECTORA DE ESTILO

Lic. Agustina Merro, Facultad de Lenguas, UNC y DGES.



ansenuza



CAICYT



CONICET

Escritura y formación

Cuando escribo, lo único que sé es que sufro de dolor, de esperanza, de alegría; sé que estoy sufriendo y que necesito decirlo.

Jaime Sabines Gutiérrez

Los procesos de formación, especialmente los de formación docente, tienen un vínculo particular con la escritura. Podríamos referirnos a la importancia de la palabra escrita en las propuestas de enseñanza, en los recorridos de aprendizaje, en las apuestas a la alfabetización académica. También podríamos aludir a la multiplicidad de textos escritos de diferentes tipos y fuentes que circulan en el ámbito de la formación profesional y técnica. Con relevancia destacada, solemos dirigir la mirada a las habilidades de escritura de los estudiantes y, quizá en menor grado, a las producciones de escritura literaria que se posibilitan en ciertos marcos educativos.

Así es que la escritura tiene íntima relación con la construcción y transmisión de conocimientos, por ser una forma legítima y privilegiada de comunicación del saber en el ámbito de la educación superior; también, y fundamentalmente, porque los mismos procesos de escritura constituyen formas de pensamiento, de provocación de ideas, de movilización de reflexiones.

Con todas estas consideraciones en circulación, queremos referirnos a la idea de escritura afectada. Por eso traemos al epígrafe las palabras del escritor Jaime Sabines Gutiérrez, que bien transmiten esta idea de afección. Estamos hablando de una escritura que nos implica como sujetos, que nos problematiza, que conmueve certezas y abre al pensamiento desde un compromiso subjetivo – que no deja de ser político – con los problemas que abordamos. En este sentido, la Revista EFI es un espacio donde docentes, investigadores, estudiantes y educadores toman la palabra y se ponen en juego en los textos que ofrecen; comprometen su palabra, dejándola por escrito en una herramienta de difusión y divulgación que la entrega al mundo. En este número, los lectores encontrarán aborda-

jes diversos de distintos temas enlazados por un hilo de sentido: la genuina preocupación de los autores por los procesos de formación. Si bien en su mayoría se encuadran en el ámbito de la educación superior, todos los artículos ofrecen pistas para pensar recorridos formativos interpelados por distintos lenguajes, saberes y experiencias.

Un primer artículo aborda las representaciones que maestros noveles, egresados de profesados de educación primaria, construyen sobre su formación docente inicial (G. Montenegro y R. Arrieta). Luego se exponen dos textos en el marco universitario: uno problematiza sobre la formación de profesores en ciclos de complementación curricular (A. Salgueiro), y el otro, sobre las prácticas de vinculación universitaria y las políticas de calidad en una universidad de México (G. Esparza-Jasso).

También se incluyen varios artículos que hacen foco en distintas temáticas vinculadas particularmente a la escritura: la alfabetización académica, la producción textual en las aulas de educación superior, el arte y la literatura, los lenguajes y la comunicación, el valor subjetivante de las escrituras adolescentes, entre otras (M. Villa, R. Grana, J. Mondino, G. Sehringer, D. Moreiras y M. Beltrán).

Estos aportes han sido inspiradores de algunas reflexiones que anticipa en su inicio este editorial. Así lo fueron también aquellos artículos y relatos que recuperan el pensamiento filosófico para pensar las experiencias educativas y de formación (M. Castillo, A. Barrionuevo, M. Tutor y L. Hirsch).

Por último, forman parte de este número dos artículos vinculados a la formación disciplinar. En un caso, se propone una mirada crítica de los operativos de evaluación estandarizada, centrando la mirada en la Matemática (D. Fregona), y en el otro,

se aborda un dispositivo de aprendizajes situados en ciencias biológicas en el marco de la formación de profesores (F. D'Aloisio, C. Falavigna y E. Echeveste).

Creemos que es importante sostener el desafío de alentar estas escrituras afectadas que dan cuenta de las realidades educativas que interesan y que crean nuevos sentidos, para seguir reflexionando sobre los problemas que nos implican. Invitamos a recorrer este nuevo número y a dialogar con las ideas que los autores ponen a disposición en cada uno de sus textos.

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

EDITORIAL

02

Rocío Arrieta-Guadalupe Montenegro/ PP 07-16

03

Geovana Esparza-Jasso/ PP 07-26

04

María Alejandra Salgueiro/ PP 27-33

05

María Eugenia Villa/ PP 34-43

06

Romina Grana/ PP 44-51

07

Juan Mondino-Gabriela Sehringer/ PP 52-59

08

Diego A. Moreiras/ PP 60-67

09

Mariana Beltrán/ PP 68-74

10

María del Mar Castillo/ PP 75-83

11

Adriana Barrionuevo-Marina Tutor/ PP 84-92

12

Lucas Hirsch/ PP 93-104

13

Dilma Fregona/ PP 105-111

14

D` Alessio-Falavigna-Echeveste/ PP 112-117

“Yo noté que hay como un antes y un después de la carrera”

Miradas de docentes noveles sobre su formación inicial en el profesorado de educación primaria.

Resumen

La formación docente –inicial y continua– ha sido durante los últimos años un tema en la agenda de las políticas públicas nacionales y provinciales. En el año 2007 se inicia en Argentina un proceso de transformación estructural de la formación docente inicial, encuadrado en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206. En este marco, la provincia de Córdoba comienza, en el año 2008, un proceso de elaboración y cambio curricular para los profesorados de educación primaria, concretando su implementación a partir del año 2009.

En el año 2018, en la Dirección General de Educación Superior (DGES) iniciamos un estudio con el objetivo de conocer las valoraciones de los/as docentes egresados/as respecto a este nuevo plan, en el marco del cual desarrollaron su formación inicial. Este escrito presenta algunos de los aspectos que se exploraron en dicha indagación.

Recuperamos, de las voces de los/las docentes noveles, aquellos aspectos que identifican como experiencias significativas de la carrera de Profesorado de Educación Primaria, es decir, las propuestas que posibilitaron transformaciones respecto de sus trayectorias previas. Identificamos dos aspectos que los/as docentes mencionan; por una parte, las transformaciones en el modo de concebir la alteridad y el vínculo con niños y niñas en la escuela. Por otra parte, las dinámicas que se desarrollaron durante la carrera que permitieron cuestionar representaciones previas y promovieron nuevas formas de vinculación con el conocimiento.

Palabras claves: Profesorado de Educación Primaria, Formación Docente, Docentes Noveles.

“Beyond the flaw”

The look of new teachers about the elementary school teachers training in Córdoba province

Rocío Arrieta *

Guadalupe Montenegro **

Abstract

The initial and continuing formation of teachers has been a topic in the schedule of national and local policy. In 2007 a process of structural changes on the formation of teachers of elementary school began in Argentina, framed in the National Educational Law N°26,206. Córdoba began a process of curricular elaboration and change for teachers of elementary school, which would be implemented from 2009.

In 2018, in Dirección General de Educación Superior, we began a survey in order to know the appraisal of graduated teachers regarding to this new plan, in the framework of which, they developed their initial training. This document shows some of the aspects that were developed in this research.

We retrieve, from the testimony of new Educators, those aspects that they identify as important experiences in the study of Profesorado de Educación Primaria, in other words, proposals that gave them the possibility of change concerning their previous path.

We identify two aspects that teachers mention; on one hand, changes in the way in which they conceived the otherness and the bond with children at school. On the other hand, dynamics that were developed during the course that allowed the reconsideration of previous representations and they promoted new possibilities of linking with knowledge.

Keywords: teachers of elementary school, initial teacher training, new teachers

INTRODUCCIÓN

La formación docente –inicial y continua– ha sido durante los últimos años un tema de debate en las políticas públicas nacionales y provinciales. En el año 2007 se inicia en Argentina un proceso de transformación estructural de la formación docente inicial, encuadrado en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, sancionada en 2006. Uno de los ejes centrales de esta transformación fue el cambio curricular en las carreras de profesorado, cuyo encuadre normativo se expresó en un conjunto de resoluciones del Consejo Federal de Educación, especialmente la Resolución N.º 24/07, donde se establecen los lineamientos curriculares y las capacidades profesionales docentes que los procesos de formación deben garantizar. En este marco, la provincia de Córdoba inicia en el año 2008 un proceso de elaboración y cambio curricular para los profesorados de educación inicial y primaria, concretando su implementación a partir del año 2009.

Las modificaciones curriculares realizadas durante este período dan cuenta del camino recorrido en las discusiones sobre la formación de maestros. El nuevo diseño curricular propone algunas modificaciones estructurales, como la extensión de la carrera de Profesorado de Educación Primaria a cuatro años de duración, el incremento de las horas de Práctica Docente desde el primer año de la formación, la incorporación de unidades de definición institucional, entre otras. Alliaud y Vezub sostienen que, a pesar de estos avances, persisten “dificultades visibles, sobre todo en los docentes recién formados quienes perciben frecuentemente que su preparación no es suficiente para intervenir en las situaciones reales de enseñanza” (2014, p. 32).

En el año 2013, desde la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba, se realizó una primera Evaluación del Desarrollo Curricular de las Carreras de Profesorado en Educación Inicial y Primaria. Los resultados de este proceso de evaluación arrojaron una primera mirada sobre la implementación de los cambios cu-

rriculares en estas carreras. Ante la necesidad de profundizar y construir nuevos conocimientos, se inició el estudio “El oficio de enseñar: de la formación inicial a las primeras experiencias laborales. Un análisis de las representaciones de las/os docentes noveles de educación primaria sobre su formación inicial en la Provincia de Córdoba”, con el propósito de indagar sobre los aportes y las dificultades que presentan los procesos formativos en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) para el desempeño de la tarea docente en la Educación Primaria.

Para este estudio, que comenzó en mayo de 2018, realizamos entrevistas abiertas a egresados/as del Profesorado de Educación Primaria que cursaron su carrera con el plan de estudios implementado a partir del año 2009, en las Escuelas Normales y los ISFD de gestión estatal de la provincia de Córdoba.

En este artículo, presentamos parte de los resultados de dicho estudio. El discurso de los/as docentes noveles entrevistados/as es, obviamente, mucho más complejo y matizado que lo que aquí desarrollamos.

Entre otros aspectos, los/as docentes enuncian vacancias formativas de distinto tipo. Estos vacíos o falencias que las/os entrevistadas/os reconocen en su formación inicial condicen, como veremos, con aquellos analizados por distintos estudios sobre docentes noveles. Interesa aquí, en cambio, analizar aquellos aspectos que los/as docentes entrevistados/as identifican como experiencias significativas de su paso por la carrera de Profesorado de Educación Primaria, es decir, las propuestas que posibilitaron transformaciones respecto a sus trayectorias previas. Centrar aquí el análisis nos permite visibilizar los intersticios en el Profesorado de Educación Primaria que habilitaron la apropiación de algunos de los saberes que la práctica docente, en su complejidad, requiere.

Docentes noveles de Córdoba: las/os egresadas/os del “Plan nuevo”¹

Los/as docentes entrevistados/as estudiaron el Profesorado de Educación Primaria en instituciones de gestión pública ubicadas en la capital y en otras cuatro localidades de la provincia. Tienen entre 23 y 43 años de edad, y ejercen como docentes en escuelas primarias de modalidad común, de gestión pública y privada. Estas escuelas atienden a sectores socioeconómicos diferenciados y se encuentran ubicadas tanto en contextos urbanos como rurales. Sus trayectorias formativas y profesionales son diversas: algunos/as de ellos/as participan o han participado en procesos de formación permanente –postítulos, especializaciones, licenciaturas– y han transitado por otras carreras de nivel superior anterior, simultánea o posteriormente al Profesorado en Educación Primaria.

Caracterizamos a estos/as docentes como “principiantes o noveles”, en tanto todos/as tienen menos de cinco años en el ejercicio de la docencia al momento de la entrevista (Marcelo, 2009). Al recuperar las voces de estos/as maestros/as noveles, es importante explicitar algunos de los aspectos que definen esta etapa de la vida laboral.

La formación docente es un proceso continuo, sistemático y organizado que abarca la totalidad de la carrera docente y que consta de varias etapas. Entre ellas, la fase de iniciación, que se extiende entre los tres y los cinco primeros años, se caracteriza por constituir “un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo, 2009, p. 5). Vezub considera el inicio en la docencia como una etapa particular por distintos motivos:

por los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes; por las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol; por la responsabilidad que significa estar al frente de un salón de clases a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar; por el desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar (Vezub, 2010, p. 24).

En este campo de investigación se entiende que los/as docentes principiantes experimentan una multiplicidad de situaciones que aparecen en el escenario real de su ejercicio y que no han sido contempladas en la formación inicial. Para Rufinelli (2014), las experiencias con las escuelas durante la formación docente pueden adelantar este aprendizaje, pero no son capaces de reemplazar lo que es susceptible de ser aprendido sólo en la situación misma de enseñanza. Por esto, es frecuente que los/as docentes noveles experimenten “vacíos” o “ausencias” entre lo que su formación inicial les ofreció y la complejidad de los requerimientos en sus primeras prácticas como docentes.

Además de atender a la complejidad propia de esta etapa de inserción laboral, es preciso tener presente que los procesos de implementación curricular se encuentran fuertemente condicionados tanto por el nivel institucional como por los procesos áulicos. Referencias a las propuestas de enseñanza y las características personales de cada docente, a las dinámicas institucionales y del grupo clase, y a aspectos administrativos, como la cobertura de cargos, emergen en el discurso de los/as entrevistadas/os junto a aquellos aspectos vinculados con el contenido, los formatos y propósitos del Diseño Curricular. Las experiencias formativas son significadas, además, desde los diferentes contextos de inserción laboral y las trayectorias, previas y simultáneas, de los/as docentes. Es decir, la interpretación que realizan sobre el Diseño Curricular se encuentra inextricablemente relacionada con las instituciones formadoras particulares, los/as docentes a cargo de las unidades curriculares, los contextos de inserción laboral y las trayectorias personales, en un entramado que, en la experiencia de cada sujeto, resulta difícilmente disociable. Las afirmaciones que aquí se presentan debieran ser leídas como aspectos que los/as docentes valoran en sus procesos formativos particulares. Por lo tanto, no son de ningún modo generalizables. El reconocimiento o el cuestionamiento a una determinada práctica se refiere concretamente a la experiencia de los/as docentes en un instituto

¹ Utilizamos “Plan nuevo” como categoría nativa, es decir, como categoría que emerge a partir de las voces de las/os entrevistadas/os.

formador y con docentes particulares; no es posible derivar de estas afirmaciones que en todos los institutos de la provincia se produce el mismo tipo de propuesta. Por ejemplo, como mencionaremos más adelante, el aporte del Lenguaje Artístico Expresivo a la comprensión de los procesos de aprendizaje de niños y niñas no nos permite inferir de ningún modo que en todas las instituciones se desarrolla de igual manera, sino que, cuando se produce, es valorado por los/as docentes entrevistados/as. Por lo tanto, el estudio no pretende representatividad estadística, sino que su propósito es profundizar en las representaciones de los/as docentes, de forma tal que nos posibilite abordar el problema de la generalización de una manera más conceptual que empírica; es decir, que permita formular las relaciones del objeto de estudio de forma tal que sean susceptibles de estudiarse en otros casos (Rockwell, 1987).

La mirada de los/as docentes noveles sobre su proceso de formación inicial en el marco del “Plan nuevo”

La construcción de propuestas de enseñanza adecuadas para el grupo de alumnos/as es lo que constituye la mayor preocupación de las/os docentes noveles. En este sentido, y de manera coincidente con distintas investigaciones en el área (Marcelo, 2006, 2009; Rufinelli, 2014), los aspectos que las/os docentes valoran de su formación inicial, así como lo que identifican como vacíos o debilidades, se vinculan centralmente a esta preocupación. Bajar el contenido, tomando un modo de nombrar propio de las/os entrevistadas/os, es una inquietud recurrente que alude a las dificultades que representa construir propuestas didácticas para un grupo clase de educación primaria. Las/os docentes entrevistados/as reconocen que, durante la formación inicial, se trabajó en torno al contenido a enseñar, e identifican algunas experiencias en que se abordó la planificación y realización de actividades de enseñanza. Sin embargo, consideran necesario fortalecer este tipo de propuestas de una manera más sistemática y continua, profundizando los procesos reflexivos relativos a la planificación y a los emergentes de la práctica pedagógica. Si bien esta dimensión de la práctica docente re-

sulta predominante en los relatos, en este escrito nos detenemos en otras dimensiones de la formación inicial que emergen en el discurso de las/os entrevistados/as. En primer lugar, presentamos un apartado que denominamos mirar al otro; en él recuperamos las consideraciones que los/as docentes realizan sobre el modo de concebir la alteridad y vincularse con niños y niñas en la escuela. En segundo lugar, desarrollamos el decir de los/as docentes respecto a salir del sentido común; aquí exponemos las dinámicas que se desarrollaron durante la carrera que promovieron transformaciones en las representaciones y en las formas de vinculación con el conocimiento.

Mirar al otro: transformaciones en las maneras de concebir la alteridad y vincularse con niñas y niños en la escuela

La reflexión en torno a los sujetos y los contextos en que se insertan las escuelas es uno de los aspectos que los/as docentes destacan de su proceso formativo en los institutos, en tanto les ha permitido anticipar, en parte, la complejidad de la práctica docente.

Es posible reconocer que “mirar al otro” es un enunciado que los/as distintos/as docentes utilizan al aludir a su relación con los/as educandos/as en el espacio escolar. Esta temática aparece en su discurso cuando se refieren a diversas unidades curriculares como Práctica Docente, Problemáticas Socioantropológicas de la Educación, Sujeto de la Educación y Convivencia Escolar, Pedagogía, Trabajo de Campo y los Seminarios de las Orientaciones. Nos detenemos en particular en algunas de ellas por la relevancia con la que emergen en las palabras de los/as docentes.

El aporte del campo de la Práctica Docente es reconocido en los distintos años de cursado en relación con esta temática. Los/as egresados/as reconocen en este campo el acercamiento a experiencias de las que no habían participado hasta ese momento. La práctica aparece como un espacio significativo en función de la diversidad de contextos en que se encuentran las instituciones y las posibilidades que este campo habilita para acercarse a dimensiones que amplían su mirada sobre

el trabajo docente. Aprender a mirar quiénes son sus alumnos/as implica poder comprenderlos/as en las situaciones contextuales y familiares que los/as atraviesan más allá del aula.

En general [la práctica docente] se hace en contextos vulnerables y la profe nos hacía mucho hincapié en mirar todas esas cosas que no son pura y exclusiva de la clase; sino de qué les pasa en la casa, si comen, si tienen ropa, si tienen para bañarse; valorar también el esfuerzo de las madres, que muchos dicen “ah, si cobran planes...”, pero ninguno se fija que las madres se levantan también a las siete de la mañana y van con los chicos al colegio, con los cochecitos (...) y por ejemplo con la mamá esta [refiere a la madre de uno de sus estudiantes] hay muchos que dicen “ah esta negra”, pero no era que la mamá no quería, era que no sabía, no podía leer las notas y no que no se interesaba. Yo creo que ese espacio de la práctica te ayuda a mirar esas cosas, porque siempre están los prejuicios de que el plan, de que... (Entrevista Docente Q).

Las/os docentes valoran particularmente que, a través de las distintas unidades curriculares de Práctica Docente, tienen la posibilidad de contactarse con diversidad de contextos e instituciones, y por tanto, con las situaciones vitales y escolares de niños y niñas.

Lo más valioso que uno puede rescatar son las experiencias en las prácticas en distintos ámbitos. No nos quedamos solamente en una escuela urbano- marginal ni en una escuela privada. Recorrimos los distintos ámbitos para conocer el abanico a través de las distintas prácticas. Eso fue muy enriquecedor, porque te aprendés a manejar en todos los ámbitos (Entrevista Docente N).

Como es posible observar, el campo de la Práctica Docente posibilita en estos casos un acercamiento a la diversidad de instituciones educativas, de gestión privada y pública, en distintos contextos barriales, así como la construcción de una mirada amplia y comprensiva del contexto social de los educandos. Entender el barrio, las situaciones socio-económicas de las familias, permite comprender los múltiples otros con quienes se produce el acto pedagógico.

Asimismo, las Unidades de Definición Institucional, de acuerdo con la orientación elegida en cada instituto, son recuperadas por los/as docentes en el desarrollo de su mirada sobre los sujetos y los contextos, particularmente las orientaciones de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y Educación Rural.

En el caso de la Educación Rural, en las entrevistas se menciona el lugar que ocupa la escuela en

los espacios sociales rurales, lo que allí representa el docente, las formas de vida de la población, los saberes sociales de niños y niñas, como aspectos anticipados en la formación inicial que los/as docentes recuperan en su ejercicio como maestros/as en escuelas rurales.

Si hay algo que me acuerdo mucho es de la residencia en los espacios rurales, que salíamos a conocer las escuelas en zonas rurales, la gente, íbamos a ver las familias de los niños, cómo vivían, cómo aprendían, cómo aprendía el plurigrado (Entrevista Docente B).

Son niños muy buenos y son bastante tranquilos [se refiere a sus alumnos/as de la escuela rural]. No hay mucho problema pero es otra dinámica a la que tenés en las escuelas urbanas, sin duda. Esto nos lo contaron en el profesorado, que a veces sus conocimientos son muy distintos. Ellos hablan de una vaca... uno va con una infancia distinta, ellos tienen conocimiento de otras cosas (Entrevista Docente M).

Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar es una de las unidades curriculares que los/as docentes mencionan recurrentemente, cuando se analiza a los educandos y los contextos de inserción. El extracto de entrevista que incorporamos es representativo de estas voces que afirman haberse acercado en esta unidad a la reflexión sobre los vínculos entre los/as niños/as, las particularidades de los contextos y las implicancias de estos al momento de pensar propuestas de enseñanzas.

La profe de Sujetos, por ejemplo, orientó mucho a que veamos esta relación entre los chicos y las chicas y, según el contexto, nos hacía pensar qué podíamos preparar, porque cada contexto tiene sus limitaciones y sus virtudes. Y eso me preparó (Entrevista Docente L).

Para pensar en el niño en su contexto me sirvió mucho Sujeto de la educación, en donde nos hablaban del niño desde un sujeto de derecho, inmerso en un contexto social, político y económico que lo lleva a la escuela (Entrevista Docente E).

En el Diseño Curricular, se propone la incorporación de diferentes lenguajes que, de acuerdo con lo expresado en las entrevistas, aproximan distintos saberes para mirar al otro. Lenguaje Artístico Expresivo, además de mencionarse en vinculación con la producción de propuestas de enseñanza para el grupo, se destaca por las posibilidades que brinda para el análisis de las producciones infanti-

2- El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria propuso inicialmente Unidades de Definición Institucional que permitieran delinear recorridos formativos vinculados a las modalidades definidas en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206: Educación Rural, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Hospitalaria y Domiciliaria, Educación Intercultural Bilingüe y Educación en Contextos de Privación de Libertad. A partir del memorándum 1/15 de la Dirección General de Educación Superior, las Unidades Curriculares de Definición Institucional se modifican: se sustituyen los contenidos vinculados a la modalidad elegida por cada instituto por el Trayecto Lengua Extranjera: Inglés.

les; es decir, los contenidos trabajados en esta unidad curricular posibilitan complejizar la mirada sobre los procesos de aprendizaje y las formas de expresión de niños y niñas.

Lo que hacíamos era para poder observar dibujos de nuestros propios alumnos [...] poder analizarlos, por ejemplo, una fotografía desde arriba, es importante. Yo ahora lo veo. En ese momento decía, pero yo no voy a ser fotógrafa. Pero ahora cuando tenés que mostrar evidencias, el docente tiene que mostrar evidencias, sí juega mucho cómo tenés que tomar una foto, cómo lees un dibujo de un alumno. El otro día justo, una de mis alumnas, realizó un dibujo cuando estábamos tocando el tema de la diversidad. Y no escribió nada. Y yo pensé: qué pasó acá, ¿por qué no escribiste nada? Porque esta es mi producción, dice. Y el dibujo lo decía todo. Ella había dibujado nenitas, nenes, con los pelos todos en el viento de distintos colores, tenían las remeras, otras con musculosa, los rasgos físicos. Y ahí vos leías todo. No creo que hubiera podido visualizarlo tanto si mi profe no me hubiera enseñado a leer esto. Todo era desde la imagen (Entrevista Docente P).

En el extracto anterior se reconocen, por una parte, las posibilidades que esta área le brindó a la docente en términos de ampliar sus posibilidades de interpretar los procesos de sus alumnos/as; por otra parte, es posible apreciar la distancia entre la interpretación que la docente misma hacía mientras cursaba la carrera y la resignificación que se produce en el marco de su trabajo. Es decir, la manera en que la posición en la experiencia docente configura la interpretación de las propuestas formativas que se produjeron en los institutos.

Otro de los espacios que aparece en el discurso de los/as entrevistadas/os es Lenguaje Corporal. Aluden al mismo como un espacio que propició un acercamiento al trabajo docente en términos de corporeidad. La desinhibición, la necesidad de aprender a poner el cuerpo aparecen como elementos significativos del paso por los institutos formadores. En este sentido, algunas de las actividades que se proponen cotidianamente en la formación les han permitido desarrollar ciertos saberes que consideran necesarios para su desempeño cotidiano en las escuelas. El vínculo con otros/as que se produce en la escuela, en particular con los/as alumnos/as, es reconocido desde su dimensión corporal.

En Corporal te enseñaban desde el cuerpo, a manejar tu cuerpo, a poder desestructurarte. A poder leer tu cuerpo. Que un gesto dice mucho. Cómo juega tu cara que lo dice todo. En Lenguaje Corporal

la profe decía, por ejemplo: en Matemática, cuando yo le quiero dar la respuesta, dos por dos es... Y yo ya le estoy dando la respuesta con mi cara, que si está bien o si está mal. Yo tengo que poner cara de nada. Y nosotras decíamos ¿cómo se pone cara de nada? Cara de nada. No intimidado. Porque a veces es fuerte lo que los docentes hacemos con la cara, con la mirada (...) cuando ya lo trabajás en un profesorado, te cuidás cuando estás a cargo de 23 chicos (Entrevista Docente P).

El mirar y acercarse al otro parecen constituirse en una dimensión significativa del trabajo docente, en tanto práctica colectiva. El lenguaje corporal resulta significativo en las maneras de habitar el espacio del aula y en los vínculos desarrollados con los/as alumnos/as. Asimismo, los/as docentes reconocen el aporte de este lenguaje en otras actividades institucionales que el trabajo docente demanda más allá del aula, como los actos y las reuniones de padres.

El lenguaje corporal y artístico, con el cuerpo, las sensaciones... A mí me sirvió de ese lado para desenvolverme más, ¿por qué te tiene que dar miedo tal cosa? Hay personas que no son tímidas ni nada pero les cuesta el contacto con el otro, entonces esto por ahí... Acercarte al otro. Me costaba, transpiré la gota gorda, me daba mucha vergüenza, pero está bueno, te ayuda muchísimo. Las exposiciones orales, las actuaciones (...). Y esto de disfrazarte porque como seño tenés que hacerlo a veces, y tenés que hacer de payaso, y tenés que participar de un acto, y ponerte con el micrófono (Entrevista Docente C).

Respecto a la dimensión vincular del trabajo docente, en especial en la relación con los/as alumnos/as, los/as docentes consideran que su formación inicial les posibilitó iniciar un proceso de transformación en su forma de concebir al sujeto, poder mirar al otro en tanto sujeto particular con una historia y unas condiciones vitales concretas. Además, identifican que en los institutos se produjeron algunas experiencias que promovieron una disponibilidad corporal que, en su dimensión comunicativa y expresiva, posibilita el sostenimiento de la relación pedagógica.

Como pudimos observar, los/as docentes reconocen la existencia de un abordaje significativo, en el marco del profesorado, respecto a la diversidad de contextos de inserción y la atención a las características de los sujetos. Sin embargo, también refieren a lo que consideran limitaciones en el tipo de abordaje. En su mirada, la manera en que se abordan estos aspectos no se ajusta a la complejidad con la que se encuentran una vez insertados/

as laboralmente. Esta consideración la realizan sobre todo aquellos/as docentes que se encuentran trabajando en escuelas a las que asiste la población de sectores más empobrecidos y con condiciones institucionales más complejas. Como ya mencionamos, el contexto de inserción constituye uno de los elementos más relevantes para comprender el discurso de los/as docentes noveles.

Salir del sentido común: dinámicas que posibilitan transformaciones sobre representaciones previas y nuevas formas de vinculación con el conocimiento

Como hemos podido observar, en las voces de los/as docentes entrevistados/as se señalan intersticios durante su formación inicial que permiten “romper” con el sentido común, es decir, deconstruir miradas sobre los/as estudiantes, las escuelas y sus propias prácticas como docentes.

La posibilidad de estas rupturas tiene que ver con las propuestas teóricas y metodológicas, es decir, tanto con los conceptos como con las dinámicas que se desarrollaban en las aulas. Las referencias a las rupturas con el sentido común y las nuevas formas de relacionarse con el conocimiento se encuentran inescindiblemente enlazadas con el tipo de propuestas metodológicas que se realizan desde las unidades curriculares.

En las entrevistas, los/as docentes reconocen como experiencias significativas las que se desarrollan en algunas unidades curriculares que, entendemos, promovieron el acceso a nuevos modos de relación con el saber.

Los espacios que generaron más interacción, estaba buena Filosofía, estaba interesante la postura como de mirar, de aportar en ese caminito crítico, de construcción crítica, estaba bueno. Había como mucho hincapié en eso (Entrevista Docente A).

Yo he visto mucho movimiento. Compañeros que eran... no sé si cambiaron su forma de pensar pero sí construyeron una cosa más de salir del sentido común. Ponerse un poco a criticar incluso lo que pensaban y por qué lo pensaban. Está muy instalado esto del pensamiento propio desde mi propia experiencia. Todo el tiempo es autorreferencial. Todo el tiempo: “yo también soy pobre y no por eso...”. Y era eso. Bueno, correte de ahí. Esas materias, con Ética me acuerdo que se dieron discusiones muy interesantes en ese sentido... Estuvo bueno la verdad, las cosas que proponía, los materiales que traía y los trabajos que nos hizo hacer (Entrevista Docente J).

En este caso, la docente refiere a los cambios que reconoce en sus compañeros/as de carrera, y no a sí misma. La diferencia en la enunciación entre aquellos/as docentes que enfatizan la primera persona y aquellos/as que lo hacen desde la tercera persona del singular es un indicio del modo en que las distintas trayectorias de los/as estudiantes constituyen el marco de comprensión de su formación inicial. Las condiciones personales y biográficas del docente conforman un elemento central en la inserción laboral de los docentes principiantes, y es, por tanto, desde donde valoran su propio proceso de formación (Cisternas León, 2016).

Las/os docentes reconocen unidades curriculares que habilitan procesos de resignificación de representaciones, sentidos y significados construidos desde el sentido común generalizado. Es decir, espacios que posibilitaron la reflexión sobre aspectos de la realidad que en la vida cotidiana se dan por establecidos sin requerir verificaciones adicionales. La filósofa húngara Ágnes Heller sostiene que existe un saber práctico caracterizado por la habitualidad de las acciones cotidianas. Es un pensamiento fijo en la experiencia, empírico, y al mismo tiempo, ultra generalizador (Heller, 1970). Debido a que estas nociones resultan tan primarias y afectivas, son difíciles de identificar y generalmente se les adjudica un estatus de naturaleza innata.

Los/as docentes reconocen en su trayectoria en los institutos espacios que habilitaron la discusión y el debate de posiciones. Estas instancias generaron la posibilidad de tensionar los saberes prácticos internalizados, enunciar ideas propias y dialogar con las de compañeros/as y docentes. El debate en el aula permite, así, elaborar argumentos, refutar ideas, repensar posiciones asumidas, pero además, implica aprender a escuchar a otros/as y tomar la palabra en un espacio público.

Era muy tímida, me costaba mirar a las personas a la cara cuando les hablaba, sentía que mi opinión no valía. Fue algo que fui trabajando toda la carrera. A nivel personal, yo también lo tomé como un desafío para progresar tanto profesionalmente como a nivel personal. Cuando yo entré al instituto, me costó esto de los orales, me costó el trabajo en grupo porque también tenés que debatir ideas, ¿vos qué opinas? Y es como que no sabés (...) Yo noté que hay como un antes y un después de la carrera, que era otra persona. Yo sentí un cambio, más allá de las falencias (Entrevista Docente C).

El trabajo en grupo, tomar la palabra y expresar la propia posición son dinámicas que les ha requerido el cursado de la carrera, y no siempre han sido prácticas presentes en sus experiencias educativas previas.

El seminario de Educación para Adultos para mí sí, ahí era como un lugar en donde escribíamos un montón, laburábamos un montón, investigábamos y debatíamos un montón. Como que ahí es donde yo recuerdo discusiones que se dieron como mucho más ricas, incluso esto, se puso como mucho en juego las diferencias que había entre los grupos. Era como un espacio que, en verdad, muchos pudimos hacer ese trabajo de empezar a escuchar al otro, de entender al otro, de sacar algo de lo que el otro piensa. A mí me ha pasado por ejemplo, de empezar a entender posturas que nunca iba a estar de acuerdo pero entender el punto de vista. Y una compañera decía, yo quiero ir justamente [a la escuela de la cárcel] para ver realmente, como para dejar de hablar desde lo que creo, lo que pienso (Entrevista Docente J).

En los extractos anteriores es posible identificar que los/as docentes participaron de actividades que propiciaban la construcción de posicionamientos propios y su enunciación en el marco de un debate. Entendemos que la discusión, la escucha y comprensión de las posiciones de otros/as son parte de las herramientas que requiere el trabajo docente en las escuelas. En el extracto que presentamos a continuación, estas dinámicas son reconocidas explícitamente como propias del desempeño profesional: aprender a tener postura docente.

El profe que tuve de Pedagogía fue muy significativo. Porque era un profe que te hacía pensar mucho de la realidad (...). Era de esos docentes que tiraban la pregunta y a ver, vamos a debatir, y lo debatíamos mucho. Yo en ese año creo que aprendí mucho a tener mi postura docente, tener mi criterio, a ver, está bien esta teoría pero yo considero que esto. [Debatir] a todos nos gustaba porque te invitaba a estudiar de una forma que vos querías participar, lógico, no querías quedarte callada... Te hacía vivir pedagogía... Bueno, tenemos un niño repitente en sexto grado con 13 años, ¿qué van a hacer? (Entrevista Docente P).

En la situación que esta docente recupera, el debate hace hincapié en la reflexión sobre problemáticas situadas, que requerirían la toma de decisiones en la práctica cotidiana en las escuelas primarias y que anticiparon en la experiencia en los ISFD la posibilidad de posicionarse como docentes. Por otra parte, los/as docentes rememoran el desarrollo de nuevos modos de relación con los contenidos y textos académicos que marcan una dife-

rencia con su formación previa; en este sentido, es posible considerar que la formación inicial habilitó nuevas vías de acceso al conocimiento.

Para mí Filosofía fue una materia muy densa, me costó muchísimo. La profe ¿adónde quiere ahondar? Pero me sirvió en el sentido de interpretación de textos, por ejemplo. Porque te daba un texto súper complejo, que si vos no vas trabajándolo de a poco no lo podés entender. Entonces sí te brinda herramientas como para pensar otras cosas, y conceptos nuevos y herramientas nuevas. Incluso no entendía los textos de Filosofía y, al último, la profe me terminó felicitando, porque nos dio un texto súper complejo que después tuvimos que hacer un ensayo, y me dice "mirá cómo has crecido". Te ayuda a interpretar textos que no es nada fácil (Entrevista Docente C).

Poder volver a mirar de otra forma, en este caso cómo yo aprendía las cosas, entonces es como que me hizo un gran cambio (...) me gustó a nivel de aprendizaje y cómo eso me enseñó a yo poder en este caso estudiar de otra manera, ver la teoría de otra manera y después enseñarla (...) Yo estudiaba todo de memoria... Me acuerdo del primer examen de Matemática y me saqué uno. Y bueno. Fue porque tenía que estudiar de otra forma, y tuve que estudiar de otra forma, o sea lo que más me enseñó fue a reflexionar (Entrevista conjunta Docente H1 y H2).

Una de las docentes que me invitó a pensar mucho. Me hizo estudiar mucho, me hizo leer mucho, muchas horas. Me enseñó a leer, a estudiar, a tener una metodología. Sus clases eran dudas, eran preguntas. Eran autores difíciles. Muy pocas hojas. Uno siempre como estudiante dice la cantidad de hojas. No. Cuando fui a leer era chino básico. Estuve investigando quién era Carlos Skliar. Eso: me enseñó desde un apunte a ver quién era Carlos Skliar, quién era Estanislao Antelo, ¿está vivo, escribe libros, qué tipo de libros, cuál es su impronta? Para poder comprender ese recorte que la docente había hecho (Entrevista Docente P).

Como es posible reconocer en los extractos de entrevistas presentadas hasta el momento, los aspectos que los/as docentes reconocen como valiosos en las propuestas de formación refieren tanto a cuestiones conceptuales como a las dinámicas de trabajo que se proponen para su abordaje. Como es sabido, "el contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal" (Edwards, 1993, p. 3). En las entrevistas realizadas a los/as docentes noveles es posible reconocer que valoran las propuestas que plantean formas diversas de relación con el saber y de presentación del contenido, formas que difieren de aquellas a las que accedieron en sus trayectorias previas. Reconocen que en la formación ini-

cial existen prácticas que propician el desarrollo de distintas técnicas y estrategias de estudio, generando las condiciones para fortalecer un proceso de desarrollo personal que permite problematizar concepciones arraigadas en el sentido común generalizado y fortalecer otras miradas del docente como profesional.

Interesa destacar que, además de contribuir al propio proceso de aprendizaje de los/as docentes, estas dinámicas son recuperadas por los/as docentes en sus propuestas de trabajo con sus alumnos/as en las escuelas primarias.

[De los distintos formatos curriculares del profesorado recupero] que muchas veces dispongo el aula como un taller, y me sirve, y a ellos [los alumnos] les gusta cambiar... No saben ellos de formato, pero notan que es distinta la actividad... Y por ejemplo ponerlos en "U" a ellos les gusta (Entrevista Docente Q).

Había clases donde la profe se sentaba con nosotros en el piso a tomar mate y era clase, y esa clase desestructurada, y vos decís qué le pasa a esta mujer, por qué se sienta conmigo. [Yo tuve] una educación muy tradicional, el docente muy arriba. Entonces todo eso es, hoy en día yo hago lo mismo, me siento con los chicos, me voy a leer un cuento en la tierra (Entrevista Docente P).

Algunas unidades curriculares, aun cuando no tienen explícitamente entre sus propósitos el desarrollo de propuestas de enseñanza para la educación primaria, son recuperadas desde las experiencias vividas como estudiantes para propiciar otras formas de circulación del conocimiento en las aulas de las escuelas donde trabajan.

Como contracara de la valoración presentada en este apartado, en el discurso de los/as docentes emerge el cuestionamiento a aquellas propuestas de los ISFD que se caracterizaron por la desvinculación entre la teoría y la práctica o que apelaron a la exposición y memorización como forma de transmisión del saber. Asimismo, en distintas ocasiones, los/as docentes enuncian haber realizado actividades a las que no encontraban otro sentido que no fuera la acreditación de la unidad.

A modo de cierre

Ya hemos mencionado que el discurso de los/as docentes noveles se encuentra fuertemente centrado en la preocupación por elaborar propuestas

de enseñanza adecuadas para la educación primaria. Si bien en este artículo no nos hemos centrado en la dimensión didáctica, los aspectos aquí desarrollados son también elementos significativos para la configuración de propuestas en el aula.

No es posible homogeneizar las significaciones que para los/as docentes tienen sus experiencias en los institutos, ya que estas se encuentran configuradas desde sus trayectorias individuales y sociales. Asimismo, las valoraciones construidas por los docentes noveles sobre la formación inicial están estrechamente vinculadas tanto a las prácticas de los docentes a cargo de cada unidad, como a las condiciones y modos de trabajo de cada institución.

En este sentido, del análisis no pueden desprenderse interpretaciones del valor de cada una de las unidades curriculares propuestas en el Diseño; sin embargo, en las voces de las/os docentes es posible reconocer de manera recurrente algunos aspectos que destacan del conjunto de propuestas que se desarrollaron mientras cursaban el Profesorado de Educación Primaria con el "Plan nuevo".

La práctica docente como práctica social compleja y situada en escenarios singulares en donde "hay que estar", se torna en una dimensión que se vislumbra de importancia. En este "estar", el aprender a trabajar con muchos otros se constituye en un aprendizaje vital. Aprender a mirar al otro, poner el cuerpo con, y ante, el otro, y poder debatir y asumir la palabra propia ante el otro, parecen ser saberes que la experiencia en los institutos permitieron comenzar a construir. Para muchas/os de las/os docentes, el paso por los ISFD les permitió, además, repensar algunas representaciones previas, y supuso la apropiación de herramientas teóricas y prácticas que habilitaron nuevos modos de vinculación con el conocimiento.

Antes de finalizar, consideramos necesario señalar nuevamente que decidimos focalizar en los aspectos y prácticas que los/as docentes valoran como parte de los procesos de transformación, no por desconocer el conjunto de demandas y cuestionamientos que realizan respecto a su formación, sino porque consideramos relevante identificar aquellos indicios de experiencias transformadoras que los/as docentes reconocen en su formación

inicial, como una invitación a fortalecerlas en las prácticas que se desarrollan en los institutos de formación.

Referencias

- Alliaud A. y Vezub L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, 5 (20), pp. 31-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895003>
- Cisternas León, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. Estudios Pedagógicos, 42 (4), pp 31-48.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación, (27). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5304/4336>
- Heller, A. (1970). Historia y vida cotidiana. España: Grijalbo.
- Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (1), pp.1-25.
- Marcelo García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. En Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Universidad de Bogotá. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29420>.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Documento de Investigaciones Educativas. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Rufinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51 (2), pp. 56-74.
- Vezub, L. (2010). El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional. Revista Novedades Educativas, (234), pp. 24-28.

* Rocío Arrieta

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Doctoranda en Ciencias de la Educación. Miembro de equipo de investigación (CIFYH, UNC). Participa en proyectos del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior (DGES). Profesora en el IES - Renée Trettel de Fabián, A. Carbó y Simón Bolívar (Córdoba). Contacto: rocioarrieta09@gmail.com

** Guadalupe Montenegro

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Doctoranda en Ciencias de la Educación. Miembro de equipo de investigación (CIFYFH, UNC). Participa en proyectos del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior (DGES). Profesora en el IES C. A. Leguizamón (Córdoba). Contacto: laguadamontenegro@hotmail.com

Vinculación universitaria y políticas para la calidad de la educación superior en México

University link and policies for the quality of higher education in Mexico

Geovana Esparza-Jasso*

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las transformaciones dadas en el ámbito de la vinculación universitaria –referida a los procesos en los que actores universitarios y actores sociales interactúan– al implementar los programas que se desprenden de las políticas de calidad para la educación superior en México. Se partió del supuesto de que los actores universitarios reciben/ incorporan/ rechazan los lineamientos de los programas, modificando su organización interna y sus prácticas, estimulando o inhibiendo las acciones en relación con los procesos de vinculación social. El método fue el estudio de caso en una universidad estatal autónoma en México, y el trabajo de análisis fue de corte hermenéutico. Entre los resultados de la investigación, fue posible precisar el concepto de vinculación social. Así mismo, se identificó el tránsito de una vinculación difusa y política a una vinculación estratégica y por políticas. Por lo tanto, las políticas de calidad influyeron significativamente en la transformación del contexto, el sentido y la pertinencia de la vinculación social en la universidad.

Palabras claves: vinculación universitaria, vinculación social, educación superior, políticas públicas.

Abstract

The objective of this research was to analyze the transformations in the field of linking university actors when they implement quality policy programs for higher education. It was based on the assumption that in the implementation of these programs the actors receive / incorporate / reject their guidelines by modifying their internal organization and their practices, stimulating or inhibiting actions in relation to social bonding processes. The method was the case study in an autonomous state university in Mexico, based on two techniques for collecting information: semi-structured interviews and documentary research. The analysis work was hermeneutical. Among the results of the research, it was possible to specify the concept of social bonding. Likewise, the transition from a diffuse and political link to a strategic and policy link was identified. Therefore, quality policies significantly influenced the transformation of the context, meaning and relevance of social bonding in the university.

Keywords: university linkage, social linkage, higher education, public policies.

INTRODUCCIÓN

La configuración de la interacción universidad – sociedad ha adquirido diversas connotaciones. En México, por ejemplo, se ha representado por nociones como extensión de los servicios, difusión de la cultura, compromiso social y vinculación universitaria, nociones que incluso se han utilizado como sinónimos (Rodríguez-Uribe, De la Peña-Padilla y Hernández-Valdés, 2011). En esta investigación, se habla de “vinculación” para integrar esa diversidad de formas.

Actualmente, la educación superior en México está conformada por una diversidad de instituciones, entre las que se encuentran las universidades públicas estatales (UPE)¹, cuya historia se vio influida por acontecimientos globales alrededor de la década de los setenta del siglo pasado. Entre estos, destacamos la presencia de formas de gobierno autoritarias como las dictaduras latinoamericanas, eventos de represión violenta, así como el auge del pensamiento socialista.

Ese marco, entre otras cosas, fue propicio para la construcción de la identidad de algunas UPE mexicanas. La llamada Universidad Democrática, Científica, Crítica y Popular (UDCCP) surgida en la década de los setenta se concibió como un espacio para la democratización ante un régimen autoritario (Acosta, 2014), orientando su actividad a la atención a demandas de grupos vulnerables y marginados, desencadenando e integrando procesos de organización y movilización social. Su dinámica, sustentada en el pensamiento socialista, configuró la identidad de muchos de sus actores hacia la izquierda en la geometría política, lo que en la práctica se reflejó en procesos políticos intensos dentro y fuera de la organización universitaria. De ahí que las actividades tradicionales de las instituciones se acompañaron de otras de gestión política que las llevaron a enfrentamientos con grupos de poder económico y político de su entorno y su época.

A partir de la década de los ochenta, las políticas para la educación superior mexicana iniciaron un proceso encaminado a la evaluación y acredita-

ción, la búsqueda de la calidad y el financiamiento diferencial y condicionado (Acosta, 2013; Buendía, Sampedro y Acosta, 2013). Los programas que se desprendieron de esas políticas públicas contrastaron con los usos y costumbres de las universidades, reconfigurando sus políticas, su gobierno y la toma de decisiones académicas e institucionales (Didriksson, 2002), así como redefiniendo los valores académicos (Kent, 2009).

En la década de los noventa, las acciones de política pública se enmarcaron en lo que se denominó “modernización de la educación”. El paradigma de políticas instalado en ese momento tuvo en el centro el financiamiento condicionado a la evaluación de la calidad y los estímulos al desempeño (Acosta, 2018). Así mismo, se posicionó la relación docencia-investigación como eje de las funciones sustantivas (Acosta, 2002). Al finalizar los noventa, la concepción que articuló estas iniciativas fue la de “calidad”, asociada a la rendición de cuentas y la evaluación de indicadores de desempeño.

Desde diferentes perspectivas, la calidad se comprende como la interacción de una suma de dimensiones, entre las que están la eficacia, la eficiencia, la equidad, la relevancia y la pertinencia (Muñoz, 2009; Martínez, 2009; UNESCO, 2008). Esta última dimensión –la pertinencia– se refiere a la congruencia entre lo que la universidad hace y lo que los actores esperan de ella (Vessuri, 1998); se trata de la correspondencia entre los fines institucionales y los requerimientos sociales de su entorno (Marcano, 2002). Sin embargo, la sociedad no es homogénea, por lo que las expectativas de esta en torno a la acción de las universidades tampoco lo son. En este sentido, la pertinencia está estrechamente relacionada con los procesos de vinculación universidad – sociedad.

El problema de esta investigación se enfocó en los procesos y mecanismos de cambio dados en la vinculación universitaria a lo largo del tiempo. Se buscó observar cuatro décadas (1970-2010) para identificar las modificaciones en cuanto a interlocutores y objetivos; es decir, el tránsito desde la lógica de responder a demandas de sectores marginados de los beneficios de la universidad (desde la UDCCP), hacia la lógica gerencial dada a partir de las demandas de evaluación y cumplimiento de

indicadores producto de las políticas para la calidad de la educación superior.

La pregunta de esta investigación fue: ¿cómo se modificó la vinculación en la universidad a partir de que sus actores interactuaron con programas derivados de las políticas federales para la calidad impulsadas en la década de los noventa? Esta cuestión tuvo como supuesto el hecho de que, en el proceso de la trayectoria de las políticas públicas, los actores que las interpretan modifican su organización interna y sus prácticas en el contexto de las relaciones de micropolítica, lo que se refleja en la vinculación.

Marco teórico y metodológico

La observación del proceso de cambio de la vinculación y la influencia de las políticas para la calidad se realizó desde la óptica del constructivismo social de Berger y Luckmann (2006), asumiendo que la realidad es construida socialmente y se plasma, a través del lenguaje, en la persona y en su vida cotidiana en las dimensiones temporales, espaciales y sociales.

Así, se concibió a la universidad como un sistema social y a la vinculación como un subsistema de esta. En ese sentido, los actores universitarios son parte de lo que Luhmann (2010) denominó sistema social y autopoietico que, además, es un sistema complejo (Morin, 1990; García, 2006). En un sistema de estas características, los componentes interactúan entre sí (actores y grupos de interés), con su entorno y con otros sistemas para autoproducirse.

Estos sistemas actúan como redes de interacciones en normas y procedimientos; están en constante interacción con el entorno sin que este lo determine (guardan cierta autonomía, pero sí se adaptan); tienen autorreferencia, es decir, acumulan conocimiento que les permite asignar sentido a nuevas situaciones; tienen la cualidad de ser sistemas

abiertos en su estructura formal y cerrados en sus normas y creencias; sus componentes se relacionan para darle especificidad al sistema, una organización; la estructura refiere a los componentes y sus relaciones, los cuales pueden modificarse sin alterar la organización; y realizan operaciones para el acoplamiento estructural, es decir, para el compromiso del sistema con su entorno, su sintonización (Silas, 2000).

También se caracterizó a la universidad como organización débilmente acoplada (Weick, 1976); es decir, como aquella en la que predomina la autonomía de sus unidades sobre la de la organización: sus unidades, o actores, tienen una mayor posibilidad de adaptación y respuesta a los cambios de entorno, cuentan con holgura de tiempo, dispersión de funciones y aparente incongruencia entre ellas.

Para explorar la relación de los actores universitarios con los del territorio, se apeló a la noción de grupos de interés, es decir, los que cuentan con actitudes compartidas (Almond y Powell, 1972; Asensio, 1972) y de poder, aquellos que rigen instituciones económicas y políticas (Avilés y Álvarez, 2018). La idea de poder fue relevante en la universidad pública estatal en la que se hizo la investigación, considerando que su conformación histórica tuvo luchas por la posesión del poder (simbólico y operativo) entre grupos de interés internos y externos. Los miembros de cada uno de estos grupos actuaron con base en su lógica de lo apropiado (March y Olsen, 1997), es decir, el comportamiento esperado según las reglas y los sistemas de significados de la institución.

Por otro lado, se consideró que las políticas (policy)² siguen una trayectoria en diversos contextos: de influencia, de producción del texto político, de la práctica, de resultados y de la estrategia política. Esta trayectoria implica una reinterpretación y producción de discursos, de asignación de significados, de negociaciones y conflicto, todo lo cual ocurre en la micropolítica de los actores; de allí la importancia de su historia y la de la universidad en el marco del poder, el conflicto y la negocia-

1- Las universidades públicas estatales son organismos públicos descentralizados, creados por los congresos locales. Además de éstas, en México existen otras figuras que conforman el total de las instituciones de educación superior: universidades públicas federales, universidades públicas estatales con apoyo solidario, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales, centros públicos de investigación, escuelas normales públicas y, además, las instituciones de educación superior privadas.

2- En el ámbito de la gestión pública, se distingue entre polity, politics y policy, y aunque en nuestro idioma no hay una diferenciación clara, estos términos se refieren a diferentes aspectos: polity se refiere a instituciones, reglas y normas –estructura–; politics, a conductas, formas de organización, negociaciones –procesos–, y policy, a decisiones como producto de la política –resultados–.

ción (politics). Este marco de la micropolítica y la trayectoria de políticas se analizó con base en los planteamientos de S. Ball (2002; 1994).

En cuanto al tema de la pertinencia, se detectaron tres enfoques: enfoque político, enfoque económico y enfoque social (Malagón, 2003), optando por este último para la investigación. La llamada pertinencia social representa una relación estrecha entre las universidades y su entorno, dando respuesta a todos los sectores de la sociedad, especialmente a las poblaciones que han sido excluidas o marginadas de los servicios de la educación superior (García, 1997), por lo que opera con una orientación innovadora e interdisciplinaria para contribuir a la solución de problemas sociales (Vessuri, 1998), ampliando sus lazos con comunidades y otros niveles educativos (Tunmerman, 2000).

En lo que refiere a la metodología, la investigación se abordó desde el enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011). El método fue el estudio de caso (Yin, 2014), y el objeto de estudio fue la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en México. Las técnicas para la recolección de la información fueron la investigación documental y la elaboración de entrevistas semiestructuradas enfocadas, realizadas a actores universitarios docentes y a actores del territorio próximo a la universidad.

De los primeros, se entrevistó a: (a) los que participaron en las políticas para la calidad a partir de los noventa y que fueron activos en la vinculación de la UAZ en los años setenta (al tener rol de estudiantes); (b) los actores que promovieron la vinculación tanto como estudiantes en los setenta como en su rol de profesores en las décadas posteriores; (c) los promotores del proceso de reforma más reciente en la institución (en 1998); (d) funcionarios en diversos puestos y etapas de la universidad. Entre los actores del territorio, fueron entrevistados los actores sociales externos a la universidad –de contexto rural– que participaron en procesos de vinculación con docentes universitarios a lo largo de las décadas observadas.

En total, se realizaron 22 entrevistas a actores universitarios y del territorio (14 y 8, respectivamente). Las entrevistas fueron transcritas y, junto con la información recabada en la investigación docu-

mental, se hizo una interpretación hermenéutica (Weiss, 2017) a partir de análisis de contenido.

Resultados

Un primer resultado de esta investigación fue la posibilidad de clarificar distintas nociones. Se consideró como práctica de vinculación social a aquella actividad que los actores universitarios llevan a cabo al interactuar con actores/grupos de interés de sectores rurales, marginados o excluidos, comunidades, de la sociedad civil o del Estado, los cuales desempeñan actividades económicas, sociales, culturales o público-políticas. El objetivo de esta interacción se relaciona con la contribución a la solución de algún problema. Dichas prácticas tienen como base la formación y la acción inter-, multi- o transdisciplinar.

El ejercicio continuo de estas prácticas constituirá un proceso de vinculación social que será concluido cuando se haya contribuido a la superación de la problemática social que convocó esa interacción. La vinculación social se entiende de manera general como la interacción entre actores/grupos de interés universitarios y grupos de interés sociales que buscan posicionar sus necesidades –problemáticas– en la agenda y que carecen de poder. Al definir a la universidad como sistema social y autopoietico, fue posible distinguir en ella la presencia de una serie de subsistemas, tales como el de la docencia, la investigación, la administración y, en este caso, la interacción universidad –sociedad. La vinculación como subsistema de la universidad actúa como organismo plástico, donde sus miembros interactúan con el entorno. Su estructura se define desde sus especificidades, es decir, por su diferenciación funcional, lo que produce un código y sistema de significados que conducen a la realización u omisión de actividades y conductas que serán determinadas como adecuadas o útiles. Por lo anterior, la vinculación cuenta con normas y procesos para la entrada, la permanencia y la salida.

Esta conceptualización sirvió para la observación de las modificaciones dadas en el subsistema de vinculación universitaria en la UAZ en el lapso señalado. Se distinguieron dos etapas: (1) la etapa constitutiva se dio con las agendas espontáneas que se enmarcaron en el contexto de la época de los años setenta y con una clara orientación ideológica marxista. En la siguiente década, comenzó (2) la etapa constituyente, que se trató de un proceso de formalización e institucionalización a través de las instancias internas de gestión de las actividades –cuya conformación no estuvo excluida de negociaciones de micropolítica–. Este proceso constituyente sería definido después por la burocratización, producto de la lógica gerencial de las políticas del Estado evaluador.

El subsistema de vinculación en la etapa constitutiva

La vinculación de la universidad, como subsistema, funcionó a través de una red de interacciones y procesos en los que se configuraron normas y procedimientos para su autoproducción. En este subsistema se integraron componentes dados por los procesos históricos de la universidad y su conformación en la identidad de UDCCP. Con ello, se gestó una lógica de lo apropiado congruente, lo que orientó las asociaciones, funciones y posiciones de los individuos para permanecer en la organización.

El subsistema de vinculación tuvo autonomía; aun con la amplia interacción de sus elementos con el entorno no se determinó por ella, pero sí desencadenó situaciones internas para su adaptación al contexto y los sucesos que le rodeaban. Los actores universitarios en vinculación social se determinaron por la dinámica interna y desde ahí configuraron lo que en términos de Ball (1994) son los intereses ideológicos y personales, es decir, los intereses relacionados con la valoración de la propia práctica desde una perspectiva filosófica y política, y los intereses relacionados con el perfil del tipo de profesor que se espera ser, respectivamente. Esto llevó a que los grupos de interés universi-

tarios –en interacción con los grupos sociales– se enfrentaran a los grupos de poder.

La dualidad abierto/cerrado se manifestó en la influencia del entorno a través de sus actores, en sus componentes (actores universitarios) y las relaciones de estos. En este sentido, la comunicación fue central para posibilitar que los actores interactuaran, lo que se presentó a manera de decisiones. Las comunicaciones se dieron en distintos ámbitos: individual, comunitario y de grupos de interés (micro, meso y macro, respectivamente); asimismo, las decisiones observadas se manifestaron como procesos y prácticas de vinculación.

La esencia de los procesos y prácticas de vinculación social está en su relación con sectores vulnerables y carentes de poder, ahí se constituye la red de procesos y operaciones que lo conforman como un subsistema único. Entre las operaciones estuvieron la gestión e interacción en los ámbitos comunitarios y de grupos de interés (meso y macro), la aplicación de conocimiento a través de la oferta de servicios en sectores rurales y marginados, las labores comunitarias y organizativas y los procesos de gestión externa.

Desde la perspectiva luhmanniana, la organización –como relaciones entre los componentes que definen y especifican al subsistema como unidad compuesta particularmente y que determina sus propiedades constitutivas– es el aspecto esencial para que el subsistema exista y funcione. En el caso de la vinculación social en las décadas del 70 y el 80, la organización se determinó por las relaciones dadas entre grupos de interés afines ideológica y políticamente, así como por el logro de sus objetivos.

La estructura del subsistema de vinculación en estos años se conformó con la participación de actores universitarios y externos, así como en la relación de estos con los grupos de poder, además de las acciones de extensión y difusión de la cultura y las relaciones de micropolítica. La estructura se definió por su diferenciación funcional a partir de prácticas de vinculación en el marco de la conformación de los intereses ideológicos y de la lógica de lo apropiado que resultó de la identidad marxista y de la UDCCP, generando un código y un sistema de significados que llevó a la interac-

ción con los elementos/ grupos vulnerables del entorno.

El acoplamiento estructural del subsistema de vinculación en estas décadas representó el compromiso (basado en los intereses ideológicos) con su entorno y los sistemas y subsistemas de este. Ese acoplamiento fue posible por la sintonización entre ellos. Debido a que el subsistema contó con clausura operativa (organizacional), no incorporó nuevos elementos, pero sí manifestó irritabilidades a partir de conflictos generados por los elementos del entorno con los cuales se relacionó; de allí que el subsistema sufriera cambios estructurales para mantener la relación de acoplamiento estructural con dicho entorno.

Los actores que llevaron a cabo los procesos de vinculación posibilitaron la autorreferencia del subsistema. A lo largo de las primeras dos décadas de observación, el subsistema acumuló conocimientos relacionados con los procesos de vinculación, lo que permitió a sus elementos (actores universitarios) enfrentar nuevas situaciones. Al mismo tiempo, se construyó un sistema de significados delimitados que posibilitó la comunicación entre elementos, así como la toma de decisiones respecto al qué, cómo, con quién y para qué de la vinculación.

En esta etapa (décadas del setenta y ochenta), se llevaron a cabo dos procesos de reformas internas en la UAZ, las cuales aportaron elementos importantes para la determinación del subsistema de vinculación. La tercera reforma vendría al finalizar los años noventa; sin embargo, sus lineamientos fueron desplazados por la narrativa de las políticas para la calidad de la educación superior, las cuales también iniciaron su etapa de implementación intensiva en esa década.

El subsistema de vinculación en la etapa constituyente

A lo largo de las décadas analizadas, la vinculación, como subsistema de la universidad, tuvo que hacer ajustes en su estructura para continuar funcionando como parte del sistema social y auto-

poiético. El reacomodo que manifestó el subsistema universitario con las políticas para la calidad de la educación superior también se reflejó en el subsistema de la vinculación.

Las normas y los procedimientos a través de los cuales el subsistema funcionó cambiaron con el ingreso de nuevos componentes relacionados con los lineamientos de las políticas para la calidad. La normatividad se dio en el marco de una nueva lógica de lo apropiado que condujo a asociaciones distintas, por ejemplo, con base en el perfil académico y no en afinidades políticas e ideológicas. Las situaciones internas para la adaptación del subsistema a su entorno dependieron de los intereses de los miembros en el marco de las políticas para la modernización y la calidad. Esas situaciones incluyeron, entre otras cosas, el establecimiento de vínculos con actores de otras características, predominantemente de los ámbitos económico, gubernamental, escolar y del tercer sector³, a través de estructuras formales y viables de ser verificadas y monitoreadas para obtener evidencia de su realización, movimiento contrario a los procesos informales y no institucionales de las décadas previas.

El elemento abierto del subsistema se observó en las relaciones de los académicos universitarios y los actores del entorno. En el ámbito de las normas y creencias –donde el subsistema permaneció cerrado– también se manifestaron irritabilidades debido a las contradicciones entre los actores universitarios de izquierda y los lineamientos de las políticas públicas, es decir, se enfrentaron dos lógicas de lo apropiado⁴: la marxista y la gerencial, donde finalmente se posicionó la última.

Con lo anterior, las comunicaciones manifestadas como decisiones ya no se presentaron en los niveles individual, comunitario y de grupos de interés en el mismo sentido que en los años setenta y ochenta. En el ámbito individual, participaron solo actores en puestos de poder en la universidad, con sus homólogos afuera, debido a que –como consecuencia de la lógica gerencial– se redujo la posibilidad de gestión colectiva. En el ámbito comunitario, la diferencia fue que los grupos se organizaron más por afinidad de trayectorias académicas que por intereses ideológicos. En el ámbito

de los grupos de interés, desaparecieron los colectivos multisectoriales, y los procesos de gestión los protagonizaron los actores con puestos de poder. En los años setenta y ochenta fue posible establecer la observación de las decisiones a través de una clara distinción entre procesos y prácticas de vinculación. En las décadas del noventa y del dos mil, no se diferenció con claridad cuáles eran prácticas de vinculación en lo individual y cuáles se correspondieron con un proceso integral para la solución de un problema social. En este sentido, se identificó la noción de proceso de vinculación académica como conjunto de prácticas de vinculación realizadas para la elaboración de un proyecto de investigación o gestión académica, como espacio de aprendizaje, no necesariamente teniendo una problemática social como eje. De esta manera, el objetivo de los procesos fue más endógeno y centrado en la academia.

La organización –relaciones que definen al subsistema como unidad particular y sus propiedades constitutivas– refiere a aquello esencial para que el subsistema funcione. En el caso de la vinculación social para las décadas del noventa y del dos mil, se diversificaron los actores sociales y se priorizó establecer vínculos con aquellos que tenían una estructura formal y organizacional definida.

La estructura del subsistema de vinculación pasó de estar representada por los procesos que buscaban la solución de una problemática social en los espacios individual, comunitario y de grupos de interés, a una estructura más delimitada por objetivos académicos medibles y razonables. Además de ello, también se modificó el que pareció ser el elemento central de la estructura de la vinculación en los años setenta: la ideología.

En esta nueva etapa, la ideología marxista que fundamentó la relación con los sectores populares fue desplazada por las lógicas gerenciales que resultaron de las políticas para la calidad y que centraron la atención en una vinculación con sectores académicos, económicos, gubernamentales, entre otros. Esto coincidió con la puesta en marcha de

un proceso de institucionalización de la vinculación y la extensión.

Por tanto, la diferenciación funcional definida por la estructura para el subsistema de vinculación tuvo prácticas en el marco de la nueva lógica de lo apropiado gerencial, que produjo un código y sistema de significados que diversificó la interacción de los actores universitarios hacia sectores no necesariamente vulnerables o marginados, sino sectores que se integraron en grupos de poder (con quienes décadas anteriores se enfrentaron). Las prácticas principales que representan la diferenciación funcional del subsistema para los años noventa y dos mil fueron: servicio social/ prácticas profesionales, proyectos de investigación, capacitación y oferta de servicios.

El acoplamiento estructural del subsistema de vinculación en estas décadas continuó como en las anteriores, manifestando cierto compromiso con el entorno desde la lógica gerencial y los lineamientos de ella, así como para el logro de indicadores de calidad. Cabe señalar que el acoplamiento estructural mostró ciertas irregularidades como resultado de la falta de precisión en el concepto de la vinculación, las desventajas laborales y académicas de quienes las desempeñaron y su exclusión, por omisión, de la dinámica de las políticas para la calidad.

El conocimiento acumulado o la autorreferencia del subsistema siguió creciendo. Las experiencias de la institución en los procesos de vinculación de décadas anteriores se combinaron con los esquemas de planeación, evaluación y productividad que se presentaron en el lapso reciente. Ese componente cognitivo permitió enfrentar nuevas situaciones de vinculación en un entorno sin movimientos sociales, con alternancia política, con nuevas exigencias institucionales producto de las políticas, pero con problemáticas sociales de otra naturaleza, que no ocuparon un lugar preponderante.

En este sentido, la reconfiguración del sistema de significados modificó la comunicación entre los elementos del sistema: ya no estuvo en el centro la discusión de la agenda marxista y progresista, sino que el sistema se abocó a la productividad académica y su evaluación, lo cual modificó los actores,

3- Este sector se distingue del privado y del público. Por tercer sector se entiende al conjunto de organizaciones sin ánimo de lucro que llevan a cabo proyectos, iniciativas y acciones sociales, entre las que se ubican las organizaciones no gubernamentales o las organizaciones de la sociedad civil.

4- En las décadas del setenta y ochenta, en la UAZ se desarrolló ampliamente la lógica de lo apropiado con base en la orientación marxista, es decir, las reglas y los significados para la realización de acciones congruentes con ese pensamiento. En tanto que, desde finales de la década de los noventa, se posicionó el discurso gerencial de la calidad a través del logro de indicadores asociados a la productividad académica, de tal manera que se reorientó el sentido de lo que en la institución se concebiría como apropiado.

medios y fines de la vinculación. Aunque diversos aspectos de la planeación, la evaluación y el control parecieron desarrollarse en la autorreferencia del subsistema universitario, no necesariamente se trasladaron al subsistema de la vinculación, sino que más bien permanecieron y se consolidaron en la docencia y la investigación.

Conclusiones

Ante la pregunta planteada en un inicio respecto a cómo se modificó la vinculación con la implementación de las políticas para la calidad, esta investigación permitió identificar la transición del marxismo al gerencialismo en el subsistema de vinculación. Se transitó de una vinculación difusa y política a una vinculación estratégica y por políticas. Por lo tanto, las políticas de calidad influyeron significativamente en la transformación del contexto, el sentido y la pertinencia de la vinculación social en la universidad⁵.

En esta investigación, se corroboró el supuesto de que, en tanto parte del proceso de la trayectoria de las políticas públicas, el discurso de dichas políticas es interpretado por los actores a partir de su historia, sus intereses y sus relaciones de micropolítica; con ello se desencadenan modificaciones en la organización interna del sistema y en las prácticas de vinculación social de los actores del subsistema.

Además, esta investigación permitió identificar los retos en la indagación de procesos complejos como la vinculación universitaria. La aproximación metodológica del estudio de caso pareció ser adecuada por la singularidad con la que estos fenómenos se manifiestan en las instituciones educativas y sus múltiples y diversos contextos. La observación de este fenómeno no podía dejar de lado las configuraciones de la micropolítica interna, de ahí la relevancia de tomar en cuenta la

diversidad de posturas respecto al tema. Además de una muestra heterogénea de informantes universitarios, resultó de utilidad contar con la visión de los actores del territorio para triangular la información. Con esa misma finalidad se requirió la consulta de los documentos institucionales de la universidad (6).

El abordaje también implicó la consideración de diversas perspectivas teóricas para la aproximación a los diferentes niveles del objeto de estudio complejo: como sistema y como subsistema, con los grupos en su interior, las interacciones entre esos grupos y las lógicas en las que los individuos actúan.

En especial, el marco del sistema social y autopoietico (Luhmann, 2010) facilitó la comprensión de la universidad como sistema complejo. La definición de la vinculación como subsistema también permitió una mejor interpretación de la universidad y sus vínculos a través de sus actores. La idea de que los sistemas no se determinan por el entorno, sino por sí mismos, permitió poner en perspectiva los procesos de vinculación con los grupos de interés externos y los factores sociales y políticos que se gestan alrededor.

A nivel de la práctica, la vinculación de la universidad puede contribuir –como resaltan los discursos– al desarrollo de la institución y de la sociedad. De ahí la relevancia de asumirla como objeto de investigación y de explorar sus alcances. Esa exploración puede resultar de los procesos internos de reflexión, respondiendo a la historia de cada institución y a las particularidades de su contexto; de ahí que clarificar su sentido no implica una definición homogénea.

En el marco de las políticas públicas para la calidad, hasta hace un par de años, no había un pronunciamiento explícito –un programa público– por el fomento y estímulo de la vinculación social en México, por eso el posicionamiento institucional y de los académicos al respecto es central. Los procesos de vinculación implican la puesta en juego de habilidades y conocimientos que son esenciales en la formación, generación y aplicación de conocimiento.

Además de ello, al inicio de este documento se abordó la relación que existe entre calidad, perti-

5- La investigación dejó ver que, si bien es cierto que la influencia de las políticas públicas fue significativa, los cambios en la vinculación social también fueron producto de factores como el cambio generacional de los académicos universitarios, la trayectoria personal de vida de cada uno de ellos, la reconfiguración de las dinámicas al interior de la universidad y la modificación de las relaciones de conflicto presentes en el entorno del sistema.

6- Este proceso también sirvió para la vigilancia epistemológica, puesto que la autora trabaja en la universidad en la cual se hizo la investigación, lo que podía traer sesgos en la interpretación.

nencia y vinculación. En ese sentido, si las políticas para la calidad omiten la vinculación, es probable que exista un reto importante en la dimensión de la pertinencia; si es así, la calidad que se busca con esos lineamientos de políticas tendría dificultades para concretarse.

La vinculación puede y debe darse con todos los sectores de la sociedad; sin embargo, la interacción y respuesta a los sectores marginados, excluidos y populares obedecería a un principio de justicia y congruencia de las universidades públicas estatales. Esto seguirá representando un gran reto en tanto las políticas federales no alienten la vinculación y las políticas institucionales no la coloquen en el mismo nivel de importancia que la docencia y la investigación. En ese sentido, los

desafíos están en su revalorización, conceptualización, la definición del perfil, su profesionalización, así como en las figuras laborales de su contratación y estatus.

Referencias

- Acosta, A. (2018). La educación como espectáculo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23, (77), pp. 627-641. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-627.pdf>
- Acosta, A. (2014). Prólogo. En Castillo, N. M. (2014). *Del idealismo político al gerencialismo burocrático (La UAZ vista por sus actores)*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas-Plaza y Valdés Editores.
- Acosta, A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades públicas de México: un enfoque institucional. *Revista de la educación superior*, 42, (165), pp. 83-100. Recuperado de http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista165_S1A5ES.pdf
- Acosta, A. (2002). Poder y políticas universitarias en América Latina. *El neointervencionismo estatal*. Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina, (179), pp. 45-59. Recuperado de https://nuso.org/media/articles/downloads/3051_1.pdf
- Acosta, A. (2003). Estado, políticas y universidades en un período de transición. *Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: FCE, UDG, CUCEA.
- Almond, G. y Powell, G. (1972). *Política comparada*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Asensio, M. A. (1972). Ciencia política y grupos de interés. *Revista española de la opinión pública* (30), pp. 79-105.
- Avilés, E. y Álvarez, G. (2018). Crecimiento, instituciones y grupos de poder. Los efectos olvidados en Sinaloa, 1994-2014. *Región y sociedad*, 30, (71). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252018000100006
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Traducción de Estela M. Miranda. (2/3), pp. 19-33.
- Ball, S. (1994). Ortodoxia y alternativa. En S. Ball. *La micropolítica de la escuela*. España: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Buendía, A., Sampedro, J. L. y Acosta, A. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de los programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Reencuentro*, (68), pp. 58- 68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34030524008.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin, N. y Y. Lincoln, (comps.) *Manual de investigación cualitativa*. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa (pp. 43-101). México: Gedisa.
- Didriksson, A. (2002). El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro. En A. Didriksson y A. Herrera. *La transformación de la Universidad mexicana*. Diez estudios de caso en la transición (pp. 351-382). México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- García, C. (1997). El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. En UNESCO, *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC. Recuperado de http://www.carmengarciaguadilla.com/articulos/1997_El_valor_de_la_pertinencia.pdf
- Kent, R. (2009). La economía política de la educación superior durante la modernización. En R. Kent (coord.), *Las políticas de educación en México durante la modernización: un análisis regional* (pp. 39-91). México: ANUIES.
- Luhmann, N. (2010). *Organización y decisión*. México: Ibero, Herder.
- Malagón, L. (2003). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de La Educación Superior*,

32, (127), pp. 113-134. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S4A1ES.pdf

- Marcano, N. (2002). Pertinencia, compromiso social y currículo en las instituciones de educación superior. *Encuentro educacional*, 9 (2), pp. 147-161. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/viewFile/4335/4332>

- March, J. y Olsen, J. (1997). El ejercicio del poder desde una perspectiva institucional. *Gestión y políticas públicas*, 6 (1), pp. 41-73.

- Martínez Rizo, F. (2009). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En M. Elena y M. Felipe (eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 27-39). Madrid: OEI/Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metast2021/EVAL.pdf>

- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.

- Muñoz, C. (2009). ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?: Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008). México: Universidad Iberoamericana.

- Rodríguez-Urbe, C. L., De la Peña-Padilla, M. S. y Hernández-Valdés, O. G. (2011). *Complexus I: La intervención social universitaria: un campo de estudio emergente*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

- Silas, J. C. (2000). *Self-Referential Education: Academic Departments as Autopoietic Systems - A Descriptive Case Study* (Tesis

doctoral). Universidad de Kansas, Lawrence, Kansas

- Tunnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación superior y sociedad*, 11 (1 y 2), pp. 181-196. Recuperado de: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/364/303> UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>

- Vessuri, H. (1998). La pertinencia de la educación superior en un mundo en mutación. *Perspectivas*, (3), pp. 417-433. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001150/115068sb.pdf>

- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22, (73), pp. 637-654. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n73/1405-6666-rmie-22-73-00637.pdf>

- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and Methods*. EE. UU: Cosmos.

* Geovana Esparza-Jasso

Docente investigadora en la Unidad Académica de Desarrollo y Gestión Pública de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Tiene estudios de licenciatura en arqueología en esa misma universidad y estudios de educación en la Escuela Normal Superior de Zacatecas. Cuenta con una Maestría en innovación educativa y un Doctorado en educación en la Universidad Iberoamericana. Contacto: geovana.esparza@uaz.edu.mx

Propuestas de enseñanza en la formación de profesores en ciclos de complementación curricular en contextos universitarios

Proposals of teaching in the training of teachers in curricular complementation cycles in university contexts

María Alejandra Salgueiro*

Resumen

La formación de profesores es un asunto que sigue provocando debate y discusión, sobre todo en relación con las propuestas de enseñanza que se desarrollan en las carreras de complementación curricular llevadas a cabo por las universidades, lo que supone poner en análisis actividades y contenidos vinculados a los propósitos de una carrera que prepara para un ejercicio profesional diferente a la formación de base de sus destinatarios. Si bien en estas carreras la enseñanza suele ser objeto de análisis, su problematización no siempre alcanza a las prácticas de los formadores. Propongo compartir algunas reflexiones y análisis que vengo realizando a propósito de mi experiencia como investigadora en este campo y como formadora de profesores, en especial, en el Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Haré referencia a resultados de estudios desarrollados sobre esta problemática en el marco del mencionado profesorado. Finalmente, planteo algunas cuestiones que considero que aún están pendientes de resolución.

Abstract

The training of teachers is an issue that continues to cause debate and discussion especially in relation to the teaching proposals that are developed in the curricular complementation careers carried out by the Universities, which suppose in analysis contents and activities in relation to the purposes of a career that prepares for a professional exercise different from the basic training of its recipients. Although in these careers the teaching is usually the object of analysis, its problematization does not always reach the practices of the trainers. I propose to share some reflections and analyzes that I have been making with regard to my experience as a researcher in this field and as a teacher educator, especially in the University Professor of Social Communication of the National University of Córdoba. I will refer to the results of studies developed on this problem within the framework of the aforementioned career. Finally, I raise some issues that I believe are still pending resolution.

Palabras claves: formación docente, propuestas, enseñanza, aprendizajes, conocimientos

Keywords: teacher training, proposals, teaching, learning, knowledge

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores es un asunto que sigue provocando debate y discusión, sobre todo en relación con las propuestas pedagógicas en las carreras de profesorado. Años atrás, Cristina Davini, reconocida especialista en esta temática, aludía a la necesidad de prestar atención a lo que dio en llamar como “pedagogía de la formación” (Davini, 1995). Ella recomendaba realizar una revisión de los programas de enseñanza así como de las formas de enseñar de los formadores, advirtiendo acerca del carácter performativo de estas prácticas. Si bien en estas carreras la enseñanza suele ser objeto de análisis, su problematización no siempre alcanza a las acciones de los formadores, sobre todo en las carreras que forman profesores de nivel secundario, y más aún, cuando se dictan en la universidad en las que la impronta a-didactista es notable (Davini, 1995, citada por Terigi, 2011). Me interesa focalizar en los contenidos de enseñanza que se abordan en las carreras de formación de profesores, en especial, en aquellas de carácter consecutivo o como ciclo de complementación curricular, destinadas a graduados universitarios que aspiran a obtener un título docente. Estas carreras se realizan luego de haber cursado una carrera de grado, y consisten en una propuesta académica que integra una formación pedagógica general, una formación orientada a la enseñanza de la disciplina y prácticas en contextos de trabajo. Propongo compartir algunas reflexiones y análisis que vengo realizando a propósito de mi experiencia como investigadora en este campo y como formadora de profesores, en especial, en el Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Haré referencia a resultados de estudios desarrollados sobre esta problemática, algunos de ellos en el marco del mencionado profesorado. Finalmente, planteo algunas cuestiones que considero que aún están pendientes de resolución.

Los conocimientos acerca de la enseñanza

Es sabido que el trabajo de enseñar exige incorporar –construir– conocimientos múltiples, de diferente naturaleza, provenientes de diversas fuentes, los cuales “no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico” (Cols, 2008). Estos remiten a dos tipos de conocimiento: uno más formalizado, constituido por teorías y procedimientos sistematizados, y otro más práctico, compuesto por esquemas de pensamiento y decisión construidos en la experiencia, fundamentales para afrontar los condicionantes e imponderables de la profesión docente (Perrenoud, 1994; Tardif, 2009).

No obstante la presencia de estos tipos de conocimientos, debido a la naturaleza de los problemas de la enseñanza, “el equilibrio entre conocimientos prácticos y formalizados se desplaza sin cesar hacia el primer término de la relación” (Tenti Fanfani, 2012, p. 41). La enseñanza es un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales formalizados disponibles (Terigi, 2012). En este sentido, se reconocen los límites de los conocimientos teóricos por “el inevitable estado incompleto de los asuntos que tratan las teorías, y la parcialidad del punto de vista que cada una adopta con respecto a su ya incompleto asunto” (Schwab, 1974, citado por Feldman, 2010, p. 8).

Sin duda, las decisiones que toman los docentes atañen a un aspecto central y constitutivo de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en los espacios educativos (Edelstein, 2011). Dicho trabajo remite a uno de los saberes más específicos y relevantes de la enseñanza: el saber sobre la transmisión (Terigi, 2012), el cual sólo se produce en relación con un campo de conocimiento determinado. Por lo tanto, los docentes debieran ser expertos en un doble sentido:

(...) como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural (Terigi, 2012, p. 10).

Esta operación reclama un trabajo “didáctico” consistente en traducir, contextualizar, adaptar, transformar, resignificar los contenidos culturales, transformarlos en objetos de conocimiento, en contenidos de enseñanza, en material de aprendizaje situado en particulares contextos organizativos y sociales. Requiere además una serie de estrategias y metodologías que organizan en el espacio y en el tiempo su enseñanza, su aprendizaje. El saber sobre la transmisión se vincula con la categoría conocimiento pedagógico del contenido propuesta por Lee Shulman (1987), que involucra los saberes que le permiten a un docente hacer enseñable un contenido. Para ello es necesario que el docente comprenda el conjunto de ideas que va a enseñar y hacerlo de diferentes maneras, porque para Shulman enseñar es, en primer lugar, comprender. El conocimiento pedagógico de contenido, entonces, implica la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza, habilita comprender qué dificultades puede presentar un tópico en su aprendizaje, qué concepciones e ideas previas tienen los estudiantes y qué formas de representación posibilitan su comprensión (Shulman, 1986, citado en Salazar, 2005).

En relación con lo expuesto hasta el momento, podríamos preguntar: ¿cómo se resuelve el equilibrio y la articulación entre conocimientos prácticos y formalizados en los profesorados universitarios más allá de sus prescripciones curriculares? ¿Qué lugar ocupa el saber sobre la transmisión o el conocimiento didáctico de contenido en los programas de cátedra de dichos profesorados y cómo se lo aborda?

Los conocimientos acerca de la enseñanza

En consonancia con lo planteado en el punto anterior, podemos decir que las carreras de profesorado debieran, por un lado, enfatizar un abordaje práctico de los contenidos, por tratarse de una carrera de carácter profesional. Por otro lado, priorizar aquellos contenidos que remitan a la tarea sustantiva del docente. En este sentido, la ense-

ñanza debiera presentarse como el eje central de la formación, cuestión que supone un trabajo focalizado y puntual en torno a los conocimientos que serán objeto de la enseñanza.

De lo anterior se desprenden tres problemáticas que, según mi parecer, ameritan su análisis:

* La predominancia de la enseñanza en los contenidos de las carreras de formación docente.

* La articulación-integración entre conocimientos pedagógicos y didácticos y los campos de conocimiento que serán objeto de enseñanza del futuro profesor.

* La predominancia de un abordaje de carácter práctico.

La predominancia de la enseñanza en los contenidos de las carreras de formación docente

Es esperable que, en los profesorados, la enseñanza se constituya en el eje estructurante del currículum de la carrera. Cobran relevancia los conocimientos, las destrezas, las disposiciones, los modos de pensar y valorar que remiten a este trabajo, a esta práctica social (Martinand, 1994, citado por Cols, 2009).

No obstante, investigaciones desarrolladas en los últimos años en nuestro país demuestran que esto no estaría sucediendo del todo. En el año 2011, Flavia Terigi y colaboradores publican los resultados de un estudio llevado a cabo a pedido del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, cuyo objetivo fue relevar información sobre las áreas de vacancia en la formación pedagógica de los profesores de educación secundaria. Los datos relevados ponen de manifiesto un nivel elemental y básico en la formulación e identificación de saberes relativos a la didáctica, es decir, a la enseñanza:

Asuntos que en el campo de la didáctica son de distinto orden y tienen por consiguiente su especificidad conceptual aparecen enumerados sin distinciones, homologados como equivalentes, como si refirieran a cuestiones similares (“estrategias”, “técnicas”, “recursos”)....También es posible reconocer que el conocimiento didáctico aparece insuficientemente discriminado del campo más general del conocimiento pedagógico (Terigi, 2011, p.14).

Similares resultados obtuve en un estudio realizado en el año 2015 en el marco de la Cátedra “Práctica Docente y Residencia” del Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, cuyo objetivo fue analizar las experiencias de aprendizaje de los egresados de la carrera. Una de sus conclusiones alude al nivel de conceptualización sobre la enseñanza que muestran tener dichos egresados, quienes exponen referencias imprecisas y muy básicas sobre esta cuestión. Se enfatizan los aspectos generales de la enseñanza, destacándose entre ellos los relativos a las herramientas didácticas y cuestiones prácticas, sin ahondar en lo que estas implican. Situación similar constatan Núñez y Cubillos (2012), quienes perciben de parte de egresados de estas carreras una representación de la pedagogía y la didáctica muy rudimentaria.

Estos resultados arrojan dudas respecto de qué se enseña y de qué modo se enseñan en las carreras de profesorados los contenidos sobre la enseñanza. En otras palabras, qué didáctica se enseña en el marco de estas carreras.

La articulación-integración entre conocimientos pedagógicos y didácticos y los campos de conocimiento que serán objeto de enseñanza del futuro profesor

Es sabido que la formación de profesores incluye espacios curriculares y contenidos que aluden a diversos campos del conocimiento. Una revisión rápida da cuenta de que lo que aparecerá sin duda en cualquier propuesta formativa de esta naturaleza es lo que se ha dado en llamar “contenidos disciplinarios” y “contenidos pedagógicos”: los primeros, referidos a los conocimientos que serán objeto de enseñanza del futuro profesor, y los segundos, aquello que una práctica de enseñanza requiere.

Pero formar profesores de un campo disciplinar específico requiere no sólo disponer de los conocimientos sobre ese campo disciplinar y alcanzar conocimientos de la pedagogía y la didáctica, sino que implica sobre todo generar dispositivos que permitan el diálogo y la convergencia entre estos conocimientos a través de instancias de reflexión epistemológica y didáctica. Ambos procesos re-

flexivos convergentes posibilitan problematizar los sentidos y el valor social de los saberes, de sus estructuras y sus formas de construcción (Schwab citado en Núñez Rojas y Cubillos Silva, 2012), y abordar las preguntas que organizan y estructuran la enseñanza (Terigi, 2012; Edelstein, 2011).

La relación entre los conocimientos didácticos y del campo a enseñar en las carreras de formación docente viene produciendo tensiones no del todo resueltas hasta hoy, debate que, según los estudios sobre la formación docente, en especial de profesores de secundaria, lleva por lo menos treinta años (Terigi et al, 2011). Cuestión que no depende del lugar que le cabe a cada campo en la formación de los profesores sino de las formas de integración, conexión, articulación entre ambas esferas de conocimientos, “en una apuesta más cercana a lo propio de la didáctica o en palabras de Shulman, a la construcción de un conocimiento pedagógico del contenido” (Núñez Rojas y Cubillos Silva, 2012, p. 87).

Algunos estudios muestran que la relación entre estos campos o esferas no suele ser promovida a partir de dispositivos específicos de articulación que habiliten, por ejemplo, movilizar y reorientar la formación de base a la enseñanza. (Núñez Rojas y Cubillos Silva, 2012; Terigi, 2012; Salgueiro, 2016).

En el caso de las carreras de formación consecutivas o de complementación curricular, este tratamiento, en este marco, reviste una situación particular, ya que la articulación tendrá que realizarse sobre la base de una formación disciplinar y una práctica profesional previas. En este tipo de formación confluyen saberes académicos y conocimientos prácticos o prácticas profesionales correspondientes a campos disciplinares distintos: el campo de la especialidad correspondiente a la formación de grado, y el campo de la pedagogía y didáctica abordado en la carrera consecutiva.

Participar de este tipo de carreras exige a sus cursantes una reconversión y transformación, por cuanto invita a asumir otro rol, y por ende, otro objeto de trabajo. Todo ello también requiere otras maneras de relación con el conocimiento: ya no se trata de “saber para rendir examen” o de “saber para mi propio regocijo”, sino “saber para transmi-

tir a otros” (Bombini, 2012, p. 5). Se reconoce que este cambio de sentido en la relación con el saber constituye uno de los cambios más complejos y que más interpela a los estudiantes de profesorado (Terigi, 2009; Bombini, 2012; Salgueiro, 2016). Estos señalamientos invitan a analizar algunas cuestiones. Por un lado, cómo se resuelve la articulación entre los conocimientos de base propios de un campo disciplinar específicos y los saberes didácticos, qué tipo de dispositivos se proponen para dicha articulación a lo largo de la carrera. Y por otro, en el caso de las carreras consecutivas, qué clase de acompañamiento se brinda para que los cursantes transiten el pasaje entre especialista en una disciplina a docente de esa disciplina, tránsito que supone reconfigurar o reconstituir el objeto de trabajo, cuestión nada fácil de lograr, ya que lo que prima en los estudiantes de estas carreras es su experticia en el campo de conocimiento relativo a su formación previa.

La predominancia de un abordaje de carácter práctico

Aprender a enseñar exige vincularse con el mundo de las instituciones escolares, con las prácticas de referencia (Martinand, 1994, citado por Cols, 2009), es decir, tomar contacto con las experiencias de enseñanza que acontecen en las situaciones cotidianas, vincularse con los estudiantes en los contextos institucionales particulares. La enseñanza es un aprendizaje situado. Además, la enseñanza es acción, es práctica, intervención, y se aprende a practicar y a intervenir tomando decisiones y operando en situaciones educativas “reales”.

No obstante lo anterior, resultados de investigaciones en las que he participado en los últimos años desarrolladas en el contexto del Profesorado de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, orientadas a analizar la relación entre formación y aprendizajes sobre la enseñanza, ponen de manifiesto que no siempre la práctica opera como referencia y fuente de selección de los contenidos en casi todos los espacios curriculares, sobre todo aquellos que remiten especialmente a marcos de referencia teóricos. Estos resultados

plantean dudas acerca de la vinculación entre las propuestas de cátedra y los fines educativos de una carrera de formación profesional como lo es un profesorado. Específicamente, en relación con los espacios vinculados a la pedagogía y a la didáctica, por ejemplo, un repaso por la bibliografía que proponen estos espacios de dicha carrera, así como los modos en que se invita a trabajarla, hacen dudar sobre su pertinencia: parecieran ser más adecuados para una licenciatura en educación que para un profesorado. Los estudiantes de esta carrera, asimismo, aluden a cierta debilidad en relación con el trabajo que demanda la gestión de la clase, en especial la coordinación de los estudiantes y la resolución de situaciones de cierta complejidad. Resultados preliminares de la tesis doctoral que estoy desarrollando –que propone reconstruir los aprendizajes que los egresados reconocen haber alcanzado en el marco del profesorado mencionado– muestran la valoración que dichos egresados realizan de los aprendizajes logrados en las experiencias de las prácticas profesionalizantes. De una manera u otra se refieren a lo que significó para ellos llegar al aula, estar en la clase, apropiarse de ese espacio, tener que pararse, situarse en ese lugar, ponerse de “ese otro lado”. Advierten sobre la diferencia entre observar, leer, discutir sobre los contextos escolares y de aula y estar en esos contextos, y reconocen que sólo es posible comprender esta tarea cuando se está en el aula, ya que se trata de un aprendizaje situado que se construye en contexto y a través de la experiencia.

Indudablemente se confirma lo que ya sabemos: los espacios de prácticas resultan un momento primordial en la formación docente, ya que producen una experiencia que forma parte de la “memoria iniciática de los profesores” (Bombini, 2012). Así lo confirma un egresado de la carrera: “(...) dar clase no es como muestran las películas, incluso con todo lo que hablamos en las clases en el profesorado, sabiendo las situaciones en las que viven los pibes, vos vas ahí y lo ves, te pueden decir un montón de cosas, pero hasta que no estás ahí...” (S. C.).

A pesar de que se reconoce el valor de las prácticas, pareciera que su abordaje y desarrollo queda

reducido a espacios específicos –“las prácticas”– y a un momento específico: hacia el final de la carrera.

Me interesa plantear también el interrogante sobre las articulaciones posibles entre diferentes tipos de conocimientos relativos a la práctica; me refiero a las diferencias que mencionan Cochrane-Smith y Lytle (1999, citado por Ávalos, 2010) entre el conocimiento para la práctica, en la práctica y de la práctica. ¿Existen dispositivos que promuevan la vinculación-articulación entre estos tipos de conocimientos? ¿Qué lugar ocupa, qué prioridad se le da a la construcción de conocimiento en la práctica y sobre la práctica? Pareciera que la vinculación entre dichos conocimientos es débil, posiblemente por lo que expone Beatrice Ávalos (2010): la vinculación entre los conocimientos que remiten a la esfera más académica y formal y las prácticas profesionales con frecuencia es tenue y abstracta.

Conclusiones

Quise compartir algunos planteos que considero ayudan a problematizar la enseñanza en las carreras de formación de profesores –sobre todo, aquellas que brindan las universidades–: sus contenidos, las formas de abordaje, las actividades de aprendizaje que se proponen.

Un problema que me parece no está muy resuelto es la vinculación entre los propósitos de una carrera de formación profesional (un profesorado) y las propuestas de enseñanza de las cátedras. Desde mi posición de formadora e investigadora, observo en algunas propuestas contenidos y actividades académicas que resultan más acordes a otro tipo de formación, quizá más cercana a una licenciatura en educación. Cuestión que, según mi punto de vista, exige nuevamente plantear la vieja y tal vez trillada discusión acerca de la relación entre saberes teóricos y saberes prácticos. Esta discusión debiera situarse al interior de cada espacio curricular, a partir de un análisis crítico que lleve a responder sobre el sentido formativo de las propuestas de enseñanza en relación con las incumbrancias profesionales de la carrera. Se trata, ni más

ni menos, de hacer lo que se les exige a los que se preparan para la docencia, instalar una reflexión epistemológica y didáctica sobre los programas de cátedra, en la línea que ya hace años invitaba a hacer Cristina Davini; esto es, someter a escrutinio las propuestas y prácticas de enseñanza de quienes tienen a su cargo la formación. Este asunto llevará a re-evaluar contenidos, bibliografías y actividades en clave de aportes significativos a la formación de un profesor en los actuales contextos de ejercicio profesional.

* María Alejandra Salgueiro

Magister en Educación, Lic. En Ciencias de la Educación (UBA) Profesora de Taller de Práctica Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, referente de Monitoreo y Seguimiento del Programa Nuestra Escuela - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de Ministerio de la Provincia de Córdoba. Especialista en temas vinculados a la evaluación educativa y formación docente. Ha realizado diversas publicaciones sobre estas temáticas.

Referencias

- Ávalos, B. (2010). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Cols, E. (2009). *La formación docente inicial como trayectoria. Ciclo de formación para directivos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/60019480/Cols-Estela-La-Formacion-Docente-Inicial-Como-Trayectoria>.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuración de acción tras las semejanzas de palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Intervención profesional e investigación. Una propuesta de formación*. En G. Edelstein (Comp.). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez Rojas, M. y Cubillos Silva, L. (2012). *Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo*. *Revista Docencia*, (47), pp. 83-89. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20120920232204.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes, una oposición discutible*. *Compte-rendu des travaux du Séminaire des formateurs de IEUFM*. Grenoble: IUFM. Trad. de Gabriela Diker.
- Putman, R. y Borko, H. (1996). *El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. En B. Biddle, T. Good, y I. Goodson. (Coords). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Salazar, S. F. (2005). *El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente*. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750211>
- Salgueiro, A. (2016). *La configuración del oficio de profesor en el marco de las carreras de formación docente destinadas a graduados universitarios*. Informe Final. Córdoba: Profesorado Universitario de Comunicación Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- Salgueiro, A. (2016). *¿Qué se aprende sobre la enseñanza en la carrera de formación de profesores? El caso Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6 (1), 137-148.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>.
- Shulman, L. (1987). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*. En L. Shulman y M. Wittrock. (eds.) *En la investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente*. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo*. Madrid: Organización de Estados Ibe-

- roamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M., Pico, L. y Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2009). *La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites*. *Revista de Educación*, (350) pp. 123-144. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf
- Terigi, F. (2012). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro_baja.pdf
- Vaillant, D. (2009). *Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos*. *Revista de Educación*, (350). pp. 105-122.

La escritura disciplinar en el inicio de la educación superior **Prácticas y géneros académicos**

The disciplinary writing at the beginning of higher education **Practices and academic genres**

Miriam Eugenia Villa*

Resumen

En el presente artículo, informamos sobre una investigación concluida, en la cual estudiamos algunas de las modalidades que adopta la alfabetización académica aplicada a la escritura de textos referidos a temáticas lingüísticas. La base de la investigación fue empírica, y la finalidad, educativa. Nos propusimos conocer y describir cómo son tematizados y comunicados los contenidos de la ciencia lingüística por alumnos de primer y segundo año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, alentados por el deseo de –en una instancia posterior– intervenir en la enseñanza. Trabajamos con las dificultades generales de los estudiantes para la escritura académica y los géneros académicos. En paralelo, investigamos aquellos géneros frecuentes en el campo disciplinar y cuáles serían los adecuados para reconstruir y transmitir este saber. La noción de géneros de formación resultó crucial en nuestra labor investigativa y docente, y requirió la consideración de –entre otras cuestiones– las características del grupo de estudiantes: sus conocimientos previos, sus intereses y las demandas de la futura actividad profesional.

Palabras claves: géneros académicos, escritura disciplinar, enseñanza superior, prácticas de escritura, alfabetización académica.

Abstract

Summary report on an investigation in which we studied some of the modalities adopted by the academic literacy applied to the writing of texts relating to linguistic issues. The research had an empirical basis and educational purpose. That is, we set out to understand and describe how they are themed and communicated the contents of linguistic science for first and second year students of the UNC FFyH Letters Career, encouraged by the desire to, in a later instance, intervene in teaching. We worked with the general difficulties of students with academic writing and academic genres. In parallel, we investigated those prevalent in the field discipline and what would be adequate to reconstruct and transmit this knowledge. The notion of training genres was crucial in our research and teaching work and required in the our selection of them we considered of, among other issues, the characteristics of the group of students: their prior knowledge, their interests and the demands of future professional activity.

Keywords: : academic genres, disciplinary writing, higher education, writing practices, academic literacy

INTRODUCCIÓN

En este artículo informamos sobre una investigación concluida, en la cual estudiamos algunas de las modalidades que adopta la alfabetización académica aplicada a la escritura de textos referidos a temáticas lingüísticas. La base de la investigación fue empírica, y la finalidad, educativa: nos propusimos conocer y describir cómo son tematizados y comunicados los contenidos de la ciencia lingüística por alumnos de primer y segundo año de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), alentados por el deseo de –en una instancia posterior– intervenir en la enseñanza. Trabajamos con las dificultades generales de los estudiantes para la escritura académica y los géneros académicos. En paralelo, investigamos aquellos géneros frecuentes en el campo disciplinar y cuáles serían los adecuados para reconstruir y transmitir este saber. La noción de géneros de formación resultó crucial en nuestra labor investigativa y docente, y requirió la consideración de –entre otras cuestiones– las características del grupo de estudiantes: sus conocimientos previos, sus intereses y las demandas de la futura actividad profesional.

Una serie de interrogantes nos permitieron delimitar el problema de investigación que impulsó la tarea de indagación: ¿cómo se lee y se escribe en el ámbito de la disciplina Lingüística? Es decir, ¿qué restricciones que provienen de la disciplina se suman a las propias del manejo de la lengua escrita estándar?, ¿cuáles son los grados de dominio de las convenciones lingüísticas, textuales y discursivas en las producciones escritas de los estudiantes de Letras sobre contenidos de la Lingüística, en el marco de actividades académicas que requieren de un desempeño eficaz?, ¿cuáles son las posibles causas de los desempeños observados?, ¿cómo se puede orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre las operaciones que ponen en juego en estas producciones escritas?

Respecto a los interrogantes sobre las causas de las dificultades observadas y posibles maneras de su-

perarlas desde la enseñanza, planeamos continuar con una investigación-acción educativa que recupere los resultados de la presente indagación y que se encamine a una intervención didáctica específica. Sin embargo, por la índole del contexto de la investigación (el ámbito educativo), en el desenvolvimiento de las tareas se hizo necesario implementar estrategias y recursos tendientes al trabajo de los estudiantes con los géneros escogidos.

Marco conceptual

El marco teórico general es el concerniente a la alfabetización avanzada, precisamente la académica: saber leer y escribir en situaciones de transmisión formal del saber (Alvarado, 2000, Arnoux et al., 2002 y Carlino, 2002a, b y 2003, entre otros). Como una vertiente importante de esta orientación, seguimos a quienes se preocupan por investigar y teorizar las relaciones entre esta alfabetización y los requerimientos que emanan de las disciplinas académicas, especialmente en ciencias sociales y humanas (Carlino, 2001, Bolívar, 2005, Ciapuscio y Kuguel, 2002).

Señalamos algunos conceptos que guiaron nuestra investigación. En primer lugar, en el marco de los estudios sobre alfabetización académica, el concepto de competencia comunicativa, que involucra no sólo experticia acerca de la lengua estándar, sino también competencia sobre estructuras textuales, formatos genéricos, estrategias comunicativas, normas de cortesía, entre otras exigencias, a la hora de ser protagonistas en las aulas universitarias.

Por otro lado, presumíamos que hay un modo de construir y comunicar el saber lingüístico que debe ser enseñado junto con los contenidos, y que el progresivo dominio de estas técnicas y conocimientos habilita a quien los desarrolla para seguir aprendiendo de un modo más independiente en el marco de la disciplina. No basta con leer comprensivamente y ser críticos; hay que asumir que “cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él” (Bazermanen Navarro, 2014, p. 11). Con esta base, y en segundo

lugar, un concepto operativo importante es el de género discursivo de formación y sus variedades, en tanto formatos mediante los cuales los estudiantes dan cuenta de lo aprendido y lo comunican en una situación retórica específica como la académica. Seguimos en esto a Navarro (2014) con su distinción entre “géneros de formación” (por ejemplo, el parcial, la monografía) y “disciplinarios” (por ejemplo, la reseña académica en Historia, el informe de campo en Ciencias de la educación). Los primeros suponen una adaptación de los segundos. Tuvimos que establecer cuáles son los propios de la Lingüística e indagar acerca de la existencia de textos modélicos a los cuales recurrir inicialmente. Advertimos, asimismo, que aunque la mayoría de los géneros académicos en la universidad supone un actor evaluado, hay géneros que permiten mayor libertad por parte del estudiante. Es inevitable la tensión entre la progresiva independencia que se pretende en el alumno y la adhesión a la comunidad académica y sus normativas que se promueve.

Los materiales que frecuentan nuestros alumnos son textos científicos que han sido producidos con objetivos no didácticos; es decir, son textos para especialistas o que implican un reordenamiento de saberes producidos en otro ámbito, no el educativo. Esta situación compleja motivó nuestro interés por aportar a la reflexión sobre el tema y al ejercicio de las habilidades implicadas en la lectura y la escritura en el marco disciplinar. Compartimos el diagnóstico de Carlino (2003) respecto del trabajo con textos en la universidad:

Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. (p. 17)

Y agregamos que tampoco se les enseña a escribir textos académicos, especialmente en los marcos disciplinares, con lo cual se desperdicia la oportunidad de una verdadera enculturación disciplinar, si tenemos en cuenta, como afirma Bazerman (2014), que “cada tarea de escritura es un modo de desarrollar una cierta mentalidad, propia de la

identidad profesional” (p. 14). Y agregamos que tampoco se les enseña a escribir textos académicos, especialmente en los marcos disciplinares, con lo cual se desperdicia la oportunidad de una verdadera enculturación disciplinar, si tenemos en cuenta, como afirma Bazerman (2014), que “cada tarea de escritura es un modo de desarrollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional” (p. 14).

Principales resultados

Presentamos los resultados emanados de la experiencia como docentes e investigadores con los géneros guía de lectura (primer año, Cátedra Lingüística I), reseña y monografía (segundo año, cátedra Lingüística II).

Una parte importante de nuestra investigación se centró en la detección y descripción de las características lingüístico-textuales y de adecuación a la situación retórica de los escritos producidos en situación de evaluación por estudiantes de primer año, con escasa experiencia en textos académicos y ninguna con textos del área lingüística. Hemos analizado la totalidad de las evaluaciones escritas de un grupo clase de 110 alumnos (sin contar las producciones de recursantes), que fundamentalmente respondieron sobre la base de la elaboración de guías orientativas proporcionadas por el docente. Todos los textos fueron realizados en situación presencial de control de lectura y comprensión de conocimientos.

Las dificultades observadas, entonces, se enfocaron en cuestiones generales vinculadas con la alfabetización académica y el empleo de la lengua en situaciones formales, así como en el armado de textos coherentes y pertinentes respecto de las consignas. Es menester aclarar que, si bien para cada evaluación hubo un trabajo previo explicándoles, entre otras cuestiones, lo que se pretendía de ellos respecto de comprensión del tema, alcance del análisis de los conceptos y de la relación entre ellos, resulta prematuro evaluar si hubo real aprendizaje en este sentido. Sí podemos determinar los principales obstáculos lingüísticos (por ejemplo, imprecisiones léxicas, deficiente

ortografía, coloquialismos), textuales (por ejemplo, ideas sueltas, falta de coherencia) y discursivos (por ejemplo, explicaciones insuficientes o no pertinentes) sobre los cuales se puede operar para que paulatinamente vayan adquiriendo y consolidando competencia en estas dimensiones de uso del lenguaje. Incluimos la observación de requerimientos académicos vinculados con la forma de construir conocimiento disciplinar y de utilización de procedimientos específicos, aunque estimamos que la implementación de estos es incipiente en los sujetos que están iniciando su familiarización con el área lingüística. Planteamos este encuadre a los alumnos y les mostramos lo típico de cada género (especificidades poco notorias en el trabajo con los alumnos de primer año), y con posterioridad a la realización de sus escritos, analizamos las variantes respecto de los textos modelicos. Asimismo, fuimos especificando las operaciones cognitivas requeridas para la realización de las tareas, que se traducen en acciones concretas (ejemplificar, comparar, etc.).

En general, en estas primeras indagaciones pudimos observar que no hay dificultades notorias respecto de coherencia global y relaciones entre párrafos, si bien los alumnos hacen un uso limitado y poco variado de marcadores discursivos. Tampoco hay problemas en el régimen enunciativo de la persona ni en la distinción de voces; esto último quizás se deba a que el trabajo de relacionar autores es todavía limitado en primer año. Sí advertimos un desempeño vacilante y todavía deficiente en cuanto a la implementación de operaciones mentales y estrategias lingüístico-textuales concomitantes, así como falta de fluidez en la escritura y desconocimiento de la normativa gramatical. Esto nos impuso como docentes insistir en lo que se espera de lo producido, no solo en contenido sino en organización textual, redacción y estrategias lingüísticas explicativas.

Destacamos dos observaciones: el desconocimiento de que lo oral y lo escrito son dos regímenes expresivos diferentes, cada uno con sus convenciones y sus funciones. Esto se advirtió principalmente en fallas en la puntuación, en lagunas informativas y en el estilo coloquial. Y, por otro lado, la no previsión del lector modelo (el profesor que

evalúa), que ocasiona una oscilación entre textos que descansan en lo “no dicho”, que no necesita ser explicitado por compartido, o por el contrario, textos redundantes y con información variada, no relevante pero que produce la apariencia de que se estudió mucho.

Por los resultados obtenidos como diagnóstico, advertimos que era necesario profundizar en las características de la escritura académica y brindar oportunidades de practicarla, incluso para mejorar la construcción sintáctica y la ortografía. Asimismo, creímos que debía insistirse en la utilidad de las técnicas de trabajo intelectual (resumir, sintetizar, etc.), en la necesidad del vocabulario técnico, en la distinción información/opinión y en los pasos implicados en los procesos de lectura comprensiva y de escritura. También pensamos que se requiere de una reflexión conjunta sobre algunos textos fuente disciplinares, con el objetivo de advertir, por ejemplo, el paso de lo abstracto a lo concreto, visible en la buena formulación de ejemplos, o la manera en que se plantea evidencia empírica para fundamentar una postura teórica, cómo se la relaciona con otras experiencias, etc. Estas últimas preocupaciones fueron entonces a las que especialmente atendimos al comenzar la segunda etapa, junto con la caracterización del ethos disciplinar (García Negroni, 2011) de la Lingüística, es decir, pautas de lectura y orientaciones argumentativas que emanan de los textos disciplinares y que conformarían un esquema de restricciones para la escritura, que se suman a las genéricas. Entendemos las restricciones no en un sentido limitativo, sino de marco de previsibilidad en la comunicación científica, por lo cual deben ser problematizadas y enseñadas.

En este segundo momento conformamos dos corpus con escritos de 120 alumnos de primer año y 90 de segundo, que cuentan ya con cierta experiencia en diversos géneros académicos disciplinares. Específicamente en este último grupo, pudimos atender no solo a las convenciones generales de la escritura académica y al contenido temático específico, sino a cómo se lo expresa pero desde una posición enunciativa y mediante ciertos recursos argumentativos –en sentido amplio–, utilizando modos de construir conocimientos propios de la

disciplina.

Los escritos que analizamos corresponden a géneros de formación (Cubo de Severino et al., 2005), esto es: los que los estudiantes utilizan para su formación de grado, ya sea en actividades de lectura o escritura. Tipos que constituyen una novedad para quien inicia sus estudios universitarios –tal como apuntáramos– y que representan un desafío porque les demandan estrategias de lectura y composición diferentes a las que implementaban con los manuales de la escuela media. Estos géneros han sido menos estudiados que los textos con los que los expertos difunden sus aportes científicos a sus pares (ponencias, artículos científicos, conferencias, etc.). Los géneros de formación guardan relaciones con los anteriores, pero difieren de ellos en cuanto se emplean para controlar el conocimiento disciplinar. Esta diferente situación retórica incide en las características textuales y discursivas. Para la autora, todos estos géneros de formación implican en general una relación asimétrica entre evaluador y evaluado, y por lo tanto, un rol más pasivo del alumno. Los géneros de formación, como se verá, pueden diferir en diversos aspectos: modalidad (escrita u oral), objetivos específicos, organización discursiva, ámbito de realización y de circulación, participantes. Y a estas características sumaremos algunas propias de la disciplina.

La guía de lectura

Trabajamos con los estudiantes de Lingüística I de primer año una guía de lectura sobre bibliografía obligatoria referida a sociolingüística. Esta fue: Tuson Valls, José (2003). *Introducción al lenguaje*. España: Editorial UOC. Capítulo 4: Las variedades lingüísticas y el cambio (pp. 103-132). Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE. Capítulo 1: El lenguaje y el hombre social (pp. 19-51). Romaine, Suzanne (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel. Capítulo: Patrones sociolingüísticos (pp. 87-122). En una clase se socializaron de manera oral las respuestas y se dejaron asentados en la pizarra con-

ceptos clave. Sobre esta base, se les solicitó responder por escrito, de a pares y en su domicilio, dos de las consignas que por su complejidad requerían de la comparación de autores, de la problematización de perspectivas y de la elaboración de conceptos. Las preguntas se referían a la delimitación entre dialectos sociales, las relaciones con los registros, las vinculaciones entre factores lingüísticos y no lingüísticos en el estudio de estas variantes, entre otras temáticas. Se les proporcionó, además, las pautas de presentación y de citación y se insistió en que lo producido no debía ser copia textual. Los resultados obtenidos a partir de la evaluación de los 120 textos son los siguientes:

En cuanto al manejo del contenido, se observó: en un tercio, imprecisión conceptual. En la mitad de este tercio, imprecisión unida a falta de exhaustividad y, en la otra mitad, imprecisión con generalidad o simplificación. En un 10% faltaron conceptos teóricos clave (registro, campo, tenor, modo, etc.).

En lo referido a operaciones mentales requeridas en las consignas: el 20% no explicó, lo cual supone una falencia unida a la falta de precisión. En algunos casos, hubo contradicciones lógicas.

Respecto a procedimientos propios de la disciplina: en un tercio de los trabajos es notoria la consideración de solo una perspectiva teórica (se pedía la comparación), lo cual indica la no identificación de las diferencias y similitudes de tendencias teóricas y metodológicas. En pocos casos, se observó la mezcla de perspectivas. En casi un tercio, ausencia de la ejemplificación solicitada, que muestra falta de capacidad para este procedimiento y también una falta argumentativa: de transición entre proposiciones teóricas y su ilustración o su fundamento empírico. Por otra parte, los estudiantes no aprovechan las explicaciones que emanan de las metáforas cognitivas o conceptuales, tan frecuentes en los lingüistas para hacer comprensibles o menos abstractas ciertas nociones o fenómenos nuevos o demasiado complejos (por ejemplo, el dialecto es un continuum, la lengua común es un tesoro, etc.).

En lo referido a escritura en general, hay problemas de cohesión recurrentes y variados y de concordancia entre sujeto y verbo; falta de pun-

tuación y reiteraciones léxicas. Todo lo apuntado hasta aquí muestra problemas en la elaboración del contenido.

Las exigencias relativas a escritura académica permiten observar todavía la contaminación de voces, es decir, no queda claro dónde empieza la voz del autor y dónde la del estudiante; también observamos la fragmentación de las citas. En ambos casos, se pierde el desarrollo de la lógica argumentativa del texto referido.

Por último, en general hay adecuación a la situación retórica: el lenguaje objetivo y el uso de la tercera persona permiten afirmar que los alumnos entienden que se trata de un texto en registro formal destinado a ser evaluado.

La reseña académica

Para trabajar con los estudiantes de 2.º año de Lingüística, elegimos el género discursivo reseña y lo adaptamos a las exigencias de la situación de transmisión de un saber científico, con lo cual resultó un género de divulgación: la reseña académica. Les solicitamos que la hicieran sobre un material teórico incluido en la bibliografía obligatoria: Calvet, L.J. ([1974] 2005). *La teoría de la lengua y el colonialismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Los objetivos que nos planteamos fueron: por un lado, que los estudiantes practicaran la escritura académica (con un registro lingüístico formal, corrección gramatical y respetando convenciones de citación) y, por otro lado, que ejercitaran la escritura en el marco del formato del género discursivo reseña (molde canónico que permite comunicar la comprensión de un tema así como persuadir acerca de la lectura del texto reseñado, ya sea destacando su importancia, su novedad u otras cuestiones). Consensuamos que la estructura del texto esperado, según el género, comienza con una introducción en la que se especifican datos sobre la obra y el autor para luego presentar el tema. A estas primeras líneas, le sigue la noticia sobre la estructura de la obra leída (secciones, capítulos, títulos, etc.; en el caso de un capítulo o artículo: los apartados, párrafos, inter-títulos) con el objetivo de que se identifique de qué modo se ha organi-

zado el material. En los párrafos siguientes, conviene establecer alguna relación con otros textos del mismo autor y con el contexto de producción. A continuación, sigue el texto propiamente dicho, esto es, el desarrollo de la exposición, descripción o argumentación, y se concluye con el comentario personal acerca de, por ejemplo, la novedad de la obra, su relevancia o aporte para los estudios sobre el tema. Asimismo, puede ser útil colocar una cita significativa del autor. Generalmente la reseña se hace sobre un texto completo; en esta ocasión, la hicieron sobre dos capítulos extensos, con distintos subtemas (Cap. 1: La teoría de la lengua y el colonialismo, y cap. 2: Dialectos y lengua).

En relación con el estilo lingüístico (otro de los componentes que definen el género discursivo), acordamos en la necesidad de optar por el uso de la voz neutra, con lo cual se disimulan las marcas del enunciador en el enunciado, hasta el comentario final propio de la reseña. Respecto de la temática (otro componente del género), guiamos a los alumnos en el reconocimiento de los ejes de sentido que dan coherencia al texto, más allá de los subtemas.

La manera en que trabajamos este género fue la siguiente: les presentamos las características generales, valiéndonos de algunos ejemplos y comentando con el grupo cuáles serían las modificaciones pertinentes para consignar y desarrollar temáticas del área lingüística. Una vez contruidos de manera colaborativa los modelos, se dieron pautas formales. Se insistió en que se esperaba que las reseñas trascendieran el plano meramente descriptivo y ofrecieran una perspectiva crítica y constructiva, que permitiera identificar los alcances y las limitaciones de la obra, destacando la pertinencia de sus aportes al área específica de conocimiento en la cual se inscribe. Luego los estudiantes procedieron a la producción domiciliaria, de a pares. Realizamos las correcciones, y quienes no se ajustaron a los requerimientos, pudieron reescribir los textos. Las modificaciones operadas fueron parte de la evaluación formativa y también sumativa, en tanto el progreso relativo manifestado entre las versiones también fue fuente de calificación.

Sobre la base de los resultados del análisis de 90 trabajos, pudimos establecer algunas categorías

descriptivas para dar cuenta del dominio del contenido, del formato, del estilo enunciativo, de la escritura académica y de ciertas maneras de razonamiento lingüístico, entre otros aspectos. Esta información sirvió para propiciar en los estudiantes la metacognición sobre lo realizado y, por parte de los docentes, para reflexionar sobre los aciertos o desaciertos en las orientaciones proporcionadas. Consignamos las tendencias dominantes respecto de las categorías mencionadas:

- Contenido: gran parte de las producciones muestran simplificación, imprecisiones y ausencia de conceptos clave, tales como glotofagia o colonialismo. En ocasiones, esto se presenta unido a la ausencia de vocabulario técnico.
- Formato genérico: es notoria, en casi la mitad de las reseñas, la dificultad para administrar la generalidad (aceptable en un grado para el género) y la especificidad (detalles innecesarios para la comprensión global). También el comentario final personal es impertinente, no se desprende de la lectura del material bibliográfico y, en muchos casos, es de sentido común. En un tercio de las reseñas no hay cierre.
- Posición enunciativa: no hay gran dificultad en el empleo del régimen de la persona.
- Situación retórica: información implícita que lleva a pensar que el alocutario es el profesor que sabe el tema. En algunos casos, aparecen comentarios metacomunicativos dirigidos a justificar ante el profesor la comprensión.
- Escritura en general: algunos problemas con la concordancia, el uso de los pronombres relativos y el modo subjuntivo; escaso empleo de enlaces discursivos. Esto último atenta contra el desarrollo temático y expositivo.
- Escritura académica: en algunos casos, glosas de las voces citadas demasiado libres. El registro es formal y cuidado en general.
- Procedimientos disciplinares: en un tercio de las reseñas, no detección de las hipótesis principales y/o resultados. En algunos casos no se distingue la perspectiva sincrónica de la diacrónica para el tratamiento del tema de la variación lingüística. No interpretan plenamente las metáforas cognitivas de tipo lingüístico que conceptualizan fenómenos nuevos o difíciles de explicar de otra manera; un

caso paradigmático es el la idea de glotofagia (desaparición total o parcial de una lengua o variedad por influencia de otra que expresa una cultura supremacista o colonialista).

La monografía

Solicitamos a los alumnos de segundo año que, de manera individual o en grupos de máximo dos participantes, realizaran un trabajo original de profundización bibliográfica sobre alguno de los temas de la asignatura, en el marco de las diversas teorías sobre el lenguaje. La realización de esta monografía fue una de las opciones evaluativas para acreditar la materia al final del año lectivo; por eso nuestro corpus se redujo a 60 trabajos.

Les proporcionamos indicaciones de presentación y las normas de citación y de referencia bibliográfica. Para el desarrollo debieron partir de la bibliografía obligatoria pero también consultar otras obras o artículos tomados de la bibliografía citada en el programa o producto de la propia búsqueda o de la consulta a los miembros de la cátedra. Asimismo, recomendamos especial cuidado respecto de artículos o datos bajados de páginas de Internet que no pertenecieran a páginas validadas por alguna institución académica y respecto de tomar partes (o la totalidad) de investigaciones no personales sin citarlas. También les explicamos e ilustramos las partes canónicas: introducción (se indica qué se estudiará, cómo y porqué), desarrollo (incluye el aporte específico de los alumnos a partir de diferentes categorías –presentación de la teoría o problema que se estudiará; contextualización e inclusión de la teoría o problema que se estudia en el concierto de los estudios sobre el lenguaje de una época, país, paradigma o programa de investigación; datos relevantes al problema o teoría; análisis concreto de ejemplos o casos de una muestra, si se trata de una aplicación, etc.–), consideraciones finales (espacio en que el autor del trabajo puede evaluar el problema o teoría que está analizando: definir su importancia, el alcance que ha tenido, enunciar otras líneas de indagación a las que ha dado o daría lugar, aspectos positivos, aspectos con los que acuerda y con los que no, etc.), bibliografía (listado de toda la bibliografía

consultada, referida en el cuerpo del trabajo o no). Por último, dimos una lista abierta de posibilidades temáticas: podían tomar un autor y trabajar la concepción del lenguaje en una obra o varias (la concepción del lenguaje en Herder, Humboldt, Whorf, etc.), o trabajar una teoría del lenguaje (el estructuralismo, la gramática comparada, la teoría de los actos de habla, la pragmática, la teoría de la enunciación, etc.); también podían profundizar en parte de una teoría (las nociones de discurso, enunciado, texto y conversación; la noción de significado en la pragmática, etc.); o en un período (los estudios sobre el lenguaje en la Antigüedad, en el siglo XIX, etc.); o trabajar temas que exceden una teoría (universalismo y relativismo, el cambio lingüístico, el discurso como persuasión, etc.).

En general, el desempeño escriturario con el género monografía fue satisfactorio debido a que los estudiantes estaban ya familiarizados con textos académicos y disciplinares y contaban con la experiencia de casi dos años en escritura en el ámbito de asignaturas del área lingüística. No hubo problemas con la estructura canónica de los textos y con el registro sociolingüístico formal (vocabulario general y neutro, régimen de la persona enunciativa, etc.); observamos claridad expositiva y una selección temática acertada. En pocos casos detectamos fallas en la textualización, tales como ideas sueltas e incompletas, lagunas informativas, todo lo cual atenta contra la coherencia global. Este tipo de fallas se liga a otras, de índole más discursiva, que han disminuido: pobreza o también generalidad en el desarrollo, pocas explicaciones o muy simplistas, no pertinencia de comentarios. Del mismo modo, decrecieron las reiteraciones o tautologías, que son obstáculos en la progresión temática. Por otra parte, han mejorado en sintaxis, aunque persisten algunos usos no normativos: régimen de preposiciones, escaso o deficiente empleo de pronombres relativos. Destacamos en casi la mitad de las monografías un uso pobre de marcadores discursivos, es decir, enlaces entre párrafos que señalen transiciones en el desarrollo del contenido o den señales argumentativas al lector acerca de la vinculación entre los enunciados (oposición, comparación, recapitulación, etc.). Este desconocimiento gramatical produce el

efecto discursivo de textos poco elaborados y con información no jerarquizada.

En cuanto a procedimientos propios de la disciplina, consignan correctamente el marco teórico que siguen, delimitan y contextualizan teorías e identifican a sus representantes, distinguen las principales hipótesis y conceptos de cada una, así como sus resultados; incluso mencionan algunas de las críticas que les hacen otros autores. Son pertinentes las relaciones temáticas y de teorías. Sin embargo, en un tercio de los trabajos notamos serios inconvenientes en el razonamiento científico, tales como confundir la descripción de un fenómeno con supuestas características que este debiera tener; definir un concepto sobre la base de rasgos subjetivamente atribuidos; confundir objeto de estudio con la disciplina que lo estudia; definir una disciplina a partir de ciertos procedimientos de análisis; imprecisiones y simplificaciones conceptuales. En una proporción menor de monografías, detectamos problemas con el recurso de la ejemplificación: no visualizan cuándo es necesario ejemplificar, o cuando lo hacen, no dan ejemplos propios, repiten los de la bibliografía. Esta situación muestra la dificultad para aplicar y transferir contenidos.

Reflexiones sobre el proceso de investigación

Señalaremos algunas dificultades en el curso de la investigación con la intención de reflexionar acerca de la relación entre investigación educativa y enseñanza.

Un escollo importante fue la falta de conocimiento de los estudiantes de primer y segundo año de Letras relativos a la escritura académica y las tareas que esta implica. Si bien nos propusimos diagnosticar estos saberes y capacidades, es cierto que se necesita cierto dominio como base para la alfabetización requerida por los marcos disciplinares; en nuestro caso, los de la Lingüística. Esto también incidió en el recorte de géneros trabajados: nos limitamos a la reseña académica, la respuesta a orientaciones de lectura y la elaboración de monografías.

Asimismo, y de modo más profundo, la investi-

gación permanentemente osciló entre la teoría y la práctica, y entre la teoría y la intervención pedagógica, lo cual nos impuso un constante cuidado epistemológico y metodológico. Podemos fundamentarlo del siguiente modo: partimos del supuesto de que las capacidades que permiten construir los géneros disciplinares deben ser enseñadas como un contenido más de la disciplina, esto implica una necesaria intervención didáctica, que procuramos fuera mínima y significativa a fin de no opacar los datos obtenidos. Al mismo tiempo, esta operación implica la tensión entre, por un lado, la consideración permanente de que las producciones escritas se dan en los marcos de saberes disciplinares, en un ámbito institucional y están dirigidas a la acreditación de ciertos saberes y a la formación profesional y, por otro lado, la valoración de que las prácticas escriturarias poseen cierto grado de libertad e imprevisión en tanto son comunicaciones socioculturales y didácticas.

A modo de conclusión: pasos futuros

Las actividades previstas se cumplieron según lo programado, e incluso editamos un cuadernillo con actividades relativas a los géneros de formación trabajados (guía de lectura, reseña académica, monografía). Hemos planteado consignas razonadas de trabajo y orientaciones; también los estudiantes han reescrito sus textos siguiendo los criterios de realización previamente consensuados con el grupo clase.

Destacamos el suministro de encuestas con las cuales obtuvimos información relevante acerca de la experiencia previa de los estudiantes con la escritura y con la lectura y también con la escritura de textos académicos y disciplinares. Este paso metodológico nos ayudó a adecuar las propuestas de actividades, fundamentalmente en cuanto a operaciones cognitivas a implementar para propiciar el dominio de procedimientos escriturarios y la selección de los géneros de formación. Con las entrevistas en profundidad a una parte de la población de segundo año, pudimos explorar el grado de conciencia normativa y procurar que esta

evolucionara. Esta cuestión se vincula con la problematización del acto de escribir (funciones, potencialidades, responsabilidades, las propias dificultades) en los marcos institucionales señalados. Pensamos, en un segundo momento, en la publicación de una carpeta con textos y consignas de trabajo individual y grupal, que tenga en cuenta estrategias superadoras de las dificultades detectadas en escritura en general, escritura académica y—específicamente— en los géneros de formación objeto de la presente investigación. En ella incluiríamos otros géneros de formación, tales como el informe de lectura (para estudiantes de primer año) y el proyecto de investigación lingüística (para estudiantes de cursos superiores).

Referencias

- Alvarado, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, (43), pp. 1-3.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.
- Bazerman, Ch. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (ed.). *Manual de escritura para carreras de Humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las Humanidades. *Signo y Seña*, (14), pp. 67-92.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján. Recuperado de <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Inauguración de la Subsede Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación: Mendoza.

Recuperado de http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/

- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3, (2), pp. 17-23. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>

- Ciapusio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En García Palacios, J. y Fuentes, T. M. (eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción*, pp. 37-73. Salamanca: Almar.

Cubo de Severino, L. (ed.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba (Argentina): Comunicarte.

- Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Negroni, M. M. (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

* María Eugenia Villa

Especialista en Lingüística (Universidad Nacional de Córdoba). Doctoranda en Letras (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Docente recientemente jubilada como Prof. Asociada regular, a cargo del área Lengua de la cátedra Taller de Lenguaje I y Producción Gráfica (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC). Prof. Adjunta regular de la cátedra de Lingüística I y Prof. Adjunta regular a cargo de las cátedras Lingüística II y Seminario de Investigación Lingüística (Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Docente titular de las cátedras Estudios de discurso y Seminario de Socio y Etnolingüística, ambas del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar. Contacto: mwillacoordinacion@yahoo.com.ar

La producción textual en el aula: reflexiones para transformar una práctica

Textual production in the classroom: reflections to transform a practice

*Cuatro cosas tiene el hombre
que no sirven en la mar:
ancla, gobernalles y remos,
y miedo de naufragar.
Antonio Machado*

Romina Grana*

Resumen

Este trabajo pretende ofrecer algunas reflexiones sobre la producción textual en las aulas de nivel superior. No se trata de un trabajo de corte teórico-metodológico exhaustivo sino más bien de un aporte surgido de la recuperación de experiencias áulicas cuyos límites y dificultades se pretenden seguir profundizando en investigaciones ulteriores. Se proponen algunas dimensiones para pensar la problemática enunciadas en términos de “puntos de partida” que versan sobre el reconocimiento de a) la vitalidad que adquieren los formatos curriculares “taller” y “seminario”, b) la necesidad de pasar revista a las concepciones de escritura que subyacen a las prácticas que se intentan llevar a cabo, y c) la importancia de atender a la figura del “tutor”, quien motoriza las instancias de aprendizaje. Este aporte sigue el objetivo de tensionar aspectos que muchas veces se dan por supuestos, y se configura desde un lugar que, antes que presentar certezas, ubica puntos de incertidumbre entre quienes estamos interesados en promover prácticas en torno a la escritura.

Abstract

This paper attempts to provide some reflections on text production in higher level classrooms. This is not an exhaustive theoretical/methodological work, but rather a contribution arising from the collection of classroom experiences whose limits I expect to continue to go in depth in further research. Some dimensions are proposed to ponder on the situation, which I outline in terms of ‘starting points’ that deal with the recognition of a) the vitality that the educational formats ‘workshop’ and ‘seminar’ acquire, b) the need to review the concepts of writing which underlie the practices expected to be carried out, and c) the importance of attending to the figure of the ‘tutor’, who motorizes the instances of learning. This contribution is aimed at putting a strain on some aspects, many a time taken for granted, and it is drafted within a place that, instead of presenting certainties, places points of uncertainty among the ones who are interested in promoting practices around writing.

Palabras claves: producción textual, nivel superior, escritura, tutor, taller.

Keywords: textual production, higher level, writing, tutor, workshop.

Preliminares

El objetivo de este trabajo es ofrecer algunas reflexiones acerca del problema de la producción textual en las aulas de nivel superior. Se trata de una propuesta incipiente que surge de mi trabajo en dos espacios curriculares –uno universitario y otro no universitario–, en los cuales me desempeño como docente desde hace algunos años. La tarea que llevo a cabo me motivó a realizar estas búsquedas que hoy, de alguna manera, sintetizo en este breviario y que de ninguna manera se presenten como definitivas.

Acerca del marco teórico-metodológico debo decir que no asumo un aparato riguroso que sustente mis explicaciones sino que, más bien, parto de los interrogantes surgidos de una red conceptual flexible que me permite moverme por las “dimensiones” que defino como claves de ingreso a la problemática. Cuando refiero a esta red flexible, pienso en las preguntas que me hice cuando leí a Philippe Meirieu (2003), quien se interroga sobre los sujetos de la educación (educador y educando), o cuando abordé el tema de la evaluación (Anijovich y Cappelletti, 2017) y el carácter de procesualidad que se impone en los formatos curriculares, e incluso cuando me replanteé la necesidad de incluir la tecnología en mis prácticas (Barberà y Badia, 2004) y me vi en la encrucijada de definir mi rol desde la no presencialidad. Pretendo, en este sentido, seguir profundizando estas notas no solo desde el abordaje de nuevas lecturas especializadas sino también desde el diálogo con otros pares y las experiencias con los alumnos que son el mejor laboratorio para la búsqueda y revisión de los datos que se conjeturan a nivel teórico. Parto del reconocimiento de que la producción textual en tanto objeto de estudio se presenta como un lugar de convergencia de ideas e interpretaciones sobre problemáticas diversas. El primer concepto hacia el cual vuelvo la mirada es la escritura, pues sobre ella descansan, en definitiva, todas las intervenciones que se generen con la finalidad de producir textos. Puesto que el intento es proponer algunos lineamientos para repensar los espacios especialmente dedicados a ello, conviene dejar sentado que me alejo de toda reflexión so-

bre la escritura personal, literaria o creativa, pues no es la que se trabaja directamente en el ámbito educativo de nivel superior: estoy interesada en revisar algunos condicionantes de las prácticas escriturarias que están especialmente estructuradas y condicionadas por la cultura académica (Pérez Gómez, 1999), la cual propone formas de leer y escribir bien diferenciadas respecto de lo que circula en otras esferas de la praxis. Para quienes transitan este nivel, “escribir” constituye un desafío porque la mayoría de las veces no es una tarea voluntaria sino impuesta: se los obliga a pararse frente a ella con la pretensión de que el escrito sea “acreditable y acreditante”. Sin embargo, incluso cuando la obligatoriedad sea la marca que atraviesa estas instancias, estoy convencida de que la escritura puede habilitar experiencias que hagan sentir más cómodos a los sujetos que con ella se enfrentan. Propongo, en este sentido, ordenar algunos de esos aspectos en lo que llamo “dimensiones”, que funcionan como puntos de partida para repensar el objeto “producción textual”. Así, ofrezco algunas consideraciones sobre las concepciones de “escritura”, la figura del “tutor” y el formato “seminario”, que pueden funcionar como acuerdos iniciales para quienes buscamos generar acciones más significativas y no un simple guionado de pasos a seguir para conseguir el éxito en una instancia de aprendizaje.

Punto de partida n.º 1: el formato “seminario”, la instrumentalización “taller”

En primer lugar, conviene advertir que la producción textual tal como la pienso no debe quedar atada a formas convencionales de enseñanza porque, desde el vamos, estamos frente a nuevas maneras de ser estudiantes y nuevos modos de plantear la apropiación de saberes (Bauman, 2006). En este sentido, los formatos curriculares “seminario” y “taller” son las opciones que mejor se adecuan a la generación de prácticas situadas y democráticas tales como las que se esperan en las aulas de nivel superior. Así, prefiero hablar de formato “seminario” en oposición al de “asignatura” –pues tienen distinta estructura conceptual y finalidad formativa–, y entiendo por “taller” una modalidad par-

ricular de instrumentalización de los saberes que se puede dar dentro de los seminarios. Lo que me interesa es ratificar que el seminario es el formato curricular que mejor se ajusta a la propuesta de trabajar sobre producción textual, pues “se organiza en torno a un objeto de conocimiento acotado que surge de un recorte parcial de un campo de saberes” (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, Profesorado en Lengua y Literatura, 2011, p. 22), y el taller se erige como una de las posibles modalidades de acceso a ese objeto, caracterizado, fundamentalmente, por un corrimiento de las reglas que rigen modos tradicionales de abordarlo. En estas instancias se gestiona un ámbito descontracturado en donde los sujetos corren el riesgo de encontrarse cara a cara con una escritura desprovista de opiniones sobre lo correcto o incorrecto, y más bien ponen en juego una serie de saberes vinculados a lo adecuado e inadecuado respecto de la situación comunicativa y el contexto que se intenta recrear.

En los talleres de escritura como el que estoy pensando, el objetivo está puesto en sostener procesos de trabajo horizontales que habiliten un encuentro del alumno con sus pares en situaciones provocativas respecto de la tradición escrituraria que acompañó a las generaciones anteriores: no se trata de enseñar una técnica sino de propiciar el acercamiento a tipos de textos y géneros discursivos con los cuales no se ha tenido una experiencia previa (Ferreiro, 2002). Así, por ejemplo, la propuesta de escribir un informe va acompañada de una serie de “tips”, lo cual no es sino la explicitación de las obviedades que conducen a su elaboración y que, en muchas ocasiones, di por sentadas. En este punto, pienso que el taller es un lugar favorable para la demostración de esas obviedades y un espacio propicio para enseñar los rasgos discursivos característicos de los textos que se esperan (Navarro, 2013). En el taller del que soy responsable en un Instituto de Formación Docente (IFD), leemos informes incompletos, ensayamos oralmente posibilidades para mejorarlos, proponemos intervenciones colaborativas a realizar por escrito, hacemos circular las primeras versiones por grupos de revisión (unos se encargan de la normativa, otros de la estructuración, otros del contenido),

cambiamos la situación retórica y, cuando estamos listos, elaboramos un nuevo informe.

Algunas de las características que adopta esta modalidad son el trabajo en equipo, la socialización grupal de saberes, la elucidación de los procesos que involucran decisiones sobre qué se desecha y qué se incorpora en la escritura que se va gestando, la elaboración de borradores, etc.; se trata, en definitiva, de habilitar posibilidades de apropiación de una escritura que haga sentir cada vez más a gusto a sus gestores. En consonancia con esto, el taller supone la presencia de un orientador o tutor que ensaya intervenciones, las interroga y no las da por definitivas: esta figura contribuye a restar artificialidad a los encuentros y a generar momentos de mayor espontaneidad en donde se privilegien las relaciones no jerárquicas y homogeneizantes. Incluso, se puede pensar en el engranaje mínimo de un taller en términos de escenas (Cucuzza y Pineau, 2002) entendidas como una porción de la práctica en donde se actualizan pautas bien acotadas y definidas en torno a la escritura. En mis clases, gestiono microexperiencias que ponen a los actores en situación de interrogarse sobre la estructura del texto que se espera, sus objetivos o la adecuación al contexto de circulación; de esta manera, antes de empezar a escribir un texto, usamos un borrador en donde escribimos qué objetivo seguimos con el texto, a quién pensamos destinarlo y por qué medio / canal queremos que circule. Este punteo es fuertemente orientador una vez que se comienza con la escritura propiamente dicha, pues gran parte de la selección de contenidos, las formas de referir a los destinatarios e incluso el uso de deícticos dependen de aquellas directrices iniciales.

Con este recurso que adelanta la escritura busco dar fuerza situacional a las instancias que toman forma en el taller, de modo tal que tanto el docente como los estudiantes, el tiempo / espacio institucional, los tipos de textos esperados en las clases y los recursos pedagógico-didácticos guarden entre sí cierta armonía. Como propuesta, me parece que este planteo es una opción valiosa para lograr una mejor articulación entre teoría y práctica, entre conocimiento y apropiaciones. Así diseñado, un seminario con fuertes dosis de trabajo en taller

permitiría ensanchar lo que entendemos por escritor en la medida en que se podría esperar de él ya no textos majestuosos por su brillantez poética sino mayor sensibilidad respecto del entorno social sobre el que impactará el texto y mejores resultados en cuanto al formato, la organización superficial del escrito, los propósitos, etc.

Poner en marcha un trabajo de este tipo constituye una estrategia que hace hincapié no tanto en el producto sino en el proceso, en el “hacer haciendo” que moviliza el intercambio, la discusión y la toma de decisiones en función de un texto que es, en definitiva, una de las formas (entre muchas otras posibles) que el discurso asume en un campo disciplinar. Tal como lo pienso, este trabajo es, además, la herramienta más adecuada para la incorporación de las TIC en el aula, ya que los recursos tecnológicos están supuestos en las propuestas formativas del nivel. Así, los foros y los archivos compartidos son las opciones más frecuentes en mi aula / taller, pues existe un acuerdo generalizado con mis colegas y alumnos sobre las ventajas que estas herramientas ofrecen para el desarrollo de interacciones en la construcción colaborativa del conocimiento: los participantes pueden negociar ideas y acordar acciones para una producción conjunta, la resolución de un problema o la elaboración de un proyecto en tiempos más cómodos y flexibles que los que impone el aula.

Finalmente, resta considerar cuál es el tipo de evaluación más adecuada para este tipo de trabajo y, en este sentido, conviene interrogarse acerca de cómo se construye la evaluación, a partir de qué indicadores, teniendo en cuenta qué dinámicas –individuales o grupales, mediadas por la tecnología o no–, etc. Al respecto, asumo que la evaluación formativa entendida como práctica compleja y multidimensional supone la revisión constante del proceso puesto en marcha, un proceso que acepta ponderaciones cualitativas antes que cuantitativas y permite recoger información en el “mientras tanto” para fortalecer y reorientar estratégicamente las prácticas de enseñanza en torno a la escritura. En las aulas que integro, se llevan a cabo seguimientos semanales de tipo cualitativos y se sugieren revisiones de los trabajos que ofrecen alguna dificultad. Estas “rutinas” son muy bien re-

cibidas y dan coherencia a los supuestos sobre los que descansa el taller.

Punto de partida n.º 2: las concepciones de escritura

Las concepciones acerca de lo que es escribir no son homogéneas ni priorizan los mismos aspectos; los últimos 30 o 40 años en Argentina han sido prolíferos en orden a esta problemática, y contamos con aportes provenientes de distintos ámbitos disciplinares que ubican la escritura en una zona de interesantes intersecciones. En este sentido, me pregunto ¿qué se entiende por escritura?, ¿qué enfoques priorizan qué concepciones?, ¿qué denominadores comunes cruzan estos planteamientos? Un reconocimiento rápido me permite citar aportes como el de Emilia Ferreiro (2012), que mira el problema desde fundamentos pedagógicos, Maite Alvarado (2001), quien se interesa por la “alfabetización intermedia”, o Irene Klein (2007), quien fue promotora de los talleres de escritura en el nivel superior. Sin duda que estas referencias no agotan en lo más mínimo las reflexiones teóricas sobre el problema; las traigo a colación pues se trata de autores que, de alguna manera, han marcado tendencias y motivaron fuertes procesos de cambio. También debo mencionar a pedagogos y especialistas de las ciencias sociales que dedican sus esfuerzos a la alfabetización académica y proponen acciones de escritura que favorecen los aprendizajes en torno a saberes disciplinares específicos; entre ellos, se cuentan Paula Carlino (2001) o Antonio Bolívar (2005) en el ámbito nacional, y Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), entre otros, para el ámbito internacional. Se trata de referentes preocupados en indagar cuáles son las relaciones entre esta alfabetización y los requerimientos que emanan de las disciplinas. Finalmente, en los últimos años, se destacan los aportes de un grupo dedicado a los estudios de “escribir a través del currículum”, cuyo exponente en Argentina es Federico Navarro (2013, entre otros), discípulo de Charles Bazerman.

Insisto en que este punteo tiene faltantes e imperfecciones que podrían dar lugar a distintos trabajos pormenorizados sobre cada una de las líneas

propuestas, pero lo que sobresale como denominador común a estos abordajes es que la escritura no se concibe como un producto ni el resultado acabado de una serie de acciones sino que es un proceso, una actividad sumamente compleja e historizable que no se puede despegar de los aspectos materiales que la cruzan ni de las relaciones que estrecha con la cultura en general. Todo esto obliga a abandonar la vieja concepción ligada a la encodificación o mera transcripción del lenguaje oral, como sistema que dobla, sin más, la palabra. A partir de estos comentarios, asumo junto con Daniel Cassany (1996) que oralidad y escritura son “verdaderos medios de comunicación que son diferentes” (p. 27) y no simples códigos encargados de codificar una misma lengua, es decir, de transponerla. Esta concepción, ligada al modelo estructuralista que perduró en Argentina hasta entrados los años ochenta, se vio potenciada por la falta de teorización sobre la escritura, lo cual contribuyó a generar una mirada acotada y reduccionista sobre ella (Ferreiro, 2002).

Así, de lo que se trata en las prácticas de producción textual de nivel superior es de motorizar aprendizajes que consideren que oralidad y escritura integran un continuum (Blanche-Benveniste, 1998) y se definen como modalidades paralelas y autónomas que no guardan entre sí ninguna relación de jerarquía u oposición; en todo caso, “difieren entre sí por la sustancia de los significantes, a su vez condicionadas por aquellos factores externos que constituyen las ventajas respectivas de los sonidos y de las grafías según las condiciones de producción y de recepción de los enunciados” (Béguelin, M. J. en Ferreiro, E., 2002, p. 33).

A partir de estas consideraciones, conviene retomar la idea de que la escritura no involucra, únicamente, una actividad motriz sino que pone en marcha operaciones intelectuales en las que escasamente inciden la inspiración o el espontaneísmo (Marín, 2004). Con esto me permito afirmar que deben proponerse escenas de escritura cercanas a la vida de los sujetos, quienes podrán resignificarlas, y no prácticas descontextualizadas, sin relación con circunstancias reales o necesidades concretas de comunicación de los alumnos (Scarafia, 2010). Esto no quiere decir que se descuiden los

saberes disciplinares que se intentan comunicar o que se confundan las características de los formatos / tipos textuales –informe, crónica, monografía o nota de opinión–; lo que propongo es un alejamiento de aquellas situaciones artificiales de escritura que solemnizan la palabra y la encorsetan en moldes gramaticales fijos. Lo esperable, en el mejor de los casos, es poder promover instancias más autogestionadas de escritura en las que sobresalga no tanto el talento ni el lucimiento personal sino la habilidad de encontrarse con dificultades e idear maneras de resignificarlas, reescribirlas y reapropiarlas. Este proceso intelectual, que supone organizar saberes previos, establecer conjeturas sobre los propósitos de escritura, identificar los posibles destinatarios e imaginar posibles fases de trabajo, favorece, entre otras cosas, el uso del “borrador” como herramienta clave del proceso de escritura. Por ejemplo, la propuesta de redactar un obituario para un medio gráfico, una gacetilla para la web o una publicidad para Facebook puede resultar atractiva, ya que se ponen en juego portadores con los que los jóvenes están muy habituados, y los tipos de texto esperados son conocidos, breves y muy claros en virtud del mensaje que se pone a circular.

A partir de lo antedicho es que subyace una concepción de escritura como proceso, lo cual es coherente con el reconocimiento de etapas que, siguiendo el modelo de Linda Flower y John Hayes (1981), se pueden formular de la siguiente manera: a) Planificar o pre-escribir: esta etapa comprende la generación del objetivo y el diseño mínimo de organización del contenido. Preguntas como ¿qué texto debo escribir?, ¿quién será mi audiencia?, ¿qué debo decirle y cómo decírselo?, ¿cuál es el objetivo de este texto, para qué lo estoy escribiendo?, entre otras, pueden orientar esta fase preliminar del trabajo.

b) Textualizar o escribir: esta es la etapa de escritura propiamente dicha en la que memoria de largo y corto plazo se cruzan; se privilegian el control motor, la recuperación de la forma gráfica o los grafemas que forman las palabras, la longitud y coherencia del texto, los mecanismos de regulación que permiten revisar ideas, recortarlas, ampliarlas, etc.

c) Revisar o re-escribir: esta fase exige regresar a la planificación, corroborar la adecuación de lo escrito en relación a lo planteado y volver sobre el texto para modificarlo en la medida que sea necesario; este momento incluye la lectura crítica, la resolución de problemas que hayan quedado inconclusos y la reescritura del texto o tramos de él. El modelo de Flower y Hayes (1981)

(...) hace hincapié en las operaciones mentales del productor de un escrito y es por ello un insumo teórico importante para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos escritos. Básicamente, los autores retoman una idea consolidada en los enfoques cognitivos sobre la escritura, y que se refiere a que el proceso no empieza ni termina con la redacción del escrito, sino que incluye una serie de actividades iniciales y posteriores a dicha tarea (Giménez, 2015, p. 107).

Este es el punto central que destaco del aporte de estos autores, pues va en consonancia con la propuesta de producción textual tal como la estoy pensando: una actividad procesual, diseñada en términos de fases que ponen en marcha distintos tipos de operaciones cognitivas y cuya idea básica consiste en “desagregar una serie de actividades didácticas que permitan consolidar cada una de las ‘etapas’ del complejo proceso de producción de un texto” (Giménez, 2015, p. 139).

Por último, y puesto que escribir forma parte de las rutinas laborales en organizaciones públicas y privadas, conviene atender al hecho de que la escritura incide en la construcción de la “identidad laboral y la profesionalización de los desempeños de los trabajadores” (Scarafía, 2010, p. 3). En este sentido, la escritura deja sus huellas en la construcción del sí mismo y sienta las bases de la relación que se establece entre pares y no tan pares. Por esto, funciona como un diacrítico social en la medida en que reafirma roles, ubica a los sujetos en el campo laboral y orienta acerca de los posibles éxitos y fracasos en la arena de lo social. Un ejercicio que muchas veces propongo es la escritura de un texto instrumental como es el curriculum vitae, en el cual el cuidado del registro es un indicador del peso social del texto. Luego, hacemos una “puesta en escena” entre pares, en la que cada alumno hace una presentación de sí como si estuviera en una entrevista laboral. Lo que surge de estos ensayos es variado pero tiene como denominador común

el intento fuerte de adecuación del texto a las imprecisiones del contexto, lo cual se observa en el cuidado del nivel léxico, el esfuerzo por remarcar puntos destacados de los antecedentes y la atención en las formas de tratamiento al interlocutor.

Punto de partida n.º 3: el tutor como figura clave del engranaje

La figura del tutor como actor clave de las propuestas educativas ha sido objeto de reflexiones de diversas disciplinas. Si nos remontamos a su génesis, los primeros tutores nacen con la creación de las primeras universidades en el siglo XI, pero desde entonces se fue modificando su significado conforme fueron cambiando las finalidades de la educación superior. En Argentina, el lugar del tutor fue resignificado entre los años 2000-2001 cuando este logró su institucionalización de la mano de la efervescencia de las políticas de inclusión educativa. Entre los interrogantes en torno a esta figura, mencionamos: quiénes pueden ser tutores, si ser tutor es un modo particular de ser docente, cuáles son sus funciones y qué tipo de formación requiere. Muchas de las respuestas a estas preguntas pueden encontrarse en Mirian Capelari (2009), las cuales, sin duda, podrían dar lugar a importantes observaciones; sin embargo, la pretensión que tengo es más modesta y sólo intento recuperar algunos aspectos que configuran al tutor de espacios de trabajo tales como los que vengo describiendo.

En primer lugar, considero que una de sus principales competencias tiene que ver con los conocimientos que se ponen a circular en una instancia de taller: pienso en las concepciones y los modos de abordar la escritura y en los posibles tipos de textos que se espera producir que, en general, pertenecen al género académico (informes, monografías, ensayos, etc.) o al periodístico (crónicas, notas de opinión, noticias, entrevistas, etc.). Si bien asumo que pueden generarse instancias de escritura de textos que no pertenezcan a estas clases, parto del reconocimiento de que los mencionados son los más requeridos en la producción textual en Ciencias Sociales en instituciones de ni-

vel superior.

Lo que destaco a la hora de pensar en un tutor es que se define una nueva manera de construir a los destinatarios, al docente y la modalidad de enseñanza. Respecto del destinatario, pareciera que se licúan las diferencias y ya no hay alumnos buenos y malos sino sujetos diferentes con potencialidades diferentes con los cuales trabajar desde una perspectiva optimizadora y no remedial o asistencialista (Capelari, 2009). En relación con el docente, se produce un corrimiento de la concepción tradicional que supone un lugar sacralizado e institucionalizado en donde los horizontes de trabajo son más inestables que los que surgen de instancias más directivas de enseñanza, pues un tutor es más bien un facilitador de intercambios y no el encargado de ofrecer un saber construido. Y, en relación con la modalidad de enseñanza, el tutor se alinea con una particular manera de pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que hoy se presentan, en su mayoría, mediados por tecnología. Así, esta figura se perfila más bien como un orientador o guía que, siendo experto en el objeto de la enseñanza, habilita los medios e impone cierto dinamismo en la interacción con los alumnos en la medida en que promueve el compromiso y la participación activa. En este sentido, se instala como aquel que ocupa un lugar central en el entramado de relaciones que se genera con y entre los estudiantes, y entre estos y los saberes puestos a circular.

De esta manera, además, se configura un tutor que contribuye a poner en crisis criterios de trabajo, comparte interrogantes y realiza aportes que benefician el trabajo en equipo, de modo tal que son

(...) asesores, consejeros, animadores que motivan el aprendizaje y aclaran y resuelven las dudas y problemas surgidos en el estudio de los alumnos, y en su caso, evalúan los aprendizajes. Su tarea básica es la de orientar y guiar a los alumnos con el fin de facilitarles el estudio de los materiales y la integración en el sistema (...) Es el docente que más en contacto está con el estudiante lo que le permite, incluso, propiciar el logro de objetivos de socialización (García Aretio, 1999, p. 2).

Ahora bien, ¿qué dimensiones atraviesan su tarea?, ¿qué funciones y habilidades pone en juego?, ¿qué se espera de un buen tutor? Su tarea puede completarse según la especificidad de la pro-

puesta pedagógica en la que participa pero, en el caso del taller de producción textual universitaria, es central el desafío de intentar curricularizar saberes sobre los textos que se producen y que se dan por sentado. Creo que esa es una de las principales aristas que atraviesan su tarea, pues hay hábitos retóricos y competencias discursivas que se dan por supuestas, lo cual dista mucho del objetivo de que los estudiantes las dominen a lo largo de la trayectoria académica (Navarro, 2013). En este punto, se puede hablar de una función académica y formativa del tutor¹, pues no sólo conoce a pie juntillas el contenido sino que incluso puede reorganizarlo, ofrecer alternativas de trabajo y tensionarlo a la luz de preguntas que favorezcan un trabajo metacognitivo.

Por otra parte, no se debe descuidar la función técnica, pues buena parte de los trabajos escritos que se solicitan están hoy pensados para que se implementen mediante las TIC. En este sentido, el tutor necesita adquirir algunas destrezas tecnológicas para manejarse con soltura en los ambientes virtuales, aunque las plataformas de acceso abierto proponen un manejo bastante intuitivo del entorno. Sin embargo, aun cuando las dificultades sean menores, lleva un tiempo lograr esa apropiación, pues esta tiene algunos secretos que, con una buena gestión y acompañamiento, dejan de serlo.

Por último, la función orientadora se vincula con la predisposición a ofrecer un asesoramiento personalizado y sostenido a los estudiantes acercando las orientaciones oportunas para el desarrollo de los procesos de aprendizaje. En este punto, el tutor se erige como aquel que participa de los espacios de interacción, orienta el rumbo de los intercambios o invita a los estudiantes a revisar sus planteos. Sobre este aspecto trabajo fuertemente en mis aulas destacando algunos fragmentos que a nivel del contenido pueden ser susceptibles de revisiones, o bien, articulando algunos ejes problemáticos con los objetivos de la unidad didáctica. Muchas veces vuelco estas vinculaciones en esquemas que funcionan como síntesis de la práctica llevada a cabo, de modo tal que los alumnos puedan complejizarlos proponiendo nuevas apropiaciones que se revisen en un encuentro ulterior.

Un tutor pensando desde estas claves no es un

1- La clasificación de las funciones del tutor fueron tomadas de Cabero Almenara (2004).

simple facilitador sino la pieza clave de un engranaje que sigue el paso a paso de las trayectorias de los cursantes, recupera la palabra que circula e impulsa procesos de enseñanza que pocas veces están instrumentalizados.

Comentarios finales

Los comentarios ofrecidos no agotan las reflexiones que pueden suscitarse sobre la producción textual; sin embargo, pueden ser orientadores a la hora de pensar la dirección del espacio que se organiza en torno a ella. Las concepciones de escritura, el dispositivo de trabajo “taller” y la figura del tutor son los ejes a partir de los cuales puede empezar a configurarse una trayectoria que descansa en la pretensión de favorecer el proceso de escritura de cada cursante de nivel superior. En este sentido, el intento estuvo puesto en generar una retroalimentación entre estas “dimensiones” con la finalidad de avanzar hacia una síntesis que integre la construcción compartida del conocimiento respecto de la escritura, en la que se destaquen los puntos que mejor sostengan algunos aspectos del proceso formativo. Finalmente, traté de proponer unas mínimas orientaciones que abran la posibilidad de pensar nuevas estrategias para el abordaje de un problema complejo que necesita de respuestas cada vez más actuales, situadas e inclusivas.

Referencias

- Alvarado, M. (2001). Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Antonio Machado Libros S. A.
- Bauman, Z. (2006). Modernidad líquida. Buenos Aires: FCE.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. Signo & Señal, (14), pp. 67-92.
- Cabero Almenara, J. (2004). La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de las TICs: estrategias educativas. Presentado en Actas del Simposio internacional de didáctica de las Ciencias Sociales. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, España, Aliante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?sessionid=1A73A4E965BE838D57B315A5BB3B4110&dialnet01?codigo=1448496>.
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 49/8. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article443>.

- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- Cassany, D. (1996). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (2002). Para una historia de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. España: FCE.
- Flower, L. y Hayes, J. L. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and communication, 32, (4). Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/e447/bb67c5341f06be588106853db4975ae514a4.pdf?_ga=2.236313665.1916087675.1574004706-525957173.1574004706
- García Aretio, L. (1999). El profesor tutor y la tutoría a debate. En - García Aretio, L., Oliver, A., y Alejos, A., (eds.) Perspectivas sobre la función tutorial. Madrid: UNED.
- Giménez, G. (2015). Los textos explicativos: una explicación teórica y metodológica para su enseñanza (Trabajo final de la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/876>.
- Klein, I. (comp.) (2007). El taller del escritor universitario. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez Gómez, Á. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Marín, M. (2004). Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Aique.
- Meirieu, P. (2003). Frankenstein educador. Barcelona: Alertes S. A.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Recuperado de https://dgescba.infed.edu.ar/sitio/upload/DISENIO_CURRICULAR LENGUA Y LITERATURA_INGLES.pdf.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación de lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. RMIE, 18, (58). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000300003
- Scarafia, S. (2010). Estrategias de comprensión y producción oral y escrita. Guía de estudio de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, [Material de Cátedra]. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, (58), pp. 43-64. Recuperado de <https://saladelinguistica.files.wordpress.com/2012/08/scar-damalia-y-bereiter.pdf>.

* Romina Grana

Doctora en Letras (Universidad Nacional de Córdoba). Docente Titular interina de Lingüística I, Adjunta por concurso en el Seminario de Producción Textual y Adjunta interina en Historia de la Lengua Española (Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC). Docente titular del Seminario de Socio y Etnolingüística, Taller de Oralidad, Lectura y Escritura, Introducción a los Estudios del Lenguaje e Historia de la Lengua II del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar. Contacto: rominagrana77@gmail.com

Arte y literatura en la biblioteca escolar: perspectivas para pensar experiencias de lectura y escritura creativa en la era digital

Los libros son acogedores y nos permiten sobrellevar los exilios de los que se compone cada vida, nos permiten pensarlos, construir nuestras moradas interiores, inventar un hilo conductor para nuestras historias, considerarlas con humor, reescribirlas día a día. Y a veces nos empujan a atravesar océanos, llevados por el deseo y la fuerza de descubrir paisajes, rostros jamás vistos, otras tierras, donde otros encuentros serán quizás posibles. Abramos, por lo tanto, las ventanas; abramos los libros.

Michèle Petit

Juan Mondino*
Gabriela Sehringer**

Resumen

Con el propósito de generar un acercamiento de los niños a la lectura, nace la idea de que ingresen a la biblioteca escolar distintas expresiones artísticas que nos permitan el contacto con la palabra, con lo escrito y con el arte desde múltiples dimensiones. En este marco, se llevó a cabo una propuesta de formación de lectores y artistas en un cuarto grado de una escuela pública de gestión privada de la Ciudad de Córdoba y tomó como punto de partida una selección de cuentos para generar una obra de títeres como producción final. En la actividad dialogan distintos lenguajes: plásticos, literarios, teatrales y audiovisuales, entre otros, a los fines de abordar al sujeto desde una perspectiva integral, en sus múltiples dimensiones. La experiencia tuvo como principal objetivo la articulación interdisciplinaria y el trabajo colaborativo para el desarrollo de una actividad que fomenta la resolución de problemas de lectura y escritura, la libre expresión y la creatividad. Con esta experiencia como marco de referencia, intentaremos reflexionar acerca de qué desafíos enfrentamos al momento de pensar la biblioteca escolar como formadora de lectores en la era digital, y preguntarnos si es posible acortar la distancia entre la cultura escrita tradicional y los dispositivos visuales, los hipervínculos y la inmediatez, a través de una perspectiva multidisciplinaria e integrada.

En este contexto, se pensó una investigación, cuyos primeros pasos se presentan en este artículo, específicamente conceptualizando maneras de pensar la formación de lectores y de artistas desde la biblioteca escolar, espacio que alberga distintas expresiones del arte y la literatura y que puede funcionar como un espacio de aula taller para el desarrollo de la creatividad y el trabajo en equipo desde la experiencia y la implicación subjetiva.

Palabras claves: Interdisciplinariedad, formación de lectores, formación de artistas, animación a la lectura, experiencia.

Textual production in the classroom: reflections to transform a practice

Abstract

In an attempt to an effective approchement of children to reading, we have worked to introduce into the school library different artistic expressions that allow contact with the word, with writing and with diverse art forms. In this framework, a proposal for the training of readers and artists was made, taking as a starting point a selection of stories to create a puppet show as a final work. This activity was realized with a 4th grade of an elementary school in the city of Córdoba, using different languages flow together: plastic, literary, theatrical, audiovisual, etc., in order to approach the subject from a full perspective, in its multiple dimensions. The main objective of the experience was an interdisciplinary and collaborative work for the development of an activity that fosters the resolution of problems of reading and writing, free expression and creativity.

With this experience as a reference framework, we'll try to think about what challenges we face when we try to think in the school library as a readers trainers in the digital age. Also we are wondering if it is possible to make shorter the distance between traditional written culture and visual devices, hyperlinks and immediacy, through a multidisciplinary and integrated perspective.

In this context, we think about an expanded conception of the training of readers and the training of artists, a conception in which the school library becomes the stage that houses different expressions of art and literature; and at the same time, a classroom workshop space, for the development of creativity and teamwork from what we call "the experience" and the subjective involvement.

Keywords: Interdisciplinarity, readers' development, artists' development, reading encouragement, experience.

Formación de lectores y artistas en la escuela: algunos aportes teóricos como marco de referencia

En este escrito, nos proponemos entramar algunas miradas teóricas sobre la lectura y la escritura con una experiencia concreta de intervención interdisciplinaria. Como docentes, enfrentamos múltiples desafíos en la construcción de sentidos sociales, y constituirnos como investigadores de nuestras propias prácticas se vuelve un elemento indispensable. En este sentido, somos parte de una contemporaneidad caracterizada por el movimiento, los constantes cambios y su correlato en el campo de la educación y, por lo tanto, en la tarea docente. Es así como, en este caso, nos damos la oportunidad de tomar distancia de una experiencia de lectura y escritura creativa en la biblioteca escolar para abordarla y problematizarla en diálogo con algunos aportes teóricos y experiencias propias de este campo. En primer lugar, presentaremos algunos de los elementos que se ponen en juego en este “hacer-hacer” que implica plantear consignas de lectura y escritura creativa en la escuela. Es decir, daremos cuenta brevemente de algunos rasgos de este complejo proceso, así como también caracterizaremos el contexto actual en el que se inscriben estas prácticas, en toda la complejidad de esta dimensión.

Desde nuestro horizonte de trabajo, afirmamos que la articulación entre la docencia y la investigación de las propias prácticas es un modo valioso de dinamizar las enseñanzas y los aprendizajes. Desde esta perspectiva, los aportes de la investigación educativa con una orientación socio-antropológica y etnográfica, tal como señala Elena Achili (1990), nos ayudan a pensarnos y a dar los primeros pasos en el abordaje analítico y crítico de nuestra experiencia de lectura y escritura en la biblioteca. La articulación entre marco teórico y metodología que nos brindan estas perspectivas antropológicas nos permite empezar a construir un enfoque que nos ayuda a observar más allá de la mera subjetividad y nos interpela como docentes e investigadores incipientes. Además, si pensamos la etnografía, grosso modo, como una mirada “micro” de la realidad, intentaremos en este escrito, y desde nuestra experiencia como punto de

partida, construir una mirilla para “espiar” procesos macro que se inscriben en el plano de lo social y cultural. En otras palabras, creemos que una experiencia de animación a la lectura y las pequeñas transformaciones que suscita actualizan sentidos sociales más complejos que también trataremos de abordar y poner en diálogo.

Al momento de pensar en un espacio de biblioteca dentro de una institución educativa, es fundamental abordar la formación de lectores y la formación de artistas como el marco general que orienta nuestras prácticas, teniendo como principal desafío contagiar el deseo por la lectura en los niños y jóvenes. Si pensamos nuestra tarea como práctica social e históricamente situada, podemos adelantar que el actual paradigma cultural signado por lo audiovisual ofrece tanto desafíos como oportunidades; pero en ningún caso podemos desconocer el entramado del cual los sujetos forman parte. En este sentido, resulta operativo recuperar algunas discusiones teóricas que nos ayuden a orientar nuestras prácticas de lectura en la biblioteca, en tanto parte activa de una comunidad educativa orientada a la construcción de subjetividades e identidades guiadas por los principios y valores que dan origen a la institución.

En esta dirección, la educación popular concibe el acto de educar como una instancia transformadora en la que los distintos actores se piensan de manera integral. Paulo Freire (1970) opone la educación popular a la educación tradicional, caracterizada como “bancaria”, en tanto considera al educando como un espacio vacío en el que se depositan saberes y conocimientos. Muy por el contrario, la educación popular considera y revaloriza los saberes de los educandos; en ese marco, nuestra intervención intenta poner especial atención al universo cultural y las representaciones de los niños y jóvenes, viendo en cada intervención un punto de partida para la construcción de aprendizajes significativos y liberadores. De este modo, partimos de la base de pensar el acto educativo como un diálogo de saberes y sentires, que pone especial atención en el otro y fortalece procesos de construcción de identidades individuales y colectivas.

En este camino de transformación, con eje en la

lectura, resulta potente dialogar también con algunas propuestas teóricas de Michèle Petit (1999), quien ha pensado desde la práctica en distintos contextos la formación de lectores y las bibliotecas como espacios centrales en el desarrollo de los sujetos. En primer lugar, Petit destaca como aspecto fundamental la posibilidad de tener acceso al saber, es decir, que los niños y jóvenes puedan acercarse a la lectura. Es por esto que la existencia de bibliotecas y espacios para encontrarse con los libros es muy importante: aunque en un principio, la representación de quien accede a ellas tenga que ver con un fin pragmático (buscar un mapa, resolver una tarea, etc.), este aspecto es tan solo el punto de partida que puede iniciar un recorrido lector y en él reconstruirse como sujeto.

De esta forma, el acceso a la lectura no se reduce a la adquisición de un código, sino que trae consigo la posibilidad de pensarse a sí mismo, la posibilidad de informarse, de ampliar el espectro cultural, de acceder a mundos posibles a través de la literatura, y de construir valores y objetivos. Ahora bien, este camino no es algo a iniciar sino una continuidad respecto de las experiencias lectoras previas. Laura Devetach (2014) utiliza la noción de camino lector, en tanto comprende que el sujeto no es una tabla rasa sino que tiene un recorrido con gran potencialidad para poner en diálogo con nuevas lecturas, para desarrollar miradas críticas y liberadoras. Sin dudas, además del desafío pedagógico que implica poner el cuerpo a proyectos de lectura en un contexto actual en el que prima lo audiovisual, es necesario que el bibliotecario y los docentes también estén “animados”; no se puede formar sujetos deseantes sin haber experimentado la pasión por la lectura que se intenta transmitir. En el marco de esta actividad, es necesario distinguir entre los conceptos de promoción de la lectura y animación a la lectura. El primero puede ser pensado como más amplio, en tanto incluye gestión de recursos (como compra de libros y materiales), la elaboración de proyectos, la producción teórica, etc.; mientras que el “animador”, como su palabra lo indica, es quien da vida al texto y quien lleva a cabo la práctica concreta de lectura en un contexto determinado con sujetos determinados. Tanto una como la otra precisan crear puentes en-

tre los participantes y los libros, utilizando diversas estrategias.

Tal como señala Yepes Osorio, para la promoción y la animación a la lectura no sólo sería necesario un “anzuelo”, sino una red capaz de contener sujetos colectivos: “Con la red se capturan muchos peces de diferentes especies. Nosotros, cuando es necesario, empleamos la red, ya que consideramos que ninguna persona es de menor valor” (Yepes Osorio, 2005, p. 31). Esta metáfora comúnmente utilizada por animadores y promotores se materializa en prácticas concretas que implican la narración, la lectura silenciosa, en voz alta, individual, colectiva y en todas sus formas posibles. A su vez, pueden incluirse o no algunos materiales didácticos que resulten operativos para dicha tarea y potencien nuestros objetivos. La biblioteca, en este marco, es un escenario de gran potencialidad para la formación de lectores; “si se orienta como es debido, la biblioteca escolar, al igual que la biblioteca pública, se pueden convertir en la más grande red para atrapar lectores” (Yepes Osorio, 2005, p. 34).

También es importante señalar que, más allá del potencial liberador de la literatura, es muy significativo no perder de vista la idea de la lectura por placer, la posibilidad del disfrute. Tal como afirma Laura Devetach en *La construcción del camino lector* (2014), cuando el deseo de leer nos llama, tiene que ver con otros deseos instalados previamente en nosotros a partir de la palabra de otro, a partir de ciertas experiencias concretas. Y a la vez, el texto es un puente que decidimos transitar a partir del deseo de acceder a mundos posibles, a partir de la curiosidad por develar algo oculto. Esas pulsiones, por su parte, se gestan habitando lo cotidiano, lugar en el que se construyen los sentidos que vamos a atribuirle al mundo.

Siguiendo con algunos aportes teóricos de Graciela Montes en *La gran ocasión*. La escuela como sociedad de lectura (2006), resulta importante disociar la idea de “placer” de la idea de “facilidad” y entender que la lectura placentera no implica necesariamente caer en lugares comunes o cómodos. En esta dirección, la autora propone que: “El placer incluye esfuerzo, sorpresa, incluso cierta incomodidad, y un encuentro bien ganado, menos fácil, con el texto luego del trabajo y

la aventura” (p. 4). Es por esto que la lectura por placer no implica relegar el contacto con los libros a lo azaroso e individual sino todo lo contrario: precisa motivación, acompañamiento y un rol activo del bibliotecario o docente. Asimismo, este rol tendrá también la responsabilidad de sugerir un corpus que sea significativo para los alumnos así como lo suficientemente abierto como para contemplar toda la gama de complejidades. Teniendo en cuenta los aportes desarrollados, es importante que los objetivos de la biblioteca escolar se articulen y dialoguen con las planificaciones docentes, orientando los contenidos de manera cohesiva e integrada, teniendo siempre presente en nuestro horizonte la formación de sujetos libres, autónomos y solidarios.

Por otra parte, es importante tener en cuenta como aspecto fundamental que el siglo XXI trajo consigo otras formas de leer, de conocer y de comunicarse. Ser educado en este contexto significa usar mayor cantidad de símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y enfrentarse a múltiples desafíos. El complejo entramado que mencionamos anteriormente se relaciona con lo digital como rasgo característico de nuestra contemporaneidad, en la cual la linealidad del texto entra en tensión con la multidimensionalidad de las pantallas. Siguiendo a Claudia Kosak (2009), estamos frente a un espacio tecno-global que se caracteriza por la inmediatez y el predominio de lo visual, pero ante todo por la sensación de movimiento y de inestabilidad. Este nuevo contexto tecnológico, que tiene una primera etapa en la aparición de la televisión y una segunda en internet y la conectividad, da sentido a nuestra experiencia en el mundo. Es por esto que es necesario llevar a cabo prácticas de enseñanza y aprendizaje con mayor experimentación en relación al canon literario y al corpus escolar, rompiendo también la idea de espacios curriculares o disciplinas como compartimentos estancos. En este sentido, es importante la búsqueda de nuevas vías por las cuales se puedan construir nuevos mapas de sentido, diferenciados de los hegemónicos. De este modo, nos pareció importante que lo visual ingresara a la biblioteca para potenciar el proceso de lectura y escritura. Tal como afirma Kosak (2009), es ne-

cesario pensar la literatura desde el presente, desde esta época, pero sin abandonarla a la suerte de monopolios como los “social media”, que también producen sentidos y configuran nuevas formas de construir realidad. Así, el ingreso de lo digital supone una disputa en la construcción de sentidos y, por lo tanto, debería dinamizar lecturas críticas de lo social. En el caso concreto de la experiencia abordada, son muchos los desafíos pendientes en cuanto a inclusión de herramientas educativas digitales, ya que sólo se intentó romper con cierta linealidad que supone la lectura tradicional y abrirnos a otros lenguajes visuales. De todas formas, la sola presencia de estas propuestas teóricas que problematizan las relaciones entre lectura y medios digitales nos ayudan a pensar cualquier propuesta de enseñanza dentro de la escuela contemporánea.

Es por esto que, creemos que la interdisciplinariedad es fundamental y que la Educación Artística tiene muchas herramientas para aportar a la formación de lectores. El lenguaje artístico, además, nos aporta otras miradas del mundo potenciando la interculturalidad, la diversidad, el pensamiento crítico, la libre expresión y la comunicación con el otro. También desde lo cognitivo, las posibilidades que ofrece una mirada multidisciplinaria son infinitas, ya que el estudiante puede metaforizar y dar cuenta de sus emociones y su visión del mundo de maneras diversas, en contraposición a propuestas lineales. Por otra parte, en el contexto actual tendiente a vaciar ciertos campos disciplinares, pensar prácticas que potencien la formación artística resulta fundamental. Tal como señala Elliot Eisner (1995), la educación artística es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana, que proporciona a niños y jóvenes la posibilidad de trabajar con la ambigüedad y brinda oportunidades para aprender a explorar lo que no está reglado, más allá de cualquier pragmatismo. En este marco y tal como sostenía Olga Cossetini (2001), la escuela debe pensarse como un espacio activo, democrático, de construcción, de integración de las artes sin límites, con el niño como protagonista de su propia estética.

Abordaje de la experiencia: cuentos y títeres en la biblioteca escolar

Al momento de pensar y resignificar las prácticas de lectura y escritura en la biblioteca escolar en el marco de la era digital, nos encontramos con múltiples interrogantes e inquietudes acerca de estas prácticas en constante transformación. Sin dudas, este nuevo escenario, que configura otros modos de leer, trae consigo nuevas variables al momento de pensar una práctica concreta de lectura y escritura. En la actualidad, el acceso a la información ya no depende exclusivamente de la biblioteca como espacio proveedor de saberes, por lo que resulta importante imaginar nuevos horizontes. En este apartado retomaremos conceptos tales como: formación de lectores, animación a la lectura, cultura escolar, formato aula-taller, interdisciplinariedad, experiencia, entre otros que creemos nos dan algunas pistas para abordar la biblioteca desde una concepción ampliada, es decir, como espacio de encuentro con la palabra, de lectura placentera y de escritura creativa. Desde esta perspectiva, nos interesa presentar una práctica concreta de animación a la lectura en la biblioteca escolar con 4.º grado de primaria. Dicha práctica se realizó en un colegio público de gestión privada de la ciudad de Córdoba, en articulación con la docente de Arte, y tuvo como objetivo la creación de pequeñas obras de títeres a partir de cuentos infantiles. Dentro de esta propuesta interdisciplinaria de formación de lectores y artistas, los niños pusieron en marcha habilidades de lectura y escritura en distintas etapas de trabajo. El grupo de alumnos estuvo compuesto por alrededor de 38 niños que trabajaron tanto en la biblioteca como en el aula. En el corpus de textos, elaborado por los docentes, se incluyeron autores tales como Laura Devetach, Horacio Quiroga, Elsa Bornemann, Iris Rivera, entre otros. A grandes rasgos, la actividad se desarrolló a lo largo de tres meses y contó con las siguientes etapas: lectura grupal y selección de cuentos sobre la base del corpus, adaptación de los cuentos y escritura de un pequeño guión teatral, construcción de los títeres y la escenografía, y presentación de las obras en la biblioteca. Cuando planificamos esta práctica de lectura y escritura, el formato de ta-

ller nos pareció el más adecuado para plantear las actividades que llevaríamos a cabo para abordar el “problema” de escritura que se nos presentaba. Tal como propone Maite Alvarado (2003), la enseñanza de la lectura y la escritura se piensa a partir de tareas que van a ser definidas como problemas, como desafíos. En el caso de nuestra experiencia, el principal problema que se nos presentaba era, luego de la lectura y selección del cuento a partir del corpus, el paso de un género a otro; es decir, la transformación del cuento en obra de títeres. Esta tarea implicaba múltiples operaciones, entre las cuales, una de las más conflictivas era el paso de la trama narrativa a la trama conversacional, que a su vez implicaba cambios de vocabulario, reformulación y resumen. Es por esto que, recuperando la concepción de Marlene Bereiter y Carl Scardamalia (1992) de decir el conocimiento en oposición a transformar el conocimiento, advertimos que este tránsito de un género a otro constituyó una oportunidad para un abordaje y una apropiación potenciada del texto. Además, y tal como lo expresa Maite Alvarado (2003): “Se trata de la resolución de un problema que involucra habilidades del orden de la creatividad, además del conocimiento de los géneros narrativos y sus respectivas convenciones” (p. 5).

Por otra parte, y en consonancia con el formato de taller elegido, no podemos pensar esta experiencia de lectura y escritura aislada de cierta “cultura escolar”, pensada por Ana María Finocchio (2010) como una clave de lectura que involucra las condiciones materiales y simbólicas de todos los actores intervinientes en la práctica. En nuestro caso, los niños tenían alto grado de familiarización y apropiación de la biblioteca escolar como espacio de lectura y escritura, pero también como espacio abierto al encuentro y a lo lúdico. Así, el escribir constituye una posibilidad para vincularse con lo subjetivo, con lo emocional, con la individualidad, que a su vez se opone al postulado de la escritura como “don de pocos”, para abrirse a la posibilidad de que todos sean dramaturgos. Pensar en términos de aula-taller se hace indispensable para el desarrollo de la libre expresión y para generar cierto “extrañamiento” en el lenguaje, lo cual potencia la creatividad. En este espacio, hay un corrimiento

del rol tradicional docente, que permite pensarnos en términos de comunidad de lectores y escritores. Tal como señala Finocchio (2010):

El desplazamiento de la situación comunicativa habitual en la escuela por la circulación social de los escritos [hace que] los alumnos no destinen su producción sólo a un docente, sino a un grupo de compañeros desde la experiencia de su propia producción tomando en cuenta los comentarios de la comunidad de lectores a quienes destinan sus escritos (p. 56).

Cabe agregar también, como señala John Hayes (1996) que existen dos dimensiones fundamentales en el proceso de escritura: la cognitiva y la emocional, de manera tal que una tarea no está nunca aislada, sino que forma parte de un entorno social y un entorno físico concreto. De esta forma, el individuo forma parte de un entramado que dinamizará u obstaculizará habilidades de escritura. La biblioteca escolar como entorno físico debe así devenir espacio de encuentro con la palabra, con el placer por la lectura, con la creatividad, etc. De esta manera estaremos activando, tal como afirma el autor, la memoria activa, la motivación y la emoción, distintos procesos cognitivos y la memoria a largo plazo. De acuerdo con la experiencia que estamos caracterizando en este trabajo, es importante detenerse en la motivación como herramienta, no sólo a los fines inmediatos de resolver cognitivamente una propuesta de escritura, sino como posibilidad de dejar huellas a largo plazo que serán importantes para las representaciones que tienen los sujetos de sí mismos frente a un desafío de lectura.

Con relación a este aspecto, que supone un “animar a”, un “motivar a”, encontramos otro momento de la actividad, luego de la lectura y reescritura del texto, en el cual ingresa el lenguaje artístico/plástico. En esta instancia, los niños moldearon con distintos elementos reciclados los títeres y la escenografía de la futura obra. La incorporación de esta habilidad supone no solo un espacio para el desarrollo de la libre expresión y la creatividad, sino que también colabora en la lectura y resignificación del texto. Ponerles cuerpo y darles vida a los personajes implica necesariamente una relectura tanto del nuevo texto teatral como del texto base para esta nueva reformulación, ahora de la

mano de la plástica. Tal como señala María Signorelli (1963): “el títere es una forma viva de expresión que emana automáticamente sus posibilidades expresivas de sugestión, directamente de su cuerpo, unidas a las posibilidades del ambiente en que se coloca y de la particular necesidad de imaginar que está dentro de cada uno de nosotros en un continuo crecimiento y aprendizaje” (p. 132). De este modo, tal como sostiene Herbert Read (1982), esta clase de propuestas artísticas contribuye a la articulación entre la percepción y el sentimiento; es decir, el plano de los sentidos, del aprendizaje y de la lógica con la sensibilidad, la emotividad, la intuición.

Reafirmamos así que la intervención multidisciplinaria es fundamental para la resolución de problemas de lectura y escritura en un contexto de constante cambio, en el que la linealidad de lo textual debe necesariamente dialogar con lo visual. Así también, todo lo desarrollado hasta aquí nos lleva necesariamente a una reformulación de la idea de escuela y las instituciones educativas en general. Tal como señala Jorge Larrosa (2006), el aula en la actualidad debería ser pensada como espacio de encuentro, tanto de saberes como de cuerpos y lenguajes. Hacemos extensiva esta posibilidad a las bibliotecas y todos los espacios de educación formal y no formal en los que se desarrollan escenarios de lectura y escritura. Permitir el ingreso de la voz es permitir el ingreso de la subjetividad del lenguaje, la experiencia y el individuo, lo cual implica no reducir el lenguaje a mera comunicación. Si bien en la actualidad hay cierto consenso respecto de la importancia del diálogo, no siempre se propician espacios de lectura y escritura en los que ingrese la voz del sujeto. No hay que olvidar, además, que el lenguaje configura nuestra percepción del mundo, por lo que el predominio de ciertos lenguajes en detrimento de otros implica la reproducción de ideologías dominantes, hegemónicas. En este mismo sentido, y siguiendo al Larrosa (2006), es necesario pensar en la “experiencia” como una noción con gran potencialidad para la intervención pedagógica. Este concepto tiene múltiples dimensiones y posibilidades en el campo educativo, y no es sino la incorporación de “eso que me pasa”, lo cual excede los

límites del sujeto, a la situación educativa. Supone además un pasaje, un tránsito a otra cosa, algo que deja huellas en los sujetos. Es por esto que la biblioteca escolar como espacio de formación de lectores y artistas constituye un escenario potente para el ingreso de la palabra, la creatividad, el encuentro, el disfrute, constituyendo una experiencia significativa para la construcción del camino lector de cada niño.

El complejo entramado que mencionamos anteriormente se relaciona con lo digital como rasgo característico de nuestra contemporaneidad, en la cual la linealidad del texto entra en tensión con la multidimensionalidad de las pantallas. Siguiendo a Claudia Kosak (2009), estamos frente a un espacio tecno-global que se caracteriza por la inmediatez y el predominio de lo visual, pero ante todo por la sensación de movimiento y de inestabilidad. Este nuevo contexto tecnológico, que tiene una primera etapa en la aparición de la televisión y una segunda en internet y la conectividad, da sentido a nuestra experiencia en el mundo. Es por esto que es necesario llevar a cabo prácticas de enseñanza y aprendizaje con mayor experimentación en relación al canon literario y al corpus escolar, rompiendo también la idea de espacios curriculares o disciplinas como compartimentos estancos. En este sentido, es importante la búsqueda de nuevas vías por las cuales se puedan construir nuevos mapas de sentido, diferenciados de los hegemónicos. De este modo, nos pareció importante que lo visual y lo digital ingresaran a la biblioteca para potenciar el proceso de lectura y escritura. Tal como afirma Kosak, es necesario pensar la literatura desde el presente, desde esta época, pero sin abandonarla a la suerte de monopolios como los social media, que también producen sentidos y configuran nuevas formas de construir realidad. Así, el ingreso de lo digital supone una disputa en la construcción de sentidos y, por lo tanto, debería dinamizar lecturas críticas de lo social.

Reflexiones a modo de cierre

Luego de pensar nuestra experiencia de lectura y escritura a partir de los aportes de los distintos autores, nos resultó muy potente la idea de buscar

una zona de intersección entre la palabra artística y la plástica, habitando así un espacio de confluencia entre la cultura letrada y la cultura visual. Creemos que esta experiencia puede abrir una puerta al uso de las nuevas tecnologías en la animación a la lectura y la escritura creativa, en tanto se multiplican los recursos para la circulación de la palabra. Si bien no utilizamos dispositivos digitales, el solo hecho de pensar en prácticas de lectura más allá de la linealidad multiplica las posibilidades de fortalecer la comunidad de lectores abriendo nuevos horizontes. Del mismo modo, pudimos ver que adoptar un formato de aula-taller es central en esta tarea, en tanto permite la implicación del sujeto en todas sus dimensiones: sociales, cognitivas, emocionales, etc.

Esta nueva era digital, en la que prima lo audiovisual y la inmediatez, representa un contexto en el que han cambiado también las formas de leer, y por lo tanto, requiere no solo constante actualización docente sino también lugar para la creatividad, en tanto las disciplinas tradicionales pensadas como compartimentos estancos no son suficientes para resolver problemas de lectura y escritura. En este marco, el docente se diluye en la comunidad de lectores y no monopoliza la recepción de las distintas textualidades, promoviendo la libre expresión y la creatividad de los niños. En una situación educativa asimétrica o autoritaria, no es atinado hablar de “comunidad”, sino que la propuesta sólo se limita a ser una instancia de acreditación en la que el docente aprueba o desaprueba. Así, las producciones se enfocan a un fin determinado, lejos de ser una herramienta de expresión y creatividad. Es por esto que los aportes de la educación popular nos brindan la posibilidad de repensarnos como sujetos activos en un proceso de constante diálogo y transformación, en el cual los escalafones del sistema educativo quedan en suspenso para leer y escribir juntos.

Esta mirada holística de los sujetos dentro de una determinada comunidad y atravesados por cierta cultura escolar nos ayuda a generar problemas de lectura y escritura capaces de transformar el conocimiento y dejar huellas en el camino lector de los actores intervinientes. Insistimos en la categoría de problema, que nada tiene que ver con una

perspectiva patologizante sino con el desafío, en tanto operación cognitiva a resolver. En el caso de nuestra propuesta, el lenguaje de la plástica potencia este desafío al intentar trasladar la linealidad de la palabra escrita a la tridimensionalidad del títere; y de allí, de nuevo a la palabra a través del guión teatral. Creemos que estos pases y diálogos, en el marco de un trabajo colaborativo y multidisciplinar, logran tocar en algún punto las múltiples inteligencias de los niños, lejos de una concepción estanca del sujeto.

En consonancia con lo anterior, creemos que el escenario en donde ocurre la práctica debe ser necesariamente repensado. Insistimos en una concepción ampliada del aula y la biblioteca como espacios de construcción del conocimiento, lugares en los que pasan muchas cosas al mismo tiempo, espacios de encuentro con la palabra pero también de encuentro con uno mismo y con el otro, multiplicando las posibilidades de construcción de lecturas críticas y abriendo también la posibilidad de la libre expresión y el goce. Estas dos últimas, muchas veces asociadas con el simplismo, suelen ser dejadas de lado en tanto parecerían opuestas a los objetivos de la escuela. Por el contrario, el desafío de los espacios educativos en contextos cambiantes, fugaces, virtuales, tiene que ser el de generar escenarios de encuentros que potencien las capacidades de los niños sin coartar la creatividad y las emociones; espacios abiertos a los nuevos lenguajes, a las nuevas formas de crear, y ante todo, capaces de repensarse a sí mismos constantemente, dando lugar a la incertidumbre como punto de partida.

Referencias

- Achilli, E. (1990). Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. Rosario: CRICSO.
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. Propuesta Educativa, FLACSO-Editiones Novedades Educativas.
- Cossetini, O. Cossetini, L. (2001). Obras completas. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- Devetach, L. (2008). La construcción del camino lector. Córdoba: Comunicarte.
- Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2014). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires:

Siglo Veintiuno editores.

- Finocchio, A. M. (2010). Leer y escribir en la escuela. En A. Brito (dir.) Lectura, escritura y educación. (pp. 1-15). Rosario: Homo Sapiens-FLACSO.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En The science of writing (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kosak, C. (2009). Poéticas tecnológicas y escuela. Apuntes sobre canon y experimentación. Propuesta Educativa, 32.
- Larrosa, J. (2006). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia presentada en la Universidad de Barcelona.
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates "Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad", organizado por La Central, Barcelona.
- Montes, G. (2006): La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. M.E.C. y T. Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Petit, M. (1991). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Read, H. (1982). Educación por el arte. Barcelona: Paidós.
- Signorelli, M. (1963). El niño y el teatro. Buenos Aires: Eudeba.
- Yepes Osorio, L. (2008). No soy un gánster, soy un promotor de la lectura y otros textos. Medellín: Biblioteca Pública Vital, Comfenalco.

* Juan Mondino

Prof. en Letras Modernas (Universidad Nacional de Córdoba). Diplomado en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Maestrando en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNC). Educador en la Biblioteca Popular de Bella Vista (Córdoba, Argentina). Profesor de Nivel Secundario en el Instituto de Enseñanza Sarmiento y Adscripto en la FFyH (UNC). Contacto: juan24mondino@gmail.com

* Gabriela Sheringer

Artista plástica. Profesora de Dibujo y Escultura (Escuela Provincial de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta). Postítulo en Formación General en la Universidad Nacional de Córdoba. Técnica en producción seriada y Técnica en matricería y moldes (Escuela Prov. Fernando Arranz). Docente de primaria (Instituto Nuestra Señora) y Profesora en los IES Carlos Alberto Leguizamón y A. Carbó. Contacto: gsheringer24@gmail.com

Qué definiciones de lenguaje para qué procesos de comunicación. Notas conceptuales para un trabajo en formación (inicial) de docentes

What language definitions for what communication processes. Conceptual notes for a job in Digital and Audiovisual Language

Diego A. Moreiras*

Resumen

Este trabajo recupera desarrollos del equipo de investigación e intervención que dirige la Dra. Eva Da Porta, radicado en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba¹. Asimismo, se articula con preocupaciones compartidas con colegas en el dictado del espacio curricular Lenguaje Digital y Audiovisual en diversas carreras de formación inicial de docentes, así como con preguntas y dudas surgidas en los encuentros de clase. El escrito tiene como objetivo clarificar los diversos usos que se hacen y que hacemos del concepto de lenguajes en estos (y otros) espacios curriculares. Así, presentamos definiciones para esta noción procedentes de diversos tiempos y espacios, construidas con objetivos y alcances específicos, que parecieran coexistir hoy, juntas, en los usos de esta noción polisémica. Hacia el final identificamos al menos tres grandes conjuntos de definiciones yuxtapuestas: lenguaje (“a secas”) en una tradición lingüística, lenguaje audiovisual en clave multimodal y lenguaje digital, vinculado a la programación en informática. Entre estos, el segundo conjunto de definiciones resulta más relevante en nuestro trabajo de construcción de propuestas de enseñanza que incorporen diferentes lenguajes.

Palabras claves: lenguaje, lenguaje audiovisual, lenguaje digital, procesos de comunicación, formación docente inicial.

Abstract

This work recovers developments from the research and intervention team led by Dr. Eva Da Porta, based at the Centre for Advanced Studies of the Faculty of Social Sciences of the National University of Córdoba. It is also articulated with concerns shared with colleagues, in my work as a teacher, a subject called Lenguaje Digital y Audiovisual (Audiovisual and Digital Language), present in a number of initial teacher training programmes and in the questions posed in class by the students. Its objective is to clarify the different uses of the notion of languages in the mentioned subject but also in others. We present some definitions for this notion, distant in time and space, built with specific objectives and reaches, that seem to coexist in the contemporary uses of this polysemic notion. As a conclusion, we identify at least three groups of definitions: language (without adjectives) in a linguistic tradition; audiovisual language in a multimodal approach and, finally, the digital language, related to computer programming. Among them, particularly one becomes especially relevant in the teaching proposal constructions with multiple languages that we build as teachers.

Keywords: language, audiovisual language, digital language, communication processes, initial teacher training

1- Al respecto, pueden consultarse: Da Porta (2006) y Da Porta (2015), entre otros. Además del equipo de investigación e intervención, estas reflexiones son parte también de nuestro trabajo en el Profesorado en Comunicación Social, especialmente, en la cátedra de Didáctica de la Comunicación I, a cargo de la Prof. Fabiana Castagno. Al respecto, pueden consultarse: Castagno, Pinque y Moreiras (2015) y Moreiras y Castagno (2019) para mayores detalles.

Presentación

El presente escrito surge como necesidad a partir del trabajo en el espacio curricular Lenguaje Digital y Audiovisual, de diferentes carreras de formación inicial de docentes. En ese espacio curricular, la amplitud conceptual del término lenguaje resulta a la vez una potencialidad y un obstáculo. ¿Por qué un obstáculo? Porque el uso simultáneo de la palabra “lenguaje” para nombrar dos sistemas de signos tan diferentes como el digital y el audiovisual (mencionados en el título, aunque no excluyentes de los contenidos y aprendizajes de ese espacio curricular) puede dar lugar a pensar que estos lenguajes se comportan de modos parecidos entre sí. Y la verdad es que cada uno de ellos amerita ser distinguido y particularizado en sus características básicas y su funcionamiento. Sumado a esto, la noción de lenguaje (sin adjetivos) remite a otras tradiciones académicas e investigativas que resultan una referencia ineludible en la formación inicial de docentes (de cualquier área disciplinar). Así, hemos mencionado tres acepciones diferentes para la noción de “lenguajes” que este artículo se propone definir, distinguir y particularizar.

Ahora bien, ¿por qué pensar esta amplitud conceptual como una potencialidad? Quizá esta respuesta ameritaría un artículo en sí misma, pero baste mencionar algunos puntos nodales. En primer lugar, porque nuestras sociedades y también nuestras escuelas parecieran funcionar hoy, en sus dimensiones cotidianas, a partir del interjuego cada vez más extendido entre diferentes lenguajes. La escritura y la lectura de nuestra lengua siguen siendo centrales, y en torno a ellas se organizan gran parte de nuestras tareas, pero en la última década, al menos, otros lenguajes han ganado presencia y reclaman atención. Por mencionar algunos, el fotográfico, el sonoro y el audiovisual. En segundo lugar, porque “abrir” la noción de lenguajes nos permite abordar reflexivamente otros sistemas de signos presentes en la escuela y de gran importancia: los artísticos, por ejemplo, y especialmente, los corporales (tan importantes para el ejercicio de la docencia). En tercer lugar, relacionado con lo anterior, porque la docencia pareciera estar articulada hoy, de manera más estrecha, con

otros lenguajes además de la palabra. Y pareciera extenderse cierta creencia, que profesamos nosotros también, en que otros lenguajes brindan al trabajo docente otras posibilidades (discursivas, creativas, profesionales y, en definitiva, subjetivas) que potencian la tarea e interpelan de otras maneras a los estudiantes.

Por todo esto, consideramos que resulta imprescindible un trabajo reflexivo sobre la noción de lenguajes para la formación inicial de docentes. El recorrido que proponemos busca aportar a ese trabajo reflexivo y, como adelantábamos en el resumen, resaltar una definición que consideramos más relevante.

Recuperamos definiciones clásicas

Una definición clásica y fundamental de lenguaje es la que aportó Ferdinand de Saussure en el *Curso de Lingüística General* (2001), a comienzos del siglo XX. En esa obra, planteó que

el estudio del lenguaje comporta dos partes: la una, esencial, tiene por objeto la lengua, que es social en su esencia e independiente del individuo; este estudio es únicamente psíquico; la otra, secundaria, tiene por objeto la parte individual del lenguaje, es decir, el habla, incluida la fonación y es psicofísica (Saussure, 2001, p. 45-46) (curativas nuestras).

Allí encontramos los dos componentes fundamentales del lenguaje para Saussure. La lengua es un resultado de la facultad de los seres humanos de construir lenguaje y a la vez un conjunto de convenciones que regulan el ejercicio de esta facultad (Saussure, 2001, p. 37)².

El habla, en cambio, es un “acto individual de la voluntad y de la inteligencia”, en el cual Saussure distingue el modo en que el sujeto combina los elementos de la lengua para expresarse y “el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones” (p. 41).

Por lo tanto, para el estudio del lenguaje, Saussure decide distinguir entre lo individual y momentáneo (el habla) y lo homogéneo y colectivo (la lengua); se queda con este último componente y postula, dentro de él, la unidad mínima que estudiará: el signo lingüístico. Se dedica entonces intensamente a trazar todas las características de este, el

2-Agrega Saussure que la lengua “es un tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a una misma comunidad, un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa. (...) La lengua no es una función del sujeto del hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente”. (p. 41)

elemento central de la lengua. Así, menciona que cada signo lingüístico está compuesto por dos términos, el significado y el significante, unidos de modo arbitrario (es decir, una unión socialmente definida, sin que exista un lazo esencial que la defina). Ambos términos son mentales, en el sentido de que para Saussure tienen existencia en la mente de las personas; mientras que el primero es el concepto, la idea que el signo vehiculiza, el significante es la “imagen acústica”, es decir, la “huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos” (p. 92): cuando escuchamos o leemos una palabra, la huella que queda en nuestra mente de ella.

Los signos lingüísticos, para Saussure, son las mínimas unidades de la lengua con sentido propio y, combinadas entre sí, permiten formar unidades mayores, como las frases. No obstante, estos signos están constituidos por unidades menores, llamadas por el autor fonemas, cuya transcripción en nuestro idioma es el abecedario, y que son para él puros sonidos, puros significantes. Es decir, las “letras” de nuestro idioma son un conjunto finito de elementos (de sonidos), apenas un poco más de dos docenas, que por sí solas no tienen mayor significado que la identidad que les da el sonido que representan. Así, para construir nuestra lengua, realizamos múltiples operaciones de combinación de elementos: en primer lugar, de los pocos fonemas con que contamos entre sí (puros sonidos), que dan lugar a la conformación de los signos lingüísticos; luego, estos signos entre sí, dando lugar a unidades mayores, como las frases. Dicho de otra manera, a partir de unos pocos fonemas somos capaces de producir miles de signos lingüísticos, perfectamente identificables en nuestra lengua que, además, en su combinación, producen unidades mayores.

A este proceso sucesivo de construcción de frases, André Martinet lo denominó doble articulación (en Verón, 2002). La primera articulación corresponde a las unidades que hemos denominado signos y que dan lugar a unidades mayores. La segunda articulación es la de los fonemas para la construcción de los signos lingüísticos. Y agrega Verón: un sistema combinatorio estricto supone que el valor de un mensaje es solo “la suma de los

valores de sus unidades constitutivas” (p. 215). Este principio es válido sólo para la segunda articulación: los signos son el resultado de la suma de los sonidos o fonemas. En cambio, cuando unimos signos entre sí, es decir, en la primera articulación, el resultado puede variar de acuerdo a la combinación que realicemos, modificando la identidad de los propios signos involucrados³.

Como ejemplo de lo anterior, entre las frases “ella se casa mañana” y “la casa queda lejos”, podríamos identificar la repetición de casa y pensar que en ambas frases se trata del mismo signo lingüístico: en realidad, la combinación de ese signo con otros en una frase hace que su significado cambie (de verbo a sustantivo) y, por lo tanto, que se trate de dos signos diferentes.

¿Por qué resulta esto importante para nosotros? Porque en su definición de lenguaje (y de lengua y habla, por lo tanto), Saussure aporta precisión al campo de la lingüística y nos permite contar con una variedad de caracterizaciones de este fenómeno que han resultado fundamentales desde entonces. No obstante, estas resultan válidas exclusivamente para la lengua (e incluso, dentro de este campo acotado han surgido algunas críticas consistentes; entre las más relevantes, podemos mencionar a Voloshinov, 2009 –publicado por primera vez en 1929–). Por eso, cuando durante el siglo XX se buscó analizar la forma en que otros sistemas de signos producen sentido, a partir del modelo de Saussure, rápidamente surgió la dificultad de que estos otros sistemas no operan a partir de sistemas combinatorios estrictos, y por lo tanto, no recurren a la doble articulación, característica de la lengua. Verón (2002), en su crítica a esta concepción binaria de signo, lo dice de la siguiente manera:

(...) se fueron sumando los problemas que planteaban los sistemas de signos no lingüísticos, que la semiología se propuso comenzar a estudiar (Barthes, 1990). La complejidad deriva aquí del hecho de que dichos sistemas no tienen doble articulación: en el caso de los que solo tienen primera articulación, está claro que el principio combinatorio estricto es inaplicable (vestimenta, gestualidad espontánea, imágenes fotográficas y cinematográficas, etc.). En estos casos, no hay unidades estables e identificables que formen unida-

3- Así lo plantea Eliseo Verón: “la primera articulación conlleva a su vez varios niveles de complejidad (las raíces y desinencias se combinan en palabras, las palabras en frases, las frases en discursos...), pero entre estos niveles no se aplica el principio combinatorio estricto: la unidad de nivel superior es algo más que la suma de sus componentes de nivel inferior. En consecuencia, la unidad de nivel inferior no conserva su identidad cuando entra en diferentes combinaciones”. (2002, p. 215).

des más grandes por combinación. El principio combinatorio opera plenamente cuando el sistema sólo tiene segunda articulación, es decir que en verdad no se trata de un sistema de signos: es el caso de la música, puros significantes sin significados identificables (Verón, 2002, p. 215-216).

En esta extensa cita, el semiólogo argentino plantea los problemas de una definición “a lo Saussure” de lenguajes, cuando el sistema de signos en juego no es la lengua, sino otros, como la fotografía, el cine, la música. En el caso de la vestimenta, la fotografía y el cine, lo que Verón plantea es que sólo tienen primera articulación: combinan elementos para producir “mensajes”, pero sin que existan los “fonemas”, es decir, las unidades menores y estables que constituirían esos elementos. En el caso de la música, afirma el autor, se trata de puros significantes (pura materialidad sonora, digamos), sin significados estables, fijos y arbitrarios unidos a ellos. Y aquí nos preguntamos: ¿esto quiere decir que la música no es lenguaje?, ¿quiere decir que la fotografía y el cine no son lenguajes? Para responder rápidamente y dar paso al siguiente apartado, podríamos responder así: los términos de Saussure nos permiten argumentar que no son lengua. Lo que nos toca por delante es pensar por qué sí pueden ser considerados, no obstante, lenguajes.

¿Cómo pensar una noción de signo más amplia, y por lo tanto, una definición de lenguaje diferente?

Con el objetivo que nos propusimos en el final del apartado anterior, podemos comenzar aquí argumentando que una definición de lenguaje como la que necesitamos, para que contemple a la fotografía, al cine o a la música (e incluso, que nos permita pensar la lengua desde un lugar diferente) debe abandonar, por lo tanto, la idea de signo lingüístico, en beneficio de una noción sin adjetivos, un signo “a secas”. Para construir esta noción recurrimos a los trabajos de un filósofo y también semiólogo, en gran medida contemporáneo de Saussure, que se llamó Charles S. Peirce y que vivió y escribió en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX.

4- En el cuerpo del texto presento la definición clásica de signo de Charles S. Peirce, pero lo hago reformulando algunos de los rasgos con fines de enseñanza, pensando en estudiantes que no serán especialistas en el tema (de la misma manera que ocurre en clase). No obstante, la definición que tomo como punto de partida es la siguiente: “Un signo, o representamen, es algo que representa para alguien algo en algún aspecto o capacidad. (...) El signo representa algo, su objeto. Representa ese objeto, no en todas sus peculiaridades [respects], sino en relación a una especie de idea, que a veces he llamado el fundamento [ground] del representamen” (en Andacht, 1996, p. 1272).

La noción de signo⁴ que él propone, afirma, en primer lugar, que un signo está en lugar de otra cosa, a la que representa. Es decir, un signo se presenta a sí mismo, representando otra cosa. En segundo lugar, cualquier objeto del mundo puede ser un signo; esto quiere decir que cualquier objeto puede presentarse representando a otra cosa. Y por lo tanto, los signos ya no están en la cabeza de los individuos, como planteaba Saussure, sino que tienen existencia material. Además, pueden tener cualquier materialidad significativa: un bastón puede ser un signo (por ejemplo, el que “otorga el poder” a un presidente); también un pañuelo de color (por ejemplo, el blanco que identifica a Madres de Plaza de Mayo). En tercer lugar, para que haya signo, es decir, para que cualquier objeto del mundo pueda presentarse representando otra cosa, tiene que haber un sujeto capaz de interpretarlo y producir a su vez un nuevo signo. ¿Cómo puedo saber si algo que dije fue comprendido? Pues preguntando y estando atento a la respuesta⁵. En cuarto lugar, si bien hay interpretaciones que son más “comunes”, más “generales” (resultado de un consenso de la comunidad), hay otras que admitirán cierta disputa. Frente a los signos, es esperable entonces que pueda haber múltiples interpretaciones en juego, que “comunique” cuestiones diferentes para diferentes sujetos, de acuerdo al momento histórico, a la comunidad de pertenencia, e incluso, de acuerdo a los intereses de determinados sectores sociales y sus modos de ejercicio del poder.

Así, desde esta definición, entendemos que cualquier objeto (las palabras o incluso objetos reales del mundo) puede ser considerado signo, y por lo tanto, generar interpretaciones (bajo la forma de un nuevo signo), aun cuando estas no sean fruto únicamente de consensos dentro de la comunidad. ¿Y los lenguajes? En forma sintética, cuando los signos comparten cierta materialidad, es decir, cuando están “hechos de los mismos elementos”, y además estos elementos conforman un sistema más o menos estable, utilizado para “comunicar”, podemos hablar de lenguaje. En el caso de la fotografía, lo que es común es el medio visual bidimensional y su materialidad constituida por ele-

5- Este aspecto resulta central, por ejemplo, para pensar la evaluación en el trabajo docente.

mentos como el ángulo, la altura de la cámara, los planos, el color, entre muchos otros, que pueden variar de una foto a otra, pero se encuentran presentes en todas. Lo mismo ocurre con lo sonoro, lo audiovisual, la vestimenta, la arquitectura, entre muchos otros ejemplos que podemos compartir. Por lo tanto, lenguaje no es sólo aquello a lo que Saussure hizo referencia cuando pensó en la fundación de una disciplina como la Lingüística. También podemos nombrar como lenguajes a aquellos que usan otras formas de comunicación no lingüísticas, otros modos de comunicar sentidos (otras materialidades semióticas). Para explicar y darle un lugar en nuestro currículo a esos otros modos, podemos recurrir a un concepto que nos ayude: el de multimodalidad.

Para explicar este concepto, recuperamos algunas ideas de Judith Kalman, quien afirma que

con el fin de tomar en cuenta los complejos sistemas de los “modos representativos” –imagen, animación, notación matemática, sonido, movimiento, gesto–, Kress propuso la noción de la multimodalidad. (...) En la era de la explosión de la informática y de la conectividad, los medios masivos y textos que incluyen sonido, imagen, animación y lenguaje escrito, la cultura escrita está implicada en la construcción de significado de lo escrito en relación con otros medios de representación” (Kalman, 2008, p. 110).

Así, lenguajes multimodales son los que recurren a diferentes modos (o materialidades significantes, para nosotros) en simultáneo, para la construcción del sentido. Debido a la imbricación que menciona Kalman de lo escrito con otros medios de representación, propia de nuestras vidas cotidianas, resulta cada vez más frecuente que la producción de sentido se realice a partir de lenguajes multimodales. Lo que resulta “nuevo”, en todo caso, no es el fenómeno mismo de la multimodalidad (ya que el cine puede ser considerado un lenguaje multimodal y tiene ya más de cien años), sino el abandono paulatino, en diferentes y cada vez más extendidos ámbitos, de la preferencia por la monomodalidad en nuestra cultura. Dicho de otro modo: es cada vez más común comunicarnos a través de múltiples modos, incluso en lo escolar, y ya no sólo a través de la lengua.

6- En los considerandos de esta Resolución se mencionan los antecedentes normativos con los que cuenta y los diferentes actores involucrados: el Estado y empresas, pero también ONG, fundaciones y las universidades nacionales. Sumada a esta Resolución y a sus antecedentes, podemos mencionar la producción cada vez más sistemática de materiales para la enseñanza de la programación en la educación primaria y secundaria. A modo de referencia, puede consultarse la pestaña publicaciones de la página de la Fundación Sadosky: <http://www.fundacionsadosky.org.ar/> (última consulta: agosto de 2019). Y finalmente, un conjunto de entornos y plataformas que, desde propuestas lúdicas, promueven tareas de programación en niños y niñas, jóvenes y no tan jóvenes. Sólo a modo de ejemplo, podemos mencionar Pilas Bloques, disponible aquí: <http://pilasbloques.program.ar/online/#/libros> (última consulta: agosto de 2019).

Uno de los teóricos más importantes de la multimodalidad afirma que los modos que se dan, junto con el discurso hablado y la escritura, sobre páginas o sobre pantallas, están constituidos de acuerdo con principios diferentes a los de la lengua (según Saussure); “su materialidad es diferente y el trabajo que las culturas han hecho con ellos también es diferente” (Kress, 2005, p. 50).

El trabajo que las culturas realizan hoy, el trabajo que en gran medida todas/os realizamos hoy con los lenguajes tiende efectivamente más hacia la multimodalidad que hacia la monomodalidad (Cfr. Moreiras, 2015). Esto puede parecer un nuevo desafío para el trabajo docente, pero también

¿En qué sentido podemos hablar de lenguaje digital?

El punto de partida para este párrafo es la articulación directa de la noción de lenguaje digital con la programación en informática. Entendemos esta noción, entonces, como la que deriva de un uso muy específico de las tecnologías de la información y la comunicación: el de la producción (escritura) de ese lenguaje, que es la programación en informática, y que se distingue de la operación y manipulación (lectura) de programas y aplicaciones que funcionan sobre la base del mismo. Dos investigadoras cordobesas, en una publicación generada desde el gremio docente de la provincia de Córdoba, lo dicen así:

la programación integra el uso de un lenguaje para aplicar conceptos de lógica en la resolución de situaciones que requieren procesar información. Es justamente la puesta en juego de conceptos lógicos y abstracción a través de una máquina para obtener un resultado lo que diferencia al pensamiento computacional de las TIC, cuyo énfasis está en el uso de tecnología previamente programada (Martínez y Echeveste, 2017, p. 20-21) (resaltado en el original).

En el ámbito educativo formal e informal, desde el Estado en sus diferentes niveles, así como desde empresas y academias, se habla cada vez más

7- En el cuerpo de la Resolución puede leerse que tiene como objetivos “generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las TIC [y que] Resulta fundamental promover la construcción de un conjunto de saberes relativos a una diversidad de lenguajes y recursos narrativos que se introducen en la dimensión de lo digital. (...) Pero también resulta central entender cómo funcionan los sistemas digitales, cuál es la lógica de su programación y el modo en que actúan sus algoritmos, sobre cuya lógica descansa el funcionamiento de gran parte de nuestra sociedad” (Resol. CFE 343/18, Introducción, p. 2-3) (resaltado nuestro).

asiduamente del fortalecimiento de la enseñanza de la programación y la robótica. La aprobación de la Resolución 343/18 del Consejo Federal de Educación, en septiembre de 2018, reorganiza y da un marco formal a un trabajo que venía realizándose quizá de manera más dispersa⁶. Esta normativa de alcance nacional plantea núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) para las áreas de educación digital, programación y robótica. Podemos afirmar que esta Resolución promueve que, paulatinamente, podamos pasar de leer el lenguaje digital (usar programas, aplicaciones y software) a comprender cómo funciona y es responsable de fragmentos cada vez mayores de nuestra vida cotidiana, hasta lograr escribirlo (ampliar y difundir los saberes que permiten programar)⁷.

Cecilia Martínez y María Emilia Echeveste (2017) plantean que el escenario actual es propicio para este tipo de trabajos⁸, y promueven un ingreso paulatino de la programación en las escuelas en el marco de la Resolución antes mencionada y de sus antecedentes. Pero, ¿qué supone enseñar programación en las escuelas? Estas investigadoras responden: “en términos generales, entender qué problemas pueden ser resueltos por una máquina y cómo ordenar estos problemas para que la máquina los resuelva” (2017, p. 16). De lo que se trata, entonces, es de poder comunicarnos con la computadora para darle instrucciones. E incluso más: comunicarnos con ella para crear programas y aplicaciones que hagan cosas por y para nosotros. Este tipo de iniciativas de enseñanza de la programación de computadoras en la escuela, y no solamente la enseñanza para el uso de entornos y aplicaciones programados por otros, es lo que Diego Levis (2007)⁹ denomina concepción tecno-lingüística de la enseñanza y aprendizaje de TIC y de informática:

Se plantea la necesidad de enseñar los principios del lenguaje que regula el funcionamiento de las computadoras y otros medios informáticos (...). Recordemos que la digitalización consiste en la codificación de diferentes lenguajes (musical, verbal, icónico, etc.) en un lenguaje unificador de naturaleza matemática. (Levis, 2007, p. 13)

8- Afirman que “hay tres situaciones claves que nos permiten pensar en la posibilidad de enseñar Programación en el contexto de la escuela actual: 1) la creciente apropiación que hacen docentes y estudiantes de la computadora y las tecnologías en general en el ámbito de la escuela; 2) los avances en el desarrollo de las plataformas didácticas para enseñar a programar; 3) los desarrollos curriculares” (Martínez y Echeveste, 2017, p. 15).

En esta concepción, se busca no sólo entender de qué se trata este lenguaje unificador, o mejor, cómo funciona, sino también poder “hablarlo” y de esa manera construir un rol más activo en relación con las TIC. Ese lenguaje unificador es lo que hemos denominado en este trabajo lenguaje digital.

¿Qué características tiene el lenguaje digital? Lo más importante, quizá, es que se trata de un lenguaje que, debido a su naturaleza matemática, no admite la polisemia. Por lo tanto, se trata de un lenguaje muy diferente en su funcionamiento a la lengua y los lenguajes multimodales. De hecho, al “hablar” con una computadora, en algunos casos, debemos ser tan precisos que no podemos utilizar ni siquiera un espacio de más en la frase: eso llevaría a un error que la computadora no podrá resolver. Martínez y Echeveste lo denominan un lenguaje no ambiguo (2017, p. 21) que aplica, como decíamos al comienzo de este apartado, conceptos de lógica para procesar información, y este tipo de trabajos desde la lógica, la matemática y el pensamiento computacional no admiten ambigüedades. Reencontramos aquí la noción de un sistema combinatorio en sentido estricto, planteado desde Verón un poco antes.

Un cierre que conlleva una invitación

En el espacio curricular de Lenguaje Digital y Audiovisual de los Profesorados de Nivel Superior de la provincia de Córdoba, aunque también en otros espacios curriculares de otras carreras, la noción de “lenguajes” es utilizada de modos que ponen en evidencia la polisemia y complejidad de este concepto. Hemos propuesto tres conjuntos de definiciones para la noción de lenguaje, con implicancias distintas a nivel de su uso con fines comunicativos.

En el primer caso, la noción que privilegia Saussure, la de lengua, pone énfasis en la descripción del sistema y no considera especialmente las formas en que los sujetos hacen uso de los signos (lin-

9- Hacemos referencia a un texto del autor publicado originalmente por la editorial Prometeo (datos bibliográficos completos en la sección correspondiente). Hemos trabajado con una versión mimeografiada que puede encontrarse aquí: https://tecnoseducativas.files.wordpress.com/2010/08/u2-y-3-levis_pav06.pdf (última visita: noviembre de 2019).

güísticos) de ese sistema. Además, hace evidente que la lengua “funciona”, en comparación, de un modo único: la doble articulación es una característica que no encontramos en otros lenguajes, y que hace de ella nuestro sistema privilegiado de comunicación.

No obstante, lo que recuperamos en el segundo conjunto de reflexiones es otra definición de signo (“a secas”), que nos invita a identificar los procesos de creación del sentido, es decir, de los signos en uso, al poner en el centro de la comunicación los procesos de interpretación (y de producción de nuevos signos) que hacemos los sujetos. Aquí los signos ya no son sólo lingüísticos, y la ambigüedad, o mejor, la polisemia, es la norma. Además, debido a que contempla diferentes materialidades significantes, este conjunto sí tiene en cuenta los diferentes lenguajes y nos propone construir un diálogo constante de pregunta y repregunta (una semiosis infinita) para conocer cómo es interpretado cada discurso por diferentes sujetos. Se comprenderá de qué modo la centralidad de la interpretación, las diferentes materialidades significantes y la pregunta - repregunta resultan fundamentales en la docencia y, por lo tanto, también en la formación inicial de docentes.

Finalmente, el último conjunto de definiciones nos pone frente a un lenguaje usado para “comunicarnos” con máquinas, a través de un sistema combinatorio en sentido estricto. Es tan preciso y unívoco este lenguaje, que se parece muy poco a los dos anteriores; además, los procesos de “comunicación” que habilita, justamente por esto, son diferentes a los que nos interesan: se parecen más a una transmisión de información que a un proceso de comprensión (siempre parcial y provisorio) entre humanos. No obstante, como usuarios-lectores de los entornos que estos lenguajes digitales crean (programas, aplicaciones), del otro lado de las pantallas trabajamos, estudiamos, hacemos arte, viajamos, enseñamos... En todos estos usos, el lenguaje unificador del que hablaba Levis nos permite hoy hablar y escribir los otros lenguajes. Tres tipos de lenguaje, entonces, presentes en la formación inicial de docentes; constituidos a partir de elementos disímiles, y utilizados socialmente con finalidades, en contextos y con efectos dife-

rentes. Hasta tanto seamos capaces de programar (me refiero a quienes aún no lo hacemos), podemos continuar siendo usuarios cada vez más alertas y conscientes de las tecnologías que se asientan en el lenguaje digital y nos permiten operar con otros lenguajes. En tanto docentes recibidos y en formación, podemos continuar los procesos de apropiación de la lengua y de otros lenguajes en el aula (como la fotografía, lo sonoro, lo audiovisual), dando lugar a procesos de comunicación múltiples, que contemplen la creación y la disidencia, para incorporarlos con la finalidad de potenciar procesos de aprendizaje significativos en los estudiantes.

Referencias

- Andacht, F. (1996). El Lugar de la Imaginación en la Semiótica de C. S. Peirce. En *Anuario Filosófico* 29, (3), (pp. 1265-1289). Navarra, España: Universidad de Navarra.
- Castagno, F., Pinque, G. y Moreiras, D. (2015). Sobre géneros, lenguajes y traducciones. ¿Hacia una didáctica de la comunicación? *Revista El Cactus*, (4), 4, pp. 100-109. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cactus/article/view/13134/13329>
- Da Porta, E. (2006). Jóvenes. Identidad y Comunicación. En Da Porta, E. *Escuela y Medios: Sentidos y sinsentidos* (pp. 165-179). Córdoba: Ministerio de Educación de la Nación – ECI – Universidad Nacional de Córdoba.
- Da Porta, E. (2015). Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 107-134. Recuperado <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.htm>
- Kress, G. (2005). El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada, España: Consorcio para la enseñanza abierta y a distancia de Andalucía “Fernando de los Ríos”.
- Levis, D. (2007). Enseñar y aprender con informática / enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina. En Cabello, R. y Levis, D. (eds.) *Tecnologías informáticas en la educación a principios del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martínez, C. y Echeveste, M. E. (2017). Aprender a programar para integrarnos. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).
- Moreiras, D. y Castagno, F. (2019). Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la Comunicación Social. *Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (89), pp. 167-186. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/de-

talle_articulo.php?id_articulo=16254&id_libro=783

-Moreiras, D. (2015) Multimodalidad y Educación de Jóvenes y Adultos: Enfoque Teórico y Semiótica. En Ponce de La Fuente, H. y Dalmasso, M. (eds.) Trayectos teóricos en Semiótica (pp. 139-147). Santiago de Chile: Facultad de Artes, Universidad de Chile y Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

-Saussure, F. (2001). Curso de Lingüística General. Buenos Aires: Losada.

-Verón, E. (2002). Signo. En Altamirano, C. (dir.). Términos críticos de Sociología de la Cultura (pp. 213-218). Buenos Aires: Paidós.

-Voloshinov, V. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Godot.

* Diego A. Moreiras

* Docente regular en el Profesorado en Comunicación Social, FCC, UNC, y en Profesorados del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Correo electrónico: diegoamoreiras@unc.edu.ar

Transmisión generacional y escrituras de adolescentes y jóvenes en el espacio escolar

Generational transmission in adolescents and young writings in school space

Mariana Beltrán*

Resumen

El presente escrito se enmarca en un trabajo de investigación titulado “Procesos de subjetivación y espacio escolar. Una perspectiva de los procesos de identificación en escrituras de adolescentes y jóvenes en el espacio escolar”, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, para el período 2018-2020. La investigación se vincula con una preocupación social que atraviesa gran parte de los estudios que profundizan en el eje de las transformaciones subjetivas en adolescentes y jóvenes: “la negación simbólica del otro”. En continuidad con esta preocupación social compartida, algunos de los interrogantes iniciales que orientan la formulación del problema son: ¿cómo contrarrestar los niveles de violencia explícitos e implícitos que suscitan los fenómenos de distanciamiento sociocultural entre adultos y jóvenes?, ¿cómo recuperar a ese otro, su palabra, sus escrituras, sus lenguajes, en los nuevos escenarios escolares?

En este texto nos interesa dar cuenta de algunos avances de este proyecto investigativo que recupera el valor subjetivante de algunos tatuajes de adolescentes y jóvenes en dos escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. La investigación se centra en el enfoque de la metodología cualitativa enmarcada en una perspectiva interdisciplinaria que articula el enfoque etnográfico con la teoría psicoanalítica. Se considera que profundizar en el conocimiento de las escrituras de adolescentes y jóvenes y el valor representativo que estas tienen para los sujetos en la escuela puede constituir un aporte para disminuir los niveles de violencia asociados a la problemática del distanciamiento generacional en el vínculo pedagógico y el distanciamiento socio-cultural.

Palabras claves: transmisión generacional, escrituras, adolescentes, jóvenes, espacio escolar.

Abstract

This paper is part of a research paper entitled “Subjectivization processes and school space. A perspective of the processes of identification in writings of adolescents and young people in the school space”, in the Faculty of Psychology, in the National University of Córdoba, for the period 2018-2020.

The research is part of a social concern that goes through much of the studies that deepen the axis of subjective transformations in adolescents and young people: “the symbolic denial of the other”. In continuity with this shared social concern, some of the initial questions that guide the formulation of the problem are: How to counteract the levels of explicit and implicit violence that raise the phenomena of socio-cultural distancing between adults and young people? How to recover that other, your word, your writings, languages in the new school settings?

The research focuses on the approach of qualitative methodology framed in an interdisciplinary perspective that articulates the ethnographic approach with psychoanalytic theory.

It is considered that deepening the knowledge of the writings of adolescents and young people and the representative value that they have for the subjects in the school, can constitute a contribution to reduce the levels of violence associated with the problem of generational distancing in the pedagogical link and socio-cultural distancing.

Keywords: generational transmission, writings, teenagers, youth, school space.

Introducción

El presente escrito se enmarca en un trabajo de investigación titulado “Procesos de subjetivación y espacio escolar. Una perspectiva de los procesos de identificación en escrituras de adolescentes y jóvenes en el espacio escolar”, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, para el período 2018-2020.

En este texto, continuamos una línea de ese proyecto orientada al estudio del valor subjetivante de ciertas escrituras –tatuajes adolescentes y juveniles– y su articulación con los procesos de transmisión generacional que acontecen en la educación secundaria.

Nos interesa comprender a los adolescentes y jóvenes como agentes sociales y culturales, en su relación con su momento histórico, en la lucha generacional y en su pasaje por las diversas instituciones que en el terreno de lo simbólico los constituyen como sujetos. Se entiende a las “adolescencias” y “juventudes” como fenómenos complejos, multideterminados y plurales en el desarrollo. Ser adolescente y/o joven hoy implica participar de un proceso de transformaciones culturales, presente en las costumbres, en las maneras de concebir el cuerpo y de construir la sexualidad y el género.

La subjetividad se considera como resultado de un proceso complejo, de construcción social, cultural y de producción histórica de la intersubjetividad en el campo educativo, lo que permite analizar los procesos de identificación de los adolescentes y jóvenes como configuraciones subjetivas de un momento histórico y social particular. Puntualizamos el proceso de subjetivación como la acción de dar sentido, de significar y poner una marca de origen (firmar) un proceso de metabolización.

La transmisión generacional designa tanto los procesos como las vías y los mecanismos capaces de operar transferencias de organizaciones y contenidos psíquicos entre distintos sujetos y, particularmente, de una generación a otra a través de generaciones, así como los efectos de dichas transferencias (Segoviano, 2009, p. 1). Para Kaës (1996), la transmisión generacional refiere a un proceso de transferencia de identificaciones inconscientes de la vida psíquica (Kaës, 1996, p. 24).

El sistema de identificaciones se concibe como siempre abierto, nunca completo, fundamental para la constitución psíquica. No acaba en la familia; la escuela cumple un papel primordial en este proceso, en las relaciones de intercambio que se suceden en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje con el mundo adulto, y en las relaciones entre pares, entre adolescentes y jóvenes entre sí.

Cuando hablamos de identificaciones, estamos pensando en un sistema de representaciones psíquicas abiertas a la otredad, a la diferencia. Esto supone, en cada sujeto, un trabajo psíquico de simbolización, historización, circulación pulsional y desasimiento de los objetos primarios de investidura, por inclusión de la diferencia (Freud, 1905). Este pasaje a nuevos modos de procesamiento, permanencia y cambio no resulta lineal, sino que queda asociado a formas de movimiento en la significación que tienen la posibilidad de ser recreadas en el espacio escolar.

El estudio se desarrolla en el marco del enfoque de la metodología cualitativa, que busca posicionarse desde el punto de vista de los participantes para comprender los sentidos de sus acciones en el marco de las relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 2006).

Se trabajó en la construcción y el análisis de datos con la lógica del estudio de casos (Stake, 1998) para simbolizar y elaborar la información mediante un proceso temporal, comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). La perspectiva cualitativa del enfoque etnográfico posibilitó documentar lo no documentado, la observación directa de los procesos de trabajo grupal en la producción cultural de los escritos, e indagar en el proceso de construcción de representaciones de sentido en los discursos de los propios adolescentes y jóvenes.

Para seleccionar el material, se efectuaron entrevistas con algunos informantes de dos escuelas de la ciudad de Córdoba que estaban interesados en participar en la entrevista.

Escrituras de adolescentes y jóvenes en la escuela

Históricamente, la escritura tiene un origen extraescolar. El acceso de las sociedades occidentales a la escritura entre los siglos XV y XVII no tuvo un progreso lineal y continuo (Ferreiro, 1982).

La escuela pública gratuita y obligatoria del siglo XX cumple con la tarea de homogeneizar a la nación, al pueblo. Su propósito principal fue equiparar homogeneidad con igualdad: la heterogeneidad era reconocida como un mal inevitable. Esta tendencia luchó también contra las diferencias lingüísticas para lograr un acceso patrón a los modos de escribir y de leer. Se tomaron entonces decisiones para transformar la ciudadanía (“barbarie”) en cultura letrada, y se crearon las instituciones y los agentes que garantizaron en ese momento el control del Estado nacional (Colotta, 2002).

A pesar de que las escuelas son lugares sumamente escriturados, algunas escrituras situadas en los márgenes de lo permitido por los dispositivos escolares han sido menos estudiadas. Graffitis, tatuajes, entre otras formas de escritura, se transforman en materiales para el juego literario, y permiten construir diferentes escenas escolares, generando una experiencia cultural compartida que desafía el entendimiento con la incorporación de otros alfabetos, imágenes y formas de lenguaje.

La globalización y la modernización han homogeneizado como universales también estas diferencias, por lo que se hace necesario redescubrir ese diálogo cultural en las prácticas cotidianas que ocurren dentro y fuera de la escuela. La alfabetización ha aparecido como un nuevo campo multidisciplinario, y la escritura como objeto se ha complejizado. Existen históricamente diferentes sistemas de escritura inventados por la humanidad; a su vez, cada sistema de escritura tiene sus propias marcas y tipologías textuales. Pensamos que los adolescentes y jóvenes son sensibles a las diferencias en la significación social y cultural, tanto en la producción como en la utilización de determinadas marcas de escritura.

Esto resulta especialmente significativo cuando pensamos en los procesos identitarios de autoafirmación personal y colectiva que se juegan en este sector, muchas veces alejados de las expectativas y modelos establecidos como legítimos en la cultura escolar. Pensamos –no sin cierta utopía o nostal-

gia– que el camino de la toma de conciencia de esta “descontextualización” podría abrir puertas a la escuela para el trabajo de la diversidad como un desafío pedagógico.

Optamos por definir las escrituras de adolescentes y jóvenes desde un horizonte de inteligibilidad interdisciplinario. Por un lado, desde el enfoque etnográfico, la noción de “escrituras de tatuajes” da cuenta de un objeto cultural y social heterogéneo (Chartier, 1994), significado a partir de marcas gráficas, huellas, que los adolescentes y jóvenes despliegan –en el caso que analizamos, en el cuerpo–, cuya apropiación adquiere distintas formas, usos y modos de enunciación. El carácter heterogéneo que presentan estas marcas, es decir, su amplia variedad, nos lleva a considerar también la acepción plural de “escrituras de tatuajes”, en las que al mismo tiempo se combinan estructuras de un lenguaje oral con imágenes.

Asimismo, de acuerdo con el pensamiento de Jacques Derrida (1989), recuperamos el carácter de espacialización de la escritura, que nos permite considerar cualquier marca gráfica (incisión, grabado, dibujo o letra en el cuerpo) como instancia de una huella instituida. Esta perspectiva se ajusta al carácter diferencial y móvil del corpus que analizamos, en el cual los procesos de escritura no poseen cohesión o plenitud descriptiva, no constituyen unidades cerradas de sentido, sino que más bien designan la ausencia de unidades totales de sentido. Consideramos que los tatuajes también se constituyen en palabras trazadas, pasibles de ser reinventadas en el desfiladero metonímico, en cada repetición. Quien dispone de su cuerpo para ser escrito ejerce un acto de apropiación y de fijación de la memoria, un pequeño acto de suspensión temporal que recubre y reduce momentáneamente un vacío existencial, hoy resignificado en un contexto de liquidez de los mandatos modernos.

Por otro lado, desde la perspectiva psicoanalítica, recuperamos el valor heterogéneo y singular que presentan las escrituras como inscripciones subjetivantes en la cadena generacional. La escritura construye una escena heteróclita, en la que se juega el conflicto pulsional, el síntoma, el deseo y el goce. Así, en el caso típico freudiano de “El sueño

de la inyección de Irma”, en el cual Freud revela la relación de los síntomas histéricos con el trabajo onírico, la escena onírica, como fragmento a analizar, se compone de letras o imágenes, huellas, trazas, mediante las cuales el sujeto inconsciente hace acto de presencia. Un sueño es una formación inconsciente, una formación sustitutiva que responde a determinadas condiciones que hacen a la posición de ese sujeto, y es planteado desde el discurso psicoanalítico como una escritura singular pasible de ser analizada. Un sueño es algo que se presenta como imágenes pero que se inscribe y lee como escritura.

Tatuajes, transmisión generacional y vínculo entre pares en la escuela

Desde los comienzos de la humanidad, el cuerpo ha sido objeto de ornamentaciones y escrituras. La noción de tatuaje procede etimológicamente de la antigua lengua tahiti en Polinesia, donde esta práctica, denominada “tatan” (que significa acto de dibujar), tenía una intención decorativa, de demarcación. Tal como señala Silvia Reisfeld (2003), sus funciones fueron múltiples: se utilizó como señal de realeza, como símbolo de devoción religiosa, para marcar la transición del joven a la adultez, como distintivo del clan o tribu, como un medio de identificación personal, o una forma de demostrar valor o virilidad, como estímulo de atracción sexual, como talismán para alejar a los malos espíritus, como parte necesaria de los ritos funerarios, para diferenciar una mujer casada, como muestra de amor, como forma de marcar e identificar esclavos, marginados, convictos, etc.

El proceso puberal enfrenta a adolescentes y jóvenes con un acontecimiento, en tanto fenómeno inédito en su vida. Se podría pensar en una reactualización y una nueva presentación de la conflictiva edípica, vivida de un modo novedoso, diferente, porque lo sexual ya no es en potencia sino con posibilidad de realización, poniendo tanto al Yo como al Superyó en una nueva posición frente a la demanda pulsional. Hay una verdadera metamorfosis subjetiva que implica generar nuevas representaciones para lo novedosamente presentado, nuevas marcas. Si un nudo fundamental de

esta época es el caer de los saberes, sobre todo el parental, habrá, en el mejor de los casos, una búsqueda de los mismos en el afuera familiar. En este caso, se pone en evidencia un des-tiempo generacional (Scalozub, 2007) propio de las transformaciones mencionadas.

Constituirse como sujeto implica ser marcado por el discurso heredado, vigente en lo generacional familiar, social y cultural de una época. Estas son marcas ineludibles en el proceso de constitución subjetiva adolescente y/o juvenil. Las primeras inscripciones primordiales ya reorganizadas durante la infancia sufren una reinscripción durante la adolescencia. Entonces, al mismo tiempo, se produce un proceso de constitución subjetiva en el cual se reescriben representaciones de sí constituidas a partir de la mirada de otro adulto o par, y se reestructuran sensaciones corporales vinculadas al proceso de unificación de las zonas erógenas y de la imagen del propio cuerpo.

Los tatuajes se presentan en términos de lo que señala Gonzalo Corbo (2018), en la sociedad de la “modernidad líquida” (Bauman, 2003), como marcas irreversibles y permanentes llevadas a cabo en la piel, que les permiten a los y las adolescentes resistir el olvido, construir un sentido de pertenencia en el campo cultural y social de su grupo de referencia y en su comunidad. Los tatuajes adolescentes y juveniles se constituyen en huellas de memoria instituidas en el desfiladero metonímico cultural y social de cada época, y además, representan intentos de diferenciación y de oposición generacional con el mundo adulto por la vía del signo.

El proceso de elección de la figura a tatuar supone un trabajo de simbolización previo, durante y posterior a la realización del tatuaje, que involucra procesos psíquicos complejos y heterogéneos, en tanto integra formas diversas de trabajo representativo y de investimento de objetos a través de la apropiación de las significaciones socialmente compartidas.

Jaques Lacan (1949), en “La agresividad en Psicoanálisis”, refiere en relación a la imago del cuerpo fragmentado: “Hay una relación específica del hombre con su propio cuerpo que se manifiesta igualmente en la generalidad de una serie de prác-

ticas sociales, desde los ritos del tatuaje, de la incisión, de la circuncisión, en la sociedades primitivas, hasta en lo que podría llamarse lo arbitrario de la moda”.

Esta cita nos recuerda el carácter de artificialidad presente en este tipo de escrituras que al mismo tiempo promueven otras maneras de nominación que completan de manera imaginaria las identificaciones en el proceso de subjetivación adolescente y juvenil mediante un signo inmerso y escrito en el propio cuerpo.

Para algunos y algunas adolescentes y jóvenes entrevistados en las escuelas que recorrimos, el tatuaje constituye una marca, huella metonímica que se presta a lo imposible de significar, lo que no se pudo significar o inscribir en la transmisión generacional en lo simbólico.

“...El segundo tatuaje fue un corazón de la vida, porque mi mamá tuvo un aborto espontáneo. Yo me enteré este año. Quería algo que lo represente y me hice un angelito por el bebé. Hay cosas que te marcaron y vos la querés marcar en tu piel...” (Adolescente de un IPEM de Córdoba-Capital).

Este fragmento de entrevista revela la vinculación de la escritura con un proceso de transferencia de contenidos psíquicos procedentes de la línea materna que dan lugar a un sentimiento de pertenencia e inscripción subjetivante en un clan, en una cadena genealógica familiar de conjunto. Al mismo tiempo, se observa una transformación del propio cuerpo a partir de la inscripción de un acontecimiento traumático, vivido y silenciado por otros adultos (la madre).

La relación generacional con otros adultos significativos se expresa mediante escrituras que reafirman vínculos de reciprocidad. Aquí, el cuerpo funciona como cuerpo-memoria de un lazo constitutivo primordial en la vida psíquica. Cuerpo y memoria garantizan cierta continuidad y filiación genealógica familiar. Al respecto, una de las entrevistadas refiere: “Yo me tatué por mi mamá. Una frase por mi mamá. Somos muy unidas (...) Nos hicimos también dos corazoncitos” (...) “Sin mi familia no somos nada (...) Nosotras somos muy unidas...”.



Aquí, la escritura “Juntas a la par” recupera imágenes interiorizadas e idealizadas de la relación infantil de dependencia, que se hacen ahora visibles en los tatuajes como soporte y figuras reales de acompañamiento familiar en la vida escolar.

La escuela es un espacio social en el cual los y las adolescentes y jóvenes transitan sus propios duelos y temores vinculados a la finitud, al paso del tiempo y los cambios psíquicos y corporales. También se transitan ansiedades vinculadas a la propia trayectoria escolar. La figura protectora de la madre se inscribe en este caso como ese otro aliado (progenitor-madre) en la vida de la entrevistada, testigo de los cambios personales, corporales y sociales que acontecen en su paso por la escuela. Para otros, es la expresión de una preferencia, de un modo adolescente-juvenil que implica el cuerpo, la piel, que involucra dolor. Cuerpo erógeno

de dolor, que al mismo tiempo recrea, como señala López (2002), un momento de transicionalidad winnicottiana. No se ubica sino en la frontera, entre el adentro y el afuera, espacio de juego de despliegue de las identificaciones que van posibilitando una transformación subjetiva. Vemos cómo en la imagen siguiente se testimonia la adhesión identitaria a la saga de “Harry Potter” de J. K. Rowling. Una serie de fetiches, objetos que permiten establecer un espacio de juego y de diálogo con temas presentes en el marco del discurso de la ficción literaria y con sus pares en lo social. Estos juegos de ficción dan cuenta de operaciones de lectura y escritura que pueden ser recuperadas como materiales en el diálogo cultural con otros adultos-docentes en los procesos de alfabetización en las aulas.

El mundo familiar también participa en los procesos de alfabetización, producción y regulación de estas escrituras, estableciendo pautas para el acceso y los usos del cuerpo: “...yo tenía una tía tatuadora. Tenía casi todo el cuerpo tatuado. Mi papá no me dejaba (...). Hasta que cumplí la mayoría de edad y empecé a hacerlo...”.

El hecho mismo de tatuarse constituye además, en lo generacional, un rito que los y las inicia como pertenecientes a un grupo. El rito en la pubertad, tal como describe Mircea Eliade (1991), cumple tres tiempos:

- 1) el momento de separación del grupo primario,
- 2) la transformación-operación simbólica,
- 3) el momento de reagregación, en donde el iniciado participa de festejos con la comunidad.

En los casos analizados, los y las adolescentes refieren cómo la mirada de “otros” pares estudiantes de la escuela se constituye en un factor clave que habilita su ingreso al mundo adolescente-juvenil y adulto de un modo diferente. En el siguiente fragmento, la estudiante entrevistada menciona respecto de su primer tatuaje: “...El primero yo me lo hice con mi mejor amiga, desde que nacimos. Ella me invitó. ‘Nos hagamos un tatuaje juntas’. Estamos conectadas por un tatuaje. La rosa es esa conexión...”.



En este caso, el ritual se asocia a una transgresión compartida que inscribe subjetivamente una unión fraternal, apuntala una vivencia de hermandad, de confraternidad. Tatuarse algo igual, al mismo tiempo, constituye una vivencia atemporal que satisface el deseo de prolongar un sentimiento de la infancia, al mismo tiempo que desarrolla un lazo de compañerismo que transforma la vida cotidiana de esas estudiantes en la escuela.

Reflexiones finales

El espacio escolar es un espacio social y cultural diferenciado habitado por adultos de la institución familiar y escolar, adolescentes y jóvenes, que muchas veces no encuentran puentes de diálogo cultural.

Las escrituras de los y las adolescentes y jóvenes entrevistados cumplen diversas funciones de simbolización, permiten un trabajo psíquico de hilación de la historia personal y de anclaje necesario en los procesos identificatorios personales y sociales, que generan un sistema de referencias y de pertenencia social y cultural en la escuela.

La enseñanza es un proceso complejo en la comunicación que involucra la transferencia y actualización, en cada situación de aprendizaje, de contenidos psíquicos inconscientes, presentes en el diálogo con los adultos (padres, docentes) y los pares entre sí.

Para algunos y algunas estudiantes entrevistadas en las escuelas que recorrimos, el tatuaje constituye una marca que se presta a lo imposible de significar, lo que no se pudo significar o inscribir. Los tatuajes posibilitan procesos transicionales de simbolización de lo familiar y también de las rela-

ciones de amistad que se desarrollan en la escuela. Transitar la educación secundaria implica sobre llevar procesos de transición, duelos de la infancia del cuerpo infantil, de los padres idealizados de la infancia, así como también temores vinculados a la pérdida y el desarrollo de nuevos ciclos en la trayectoria.

Las escrituras de tatuajes en los y las estudiantes entrevistadas operan como marcas, huellas instituidas que dan cuenta de un proceso ritual, en el cual se testimonia la separación y la reagregación con otros pares, en un vínculo fraternal necesario para su inclusión en la escuela.

Para otras adolescentes y jóvenes, el tatuaje es la expresión de una preferencia, de un modo de sentir que implica el cuerpo, la piel y la expresión de un tiempo de dolor. En los casos analizados, los y las adolescentes refieren cómo la mirada de “otros” pares y adultos sobre estas escrituras se constituye en un factor clave que habilita su ingreso al mundo adolescente-juvenil y adulto de un modo diferente.

Por último, pensamos que estos espacios de escritura ofrecen una oportunidad, una ocasión que nos permite como adultos achicar la brecha generacional y el distanciamiento en el diálogo cultural.

Tal como describe Gonzalo Corbo (2018), se trata de formas de simbolización que les posibilitan a los jóvenes construir un soporte biográfico que estabiliza, metaboliza, da forma material, corporal y ofrece testimonio de la vida de estos sujetos, con otros adultos y pares dentro y fuera de la escuela.

En nuestro rol de educadores, se trata de poder acompañar a los adolescentes y jóvenes en procesos de reinención subjetiva y transición de gran complejidad, en los cuales se juega la pertenencia y reafirmación a su propio clan genealógico familiar, así como también la integración con sus pares y la inclusión en la institución escolar.

El estado de diseminación del orden simbólico en la sociedad actual ha redireccionado el sistema de referencias temporales de las generaciones actuales de adolescentes y jóvenes.

El diálogo en la frontera escolar con otros lenguajes y formas de escritura que reconocen diferentes formas de espacialidad y de intervención y uso del

cuerpo permite ahondar en otras experiencias y posibilidades de vínculo pedagógico en las que la alteridad adolescente y juvenil pueda ser alojada.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colotta, P. (2002). Escritura y poder en la Escuela Nueva Argentina. En H. Cucuzza, (dir.), P. Pineau, (co-dir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Corbo, G. (2018). Tatuaje y resistencia al olvido. Un intento de pensar el cuerpo en la modernidad líquida. *Revista virtual de Psicoanálisis Que- rencia*, (13). Recuperado de https://querencia.psico.edu.uy/revista_nro13/gonzalo_corbo.htm
- Derrida, J. (1989). *La escritura y diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Eliade, M. (1991). *Mito y Realidad*. Barcelona: Labor
- Ferreira, E. (1982). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1895). *Estudios sobre la histeria*. (Trad.: José Luis Etcheverry). En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. (Trad.: José Luis Etcheverry). En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. (Trad.: José Luis Etcheverry). En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Kaës, R. (1996) Introducción al concepto de transmisión psíquica en el pensamiento de Freud. En R. Kaës, H. Faimberg, M. Enriquez, J. Baranes .*Transmisión de la vida psíquica entre generaciones* (pp. 31-74). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reisfeld, S. (2005). *Tatuajes: una mirada psicoanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scalozub, L. (2007). El protagonismo del cuerpo en la adolescencia. *Psicoanálisis* 24, (2). pp. 377-391.
- Segoviano, M. (2009). *Transmisión Psíquica Escuela Francesa. Psicoanálisis & intersubjetividad*, 3, pp. 24-25. Recuperado de: <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulo.asp?id=202&idioma=&idd>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

* Mariana Beltrán

Docente Titular de la asignatura Psicología Evolutiva de la Adolescencia y Juventud (Cátedra B, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba). Docente responsable de prácticas pre-profesionales en el contexto educativo de la UNC. Miembro integrante del equipo de monitoreo y evaluación PNFS “Nuestra Escuela” de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Contacto: mbeltran63@gmail.com

Enseñar y aprender filosofía entre nosotros, un enfoque de la complejidad

Teach and learn philosophy among us, an approach to complexity

María del Mar Castillo*

Resumen

En el presente artículo, me pregunto por la relación entre enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito filosófico desde un enfoque transdisciplinario. Más allá de la diversidad de posicionamientos filosóficos, la pregunta y el asombro como dos inicios posibles de la reflexión filosófica propenden al cruce de contenidos y metodologías, propio de la perspectiva transdisciplinaria. A partir de los aportes de Edgar Morin (2009) sobre el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, pongo en cuestión los modos establecidos de enseñanza filosófica, buscando retornar a la crítica y construcción colectiva del conocimiento. Esto se sostiene en la consideración del conocimiento como resultante de una cultura que se construye desde la subjetividad de los estudiantes y los docentes. Cabe aclarar que entiendo “cultura” desde la línea de pensamiento intercultural sostenida por Raúl Fornet-Betancourt (2001), donde la misma es dinámica y asiste a procesos históricos de enriquecimiento que universalizan diferentes elementos. Por ello hay un ejercicio político representado en las tensiones entre la materialidad de la vida y las interpretaciones que cada grupo y/o sujeto construye históricamente.

Palabras claves: enseñar, aprender, pregunta, transdisciplinariedad, colectivo.

Abstract

In this article, I wonder about the relation between teaching and learning inside the philosophical field and from a transdisciplinary approach. Starting from the contributions of Edgar Morin (2009) on complex thought and transdisciplinarity, I question the established modes of philosophical teaching, seeking to return to the critique and collective construction of knowledge. This is sustained in the consideration of knowledge as the result of a culture that is constructed from the subjectivity of students and teachers. It should be made clear that I understand “a culture” from the intercultural line of thought held by Raúl Fornet-Betancourt (2001), where it is dynamic and attends to historical enrichment processes that universalize different elements. Therefore there is a political exercise represented in the tensions between the materiality of life and the interpretations that each group and/or subject constructs historically.

Keywords: teaching, learning, question, transdisciplinarity, the collective.

Enseñar y aprender

La expresión *enseñar y aprender filosofía* puede descomponerse o reconvertirse en preguntas, y desde allí pueden señalarse distintos núcleos problemáticos ¿Enseñar y aprender van de la mano? ¿Se definen mutuamente? ¿O son conceptos diferenciales?

Se asume en el ámbito de la educación que estas nociones están estrechamente relacionadas y constituyen una dupla que se define sólo en relación. Es decir, existe una mutua “necesidad”: la enseñanza depende del aprendizaje, a la vez que el aprendizaje depende de la enseñanza. Y no sólo en términos operativos, metodológicos, sino más bien conceptuales. Aquí se encontrarían ubicadas algunas teorías más tradicionalistas que entienden la educación dentro del modelo moderno de la Ilustración del siglo XVIII.

Para estas perspectivas, el sujeto al que se le enseña es pasivo, “ignorante”, está desprovisto de cualquier tipo de intuición o conocimiento previo. Por tanto, la tarea del docente es central, ya que el modo en que se presenten y transmitan los contenidos determinará que el estudiante aprenda o no. Si el modo es el adecuado, efectivamente aprenderá. Del mismo modo, quien enseña se define como un sujeto neutral, autónomo, aparentemente desvinculado de cualquier tipo de influencia moral particular en vistas de un modelo ético universal que resuma las características de un ciudadano. Sin embargo, no hay educación que no asuma un posicionamiento particular, que no asuma dimensiones ético-políticas, como mostraré páginas más adelante.

Otros asumen que enseñar y aprender pueden separarse, y que puede existir enseñanza y no aprendizaje, lo que implicaría definiciones autónomas e independientes y una concepción más compleja de la educación. Así, autores como Philippe Meirieu (2019) o Laura Basabe y Estela Colls (2007) atribuyen a la enseñanza un carácter problemático, conflictivo, que supone una trama de factores contingentes y contextuales que determinan tanto la acción del docente como la del estudiante. Meirieu (1998, p. 76) afirma que existe una lucha de

influencias, donde ambas *situacionalidades* –la del docente y la del estudiante– se ponen en cuestión, entran en conflicto frente a la transmisión o, mejor, frente a la puesta en juego de ciertos conocimientos: “El educador, en efecto, en la realización de su proyecto choca siempre con aquello que considera, con razón o equivocadamente, los efectos nefastos de sus competidores y como cargas de las que hay que liberar al sujeto”. Aquí los competidores y las cargas (lo que ata o pesa) estarían representados por el conjunto de influencias externas a la institución escolar, llámese los medios de comunicación masiva, los padres, los amigos, los saberes previos, los prejuicios y todo lo que forma indirectamente parte de la institución educativa. Por supuesto que se pueden encontrar distintos niveles de injerencia al considerar uno por uno los elementos influyentes ya citados.

Por otro lado, el estudiante es concebido como atravesado por un sinnúmero de factores que le otorgan autonomía y la posibilidad de comprenderlo como una subjetividad fuerte. Para poder entender el proceso de enseñanza, podría apelarse al enfoque clínico que Mireille Cifali (2005) presenta con relación a la tarea educativa. Al considerar la enseñanza como un ámbito de acción, la autora sostiene que “penetramos en un espacio que nos exige un enfoque específico de pensamiento, una ética de la acción y una formación adecuada, que el término ‘clínica’ puede muy bien calificar” (p. 171). Luego, explica que dicho enfoque “no es exclusivo de una sola disciplina, ni tampoco constituye un terreno específico; es un enfoque que busca un cambio, se mantiene en la singularidad, no tiene miedo del riesgo ni de la complejidad, y coproduce un sentido de lo que ocurre” (p. 172). La palabra “clínico”, en tal caso, se refiere a la consideración integral de los sujetos, donde hay un vínculo que considera la *situacionalidad* de cada participante del proceso de enseñanza. La mirada clínica considera la distancia entre las distintas subjetividades para desarrollar las actividades y planificar dispositivos de enseñanza.

Se observa, entonces, que la complejidad de la situación educativa exige una puesta en tela de juicio de las categorías con las que tradicionalmente se analizaba dicho fenómeno. Detenerse en la

situacionalidad de la misma permite entender a los sujetos que son parte del proceso como una totalidad que intercambia significaciones constantemente, que no es neutral, que se constituye relacionamente. Por tanto, el análisis debe atender a todos los aspectos: los culturales, los políticos, los institucionales, los biológicos, los psicológicos, entre otros. Sólo así se podrá tener una mirada clínica que funde el actuar docente como guía, orientador, proponente.

Hasta aquí he presentado a grandes rasgos dos de las posturas con relación a la enseñanza en general, que pueden identificarse como antagónicas. Desde este marco podría preguntarse: ¿son estos modos de analizar la enseñanza de la filosofía? ¿O dicha enseñanza es una tarea esencialmente distinta? ¿Y qué decir, más tarde, del aprendizaje?

Enseñar filosofía

A partir de la afirmación kantiana (Kant, 2007, p. 849) “entre todas las ciencias racionales (a priori) sólo la matemática se puede aprender, pero nunca la filosofía (a no ser históricamente); sino que, en lo que respecta a la razón, se puede solamente, cuando mucho, aprender a *filosofar*”, muchos filósofos y pedagogos han problematizado la cuestión de la enseñanza de la filosofía. Dichos intentos se dirigen mayormente a repensar la idea según la cual la educación en filosofía se circunscribe, en algún sentido, a la transmisión de un conocimiento canónico en vistas de lograr cierta erudición. Así, la repetición y la memoria, desde esta perspectiva, son los pilares fundamentales para el aprendizaje, las herramientas básicas de cualquier individuo que sea parte de este singular proceso.

Con relación a este planteo es que me interesa tomar aquí algunas de las afirmaciones de Jacques Derrida (1986) al respecto, que, desde mi perspectiva, son esclarecedoras a la hora de poner de manifiesto la problemática de la enseñanza de la filosofía. El autor francés comienza diciendo en un artículo titulado *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente* que “no hay nada más público, en principio, y nada más mostrable que una enseñanza” (1986, p. 57). Desde este presupuesto, la enseñanza en general puede ser mirada, juzga-

da, puesta en tela de juicio por cada individuo. En el caso de la filosofía, esa mirada muestra que la transmisión de conocimientos no es lo que caracteriza a la enseñanza. La cuestión de qué sea enseñar filosofía aparece cuando se discute la posibilidad de otro modo de enseñar que redescubra el carácter interrogativo y problematizador. Tal redescubrimiento implica una revitalización del filosofar que se corresponde con la búsqueda de modos de enseñar acordes a las *situacionalidades*, revitalizadores porque acercan a la pregunta por la cotidianidad de lo vital.

Comparto también el marco de situación que el autor dibuja: la enseñanza no es natural, implica una decisión –consciente o inconsciente, agregaría–, una toma de posición respecto de los contenidos o significaciones que se están poniendo en juego. Aclaro que utilizo la expresión “poner en juego” para referirme a la transmisión de conocimientos, puesto que existe un intercambio entre docente y estudiante que puede entenderse bajo ciertas reglas que no son fijas, que varían de acuerdo al contexto, los objetivos, la carga valorativa y política. Esto figura que la educación implica una acción política cuyos actores desempeñan roles aparentemente estables.

La dimensión política de la educación se manifiesta de diferentes maneras. En un sentido, expresa el papel que tiene la enseñanza en la formación de sujetos que son parte de un conjunto social que modifican constantemente. Así, parece que es necesario que toda persona que accede a la educación reciba la misma instrucción, “para que sea luego un individuo socialmente competente”. Aquí por tanto, será imprescindible considerar la estructuración de estrategias que coloquen a la enseñanza en el centro de la discusión política. Luego podrán hacerse las críticas y reformulaciones requeridas, pero sólo después de que se haya aceptado conscientemente esta dimensión. En otro sentido, puede entenderse que la dimensión política está relacionada con la capacidad transformadora del pensamiento y su raigambre social y cultural. Desde aquí, la tarea se vuelve central: sin ella sería imposible realizar actividades concretas; sólo sería posible la mera reflexión teórica y lineal.

Volviendo al planteo derridiano, lo central es la *deconstrucción* tanto de la pedagogía filosófica

como del escenario en el que se da, para poner de manifiesto la subordinación de las prácticas educativas a un cierto ideal que, a su vez, ha sido naturalizado. Una abstracción que se apoya en la autoridad y la competencia de quien es erudito, a la vez que abstrae los significados y los significantes. Entonces, ¿qué elementos se han normativizado, qué significaciones no se han cuestionado que sostengan una noción de enseñanza como transmisión de erudición? Uno de los términos que condensa la idea genérica de erudición es el que Eduardo Rabossi (2008, p. 73) define como *canon filosófico*, una “preceptiva básica que estipula y define el dominio, los supuestos teóricos y prácticos, las metas, los objetivos y los valores propios” de la actividad profesional en general y de la filosofía en particular. Sin embargo, en las primeras páginas de su libro establece las tres características generales de la filosofía que vuelven a poner de manifiesto la necesidad de revisar y revitalizar la enseñanza filosófica. Rabossi afirma (2008, p. 13):

1. *La filosofía, es decir, lo que concebimos, practicamos y valoramos como filosofía, es una disciplina joven: sólo cuenta con unos doscientos años de edad.*
2. *La larga vida que se le suele atribuir a la filosofía resulta de un relato histórico elaborado, también, hace unos doscientos años.*
3. *La filosofía, qua disciplina, es anómala, anormal: las querellas y los disensos que la afectan crónicamente no condicen con la jactancia cognoscitiva de quienes la practicamos; la existencia de un doble y hasta un triple discurso acerca de su vigencia y valor revela la existencia de distintas maneras de concebirla; las reiteradas incitaciones a transgredir las condiciones de su ejercicio legítimo ponen en duda su razón de ser.*

Aquella preceptiva básica se constituye en el marco de una actividad cuyas características distan de ser conservadoras y estáticas de por sí, no solo por su origen histórico y dinámico sino también por la existencia de discursos diversos sobre su significatividad y ejercicio. En el canon filosófico se definen las condiciones que enmarcan qué es la filosofía y qué no; por ende, se derivan maneras de

enseñar que pueden establecerse canónicamente en algunos casos.

Deconstruir la pedagogía filosófica, entonces, implica revisar categorías y modos de enseñar, evitar la reproducción y la búsqueda de un método específico de enseñanza. Derrida (1986, p. 66) aclara que esta deconstrucción “siempre tuvo en principio por objeto el aparato y la función de enseñanza en general, el aparato y la función filosófica en particular y por excelencia”.

En mi opinión, algunos modos de enseñar se relacionan con la asimetría existente entre quien posee el saber y quien carece de él. En esta distinción se muestran las diferentes relaciones de poder que se establecen en las instituciones y en la circulación de los conocimientos.

Otros modos se remiten a la definición tradicional de filosofía como ciencia madre de todas las ciencias, capaz de explicar el mundo, el hombre, sus relaciones y sus consecuencias. La jerarquía de una definición así pone en riesgo la propia inventiva del estudiante, ya que no le permite desenvolverse libremente hasta el momento en que ya es un docente o un filósofo y puede dedicarse a la “alta” reflexión.

Aprender filosofía

¿Cómo se sabe si alguien ha aprendido algo? Muchos afirmarían que hay que hacer una evaluación y cotejar las respuestas con lo que se considera es lo correcto: el verdadero conocimiento. ¿Cómo se sabe si alguien ha aprendido a filosofar? Siguiendo en la línea kantiana, se respondería: porque filosofa. Pero, ¿qué es filosofar? O bien, ¿qué es filosofía? Quizá convenga empezar diciendo qué no es. Junto a Derrida, “la” filosofía no es la universidad, la institución superior. O bien, la universidad es la construcción de “una” filosofía, pero no es la única. Allí, al parecer, hay filósofos que hacen filosofía, que ejercitan el pensamiento crítico, que argumentan para defender sus posiciones. Si no se admite esto, se debe reconocer, por tanto, que la filosofía ha muerto, al igual que su enseñanza. Sin embargo, en la escuela secundaria también se filosofa.

La filosofía, a mi entender, no está muerta.

Como se verá, doy por supuesto que no existe “la” filosofía entendida como un conjunto de textos, lecturas, conocimientos canónicos que se han transmitido y enriquecido a lo largo de los siglos y que son propiedad de unos pocos autorizados. Apuesto a la definición de filosofía como modo problematizador, acción creativa que involucra a los sujetos filosofantes en su totalidad. La filosofía permite un movimiento y desarrollo que excede lo meramente textual, argumentativo, ya que al exaltar el ejercicio del pensamiento, debería permitirse a sí misma una acción que intente traspasar sus propios límites.

“Una” definición de filosofía, entonces, se propone como cambio, creación, modo más o menos reglado que “trastoca” el mundo por medio de la reflexión. Es necesario aclarar que presentar “una” definición de filosofía, una entre tantas, permite apoyar la tesis según la cual existen distintas definiciones de filosofía que se articulan en los distintos ámbitos del saber. En algún sentido, estas definiciones son dependientes o subsidiarias de los intereses propios de quienes las detentan, puesto que sostener tal o cual definición implica una “creencia interesada”. Es imposible separar de hecho las creencias de los intereses, por más que, como en el caso de la filosofía, el propio ejercicio de la disciplina suponga una crítica y una reflexión constantes. Toda creencia que tenga consecuencias en la práctica o que esté relacionada directamente con la práctica implica un interés¹.

Pero volviendo al interrogante primero de esta sección, podría ampliarse el ángulo de visión y considerar el aprendizaje en general para luego volver a la cuestión del aprendizaje de la filosofía. Algunos autores como David Ausubel (1986) sostienen que el aprendizaje es el resultado de la modificación de las estructuras internas de un individuo. Una vez que se han adquirido ciertos conocimientos, estos se incorporan a la estructura cognitiva. Se supone que la instancia evaluativa permite advertir si dichos elementos ya se han asimilado y de qué modo. Esta opinión presenta algunos problemas. Uno de ellos está relacionado con la suposición

según la cual todos los individuos poseen unas capacidades similares, desenvolviéndose en ellos, y por medio de aquellas competencias, un proceso cognitivo más o menos uniforme. Es decir, todos asimilarían los contenidos de la misma manera, por más que los modos de acercamiento a dichos conocimientos varíen de acuerdo al docente.

Retomo la pregunta: ¿cómo se sabe si alguien ha aprendido a filosofar?

Si todos los sujetos son portadores de las mismas capacidades y si, por tanto, tienen lugar en ellos procesos cognitivos similares, ¿por qué no se responde de la misma manera ante las mismas instancias evaluativas? No todos los individuos presentan necesariamente los mismos resultados en el momento de los “exámenes”, y no me refiero al modo en que expresan o manifiestan los contenidos. De allí que, más allá de que pueda existir una base cognitiva similar en todos los individuos, los contextos de enseñanza y aprendizaje influyen decisivamente.

Tomo por caso el capítulo primero del libro *El maestro ignorante* de Jacques Rancière (2002). Aquí el autor describe la situación en la que un maestro de origen francés debe enseñar lenguaje a un grupo de estudiantes holandeses que no poseen conocimiento alguno de la lengua francesa. Frente al desconcierto por la singularidad de la situación educativa, el docente francés Jacotot opta por entregarles un ejemplar bilingüe para que lo lean. No hay en juego ninguna pauta ni explicación previas, sólo un “lean por ustedes mismos”. Lo único que se sabe es que es una experiencia novedosa, fruto del azar y la necesidad de enseñar francés.

Lo que en dicho capítulo se cuestiona es el modelo explicador de la enseñanza, aquel que vuelve necesarias las explicaciones que el docente formula y, a la vez, supone que el estudiante es un ignorante, ya que no puede aprender por sí mismo: “El explicador es el que necesita al incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprender por sí mismo” (Rancière, 2002, p. 15).

Lo interesante de la experiencia de Jacotot es que los estudiantes, al cabo de un cierto tiempo, manejan la gramática francesa casi a la perfección, pudiendo leer y escribir francés sin ningún incon-

1 - Entiendo por “interés” lo que mueve o inclina con cierta fuerza a un individuo a creer tal o cual cosa para realizar luego tal o cual acción. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, los intereses se determinan de modo complejo y permiten, en algún sentido, el movimiento de la reflexión.

veniente. Es decir, estos jóvenes no requirieron las explicaciones de un sujeto que se reconoce como ocupando un lugar neurálgico para la posibilidad del aprendizaje. Ellos sólo hicieron uso de sus capacidades, de su inteligencia para realizar la tarea:

Él los había dejado solos con el texto de Fénelon, una traducción –ni siquiera interlineal, al modo escolar– y su voluntad de aprender francés. Solamente les había ordenado cruzar un bosque del que ignoraba las salidas. La necesidad le obligó a dejar enteramente fuera del juego su inteligencia, esa inteligencia mediadora del maestro que conecta la inteligencia que está grabada en las palabras escritas con la inteligencia del aprendiz (Rancière, 2002, p. 18).

Así, ¿es necesaria la explicación del docente?

Existe, según Rancière, una *enseñanza universal* que logra la comprensión sólo con la puesta en funcionamiento de la inteligencia propia del estudiante. Allí se ponen en juego las propias capacidades en vistas de la necesidad de aprender. Pero hay un elemento fundante que posibilita la enseñanza universal: la *emancipación*, entendida por el pensador francés como el resultado de “que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso” (Rancière, 2002, p. 28). Luego, el medio que posibilita la enseñanza es “aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual” (Rancière, 2002, p. 29). Y aquí me detengo un momento.

La suposición de que la razón es igual en todos los individuos –sostenida, por ejemplo, por René Descartes (2006, p. 39) en la primera parte de su *Discurso del Método*: “El buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo (...)”– ha sido ampliamente cuestionada por un gran número de autores que la piensan como cultural e históricamente determinada. Es evidente que para Jacotot, el personaje de Rancière, la razón es diversa. La inteligencia es una poderosa herramienta para el aprendizaje, pero quizá sólo sea una más entre otras. ¿Hasta qué punto se confía en esta razón? Podríamos decir que hasta el punto de considerarla como capacidad que es autónoma y puede, así, aprender por sí misma, sin necesidad alguna de explicaciones.

Pregunto: ¿no se estará entendiendo, una vez más,

al sujeto como despojado de su contexto particular, como independiente de cualquier relación que modifique su razón? ¿Qué decir del proceso cognoscitivo que sería necesario para satisfacer la noble tarea de la razón? Podría remitirme simplemente a las palabras de Rancière acerca del papel de la comprensión y su relación con la razón. Desde que el modelo explicador se ha instalado, la inteligencia se ha separado en dos, una inferior y una superior. La primera reconoce al azar las percepciones, reteniéndolas, interpretándolas y repitiéndolas. La segunda conoce a través de la razón, del método que comienza desde lo simple y se dirige hacia lo complejo. La primera es la del niño y el pueblerino; la segunda, la del “ignorante”. Sin embargo, nuestro pensador afirma que aquello que a los jóvenes holandeses les permitió aprender la lengua francesa fue el método de los niños: ir a tientas, adicionando, repitiendo, reteniendo, experimentando pero sin saber de explicaciones ni comprensiones previas. Era el modo en que aprendieron la lengua materna. Por tanto, el aprendizaje es mejor si prescinde del modelo explicador y permite que la inteligencia vaya como ciega, descubriendo por sí sola aquello que desea entender.

Enseñar y aprender filosofía

En este último segmento quiero rescatar algunas de las intuiciones y los elementos que se fueron presentando en el recorrido algo errático que tracé.

En primer lugar, propongo que la expresión *enseñar y aprender filosofía* se puede corresponder con un pronombre demostrativo: esto. Dentro de las diversas acepciones que otorga la Real Academia Española, rescato la que refiere a “lo que está cerca de la persona que habla”. En la enseñanza de la filosofía hay una cercanía que se constituye por la relación entre quien enseña y su práctica situada, las condiciones de la actividad que desempeña, incluyendo tanto los distintos discursos sobre qué sea la filosofía como también los discursos sobre qué sea enseñar filosofía. Tal conjunto define un esto. Desde la perspectiva que intento problematizar, el uso de esto encuentra distintos asideros, pero puede tomarse en un sentido específico des-

de la propuesta de Fornet-Betancourt (2004) sobre el lenguaje:

Los nombres de las cosas representan límites que se le ponen a la experiencia, porque la experiencia que podamos tener de las cosas va a estar mediada por el mismo lenguaje o los nombres con que nombramos. La palabra también media la experiencia en su manera de expresarla. (p. 65)

Así, “esto” se configura en la experiencia y acción de las subjetividades, inscriptas en un cúmulo de características que se establecen en el habla, en el uso de la palabra, en un conjunto cuyas reglas no son fijas más que circunstancialmente. Enseñar y aprender filosofía es un proceso cercano a las subjetividades y su *situacionalidad*, enmarcadas social, política, histórica, culturalmente. Ha sido el resultado de ciertas construcciones teórico-prácticas que han de ser explicitadas y deconstruidas continuamente, a la manera de Derrida, para su desnaturalización. En la pedagogía filosófica, los significados no se han negociado verdaderamente en todas las ocasiones, puesto que no han sufrido modificación alguna: los docentes siguen siendo los depositarios de una sabiduría y erudición que apoya la asimetría entre aquellos y los estudiantes. Esto es un modo de enseñar y aprender filosofía, entre otros, propio de un momento histórico como el que relata Platón, distinto al de Rancière. Así, quienes enseñan filosofía se encuentran inmersos en una práctica totalmente situada, atravesada por la propia subjetividad que desempeña el rol enseñante. Bienvenida situación contradictoria que posibilita diversidad de prácticas y cuestionamientos.

Poder decir que esto es *enseñar y aprender filosofía* es equivalente a asumir la contingencia y singularidad de dicho proceso, donde los sujetos que intervienen son autónomos pero no autosuficientes o autocontenidos, puesto que se desarrollan con relación a un entorno conflictivo que los contiene. Aclaro que la conflictividad del contexto la entiendo como el cúmulo de tensiones que se generan entre los docentes, los alumnos, las instituciones, los conocimientos que circulan, los conocimientos que no circulan, las otras disciplinas que se interrelacionan con la filosofía y demás. En este conjunto, los elementos no están definidos a

priori, aunque muchas posiciones hayan defendido este presupuesto.

En segundo lugar, la razón que se supone como igualmente distribuida, como autónoma (aunque no lo sea totalmente), es el operador capacitado para la reflexión filosófica. Al ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, la razón está igualmente determinada por el contexto. Por lo tanto, es necesario asumir la situacionalidad de los procesos cognitivos y reflexivos, en vistas a adaptar la tarea filosófica a la situación educativa. Esto no quiere decir que sea necesario establecerse como un docente que posea todas las técnicas y explicaciones habidas y por haber para que los estudiantes efectivamente aprendan. En tanto la universalización y la desigualdad entre quien enseña y quien aprende sean el único centro de la enseñanza, el modelo explicador que critica Rancière ya no tiene cabida, y menos en la pedagogía filosófica deconstruida que se propone con Derrida. Quizás tender hacia la construcción transdisciplinaria sea uno de los modos posibles para el aprendizaje filosófico.

Por último, es imprescindible reiterar que aquello que se enseña no es un conjunto acabado y estable de conocimientos canonizados, sino que es, desde un punto de vista, un modo creativo de acceder al pensamiento reflexivo y a la realidad. Tarea que puede ser incentivada de distintas formas y que excede los esquemas bi-direccionales docente-estudiante. Quizá se encuentre en los bordes de dicho movimiento, en la periferia de un hacer que es ocasional, puntual y que, sin embargo, se pretende universal.

No es posible separar totalmente la enseñanza del aprendizaje, salvo en el análisis de sus elementos constitutivos. En la práctica docente, la interrelación es fundamental y coloca a cada parte en un lugar del escenario. No obstante, en el caso de la enseñanza de la filosofía, el docente y el estudiante han establecido, en ocasiones, una relación más “íntima”, al modo en que un discípulo sigue y honra a su maestro, al mismo tiempo que intenta destrozar sus argumentos y razones. Esta intimidad no explica un modo de enseñar que considere las subjetividades y los contextos, sino más bien reproduce la desigualdad entre quien posee el conocimiento y habilita la pregunta y quien espera la

guía sostenida en el proceso de acceder a un conocimiento más o menos universalizado. Así Platón honró a su maestro Sócrates, inmortalizado en sus diálogos, como quien lleva a los interesados de la opinión a la verdad. O, en mi lectura, de la opinión a la incerteza.

Este retrato socrático de la actividad filosófica tensiona el valor de la pregunta y la crítica como motores de la enseñanza porque pone el foco en quien facilita o propone la pregunta como el poseedor de un conocimiento mayor. Pero en la situacionalidad de la enseñanza, sea filosófica o de cualquier otro ámbito, es imposible reducir el análisis a un vínculo afectivo entre docente y estudiante.

Paulo Freire (1986) analiza ese vínculo pedagógico y sostiene:

Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar: me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. (p. 57)

Por tanto, preguntar indica un inicio en el filosofar que es traducible a un modo de enseñar y aprender, circunscripto a un juego específico en el que docentes y estudiantes ejercen roles. El conocimiento puede aparecer conceptualizado de distintas maneras, criticado, ensalzado, pues las reglas y el accionar de las subjetividades lo irán disponiendo según la situacionalidad.

Enseñar y aprender filosofía

Edgar Morin (2009) explica el pensamiento complejo como una noción central en la transformación de la enseñanza. Su definición centra la atención en lo multidimensional de la realidad que ha sido acotado y encerrado en la parcialización y especialización de las disciplinas. El conocimiento busca ser explicado y no comprendido, diseccionado minuciosamente pero sin considerar que los aspectos no pueden escindirse. Su paradigma de la complejidad define a la cultura como un fenómeno polisémico e irreducible a su contenido, como una experiencia tanto subjetiva como intersubjetiva. Somos tanto sujeto como

objeto de conocimiento, y es imposible aprender algo de manera aislada porque cualquier aprendizaje transforma (Vallejo-Gómez, 2002). Esto implica un posicionamiento diferente frente a la práctica educativa que no puede asumir más a sus actores como meros receptáculos pasivos o técnicos transmisores de un contenido pre-ensamblado, sino como sujetos que al entrar en contacto con los objetos de conocimiento los transforman y se transforman. En el ámbito filosófico, tal transformación se da con la pregunta. Pero ésta no es posible individualmente, requiere de un interlocutor o varios. Allí reside nuevamente la complejidad, pues se establecen numerosas voces y relaciones en torno a los objetos de conocimiento. Desde mi enfoque problematizador, cuestionar el conocimiento filosófico y sus condiciones requiere aceptar la cercanía que se construye entre quien enseña, lo que enseña y a quien enseña. Preguntar si esto es enseñar filosofía no inicia una búsqueda de respuesta totalizadora sino un planteo preliminar que incluye la propia actividad filosófica, reconociendo el carácter complejo de la realidad y su irreductibilidad a un único discurso. Este interrogante intenta poner en juego de modo situado un ejercicio filosófico particular que se halla cargado de significaciones múltiples, históricas, sociales, epistemológicas, entre muchas otras, en ámbitos altamente normativizados. Así, en el marco de la complejidad y problematización de la realidad, me indico una pregunta como ejercicio: esto que hago aquí con otros ¿es enseñar filosofía? La educación en las instituciones educativas formales, por ser el mecanismo privilegiado de la transmisión cultural, es un fenómeno profundamente intersubjetivo. Sus fines sociales, indicados en las garantías constitucionales y los derechos ciudadanos, orientan a la comprensión integral del mundo en el que se vive. Morin (2015, p. 22) sostiene que “la tendencia tecnoeconómica cada vez más poderosa e influyente tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales (...)”. Así, la educación ha entrado en crisis olvidando su principal objetivo: enseñar a vivir. Esto implica aprender a lidiar con las incertidumbres, el conocimiento inac-

bado, el vínculo con los otros, la incomprensión. La educación enseña a vivir de modo parcial porque no educa para la libertad (Morin, 2015). ¿Cómo no caer en la imposición moral cuando se “enseña a vivir”? La filosofía no responde a este interrogante sino que lo plantea ininterrumpidamente desde que es entendida como un saber vivir. Desde la propuesta de Morin, la comprensión se establece como medio y fin de la comunicación humana, donde no habrá una palabra concluyente, totalizadora, con estatuto de verdad última, sino una apertura hacia el otro de carácter intersubjetivo. Un otro que es multidimensional, que requiere desarrollar un interés para iniciar la pregunta y problematizar. En términos de la didáctica filosófica, la transdisciplinariedad aparece para sostener una mirada compleja sobre el conocimiento como también para revitalizar la pregunta. En el entrecruzamiento de metodologías y contenidos se restablece el carácter dialógico original de la actividad filosófica donde prima la pregunta y el asombro. Frente a los fenómenos de la vida, las ciencias, divididas en humanas y naturales, han simplificado y naturalizado prácticas cada vez más individuales. Docentes y estudiantes hemos caído en la ilusión del conocimiento acabado, aun dentro de la actividad filosófica, con la expectativa de enseñar y aprender de modo completo y cierto. Tal vez enseñar y aprender filosofía sea ni más ni menos que una paradoja difícil de describir, pero que tiene lugar en diferentes ocasiones cuando se pregunta.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). *La Enseñanza*. En Camilloni, A. *El saber didáctico* (pp. 125-159). Buenos Aires: Paidós.
- Cifali, M. (2005). *Enfoque clínico, formación y escritura*. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (comps.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Derrida, J. (1986). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. En Grisoni, D. (comp.) *Políticas de la filosofía*. México: FCE.
- Descartes, R. (2006). *Discurso del Método*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Kant, I. (2015). *Crítica de la Razón Pura*. Buenos Aires: Colihue.
- Meirieu, P. (1998). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. España: Octaedro.
- (2019). *Riquezas y límites del enfoque por “competencias” del ejercicio de la profesión docente hoy*. *Pedagogía y Saberes*, (50), pp. 97-108. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- (2015). *Enseñar a vivir*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rabossi, E. (2008). *En el comienzo Dios creó el canon: Biblia berolinensis, ensayos sobre la condición de la filosofía*. Buenos Aires: Gedisa.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Ed. Alertes.
- Vallejo-Gómez, N. (2002). *Morin, pensador de la complejidad*. En Velilla, M. A. *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 80-90). Colombia: ICFES UNESCO.

* María del Mar Castillo

es Profesora y Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel secundario y superior en el Colegio Superior Presidente Roque Sáenz Peña de la ciudad de Cosquín, a cargo de los espacios curriculares: Filosofía, Formación para la Vida y el Trabajo, Problemáticas Éticas y Políticas, Filosofía y Educación, Sociología y Ética y Construcción de Ciudadanía. Contacto: mariadelmarcastil@gmail.com

Nuestras “guerreras pedagógicas democráticas”

Un encuentro en la escritura

Our “democratic pedagogical warriors” An encounter in writing

Marina Tutor *
Adriana Barrionevo**

Resumen

En el año 1996, ante la orden de cierre, por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, de las salas de niños de tres y cuatro años de escuelas públicas, las “señoritas del jardín” –como suele denominarse a las maestras del Nivel Inicial– decidieron organizarse y movilizarse para contrarrestar la resolución gubernamental. Tales acciones, inusuales en este tramo del sistema educativo, fueron bautizadas por un periódico local como “la rebelión de los pintorcitos”, un nombre que, sin dudas, recalca la insumisión de las otrora maestras. Hoy proponemos confirmar aquel bautismo con el título de “guerreras pedagógicas democráticas”, una frase conceptual que inventan Masschelein y Simons (2011, p. 140) para dar cuenta de una forma de hacer política en las escuelas. La nueva denominación se despliega en una escritura a cuatro manos que se confecciona con conceptos sometidos a la exigencia de ser territorializados y experienciados: el corpus (textual) se hace cuerpo (docente) en los dinamismos espacio-temporales que conforman las instituciones. Las voces se mantienen independientes en sus diferencias, aunque talladas en la conjunción del encuentro; la una deviene otra en la yuxtaposición de registros conceptuales y narrativos. El enlace pretende, deliberadamente, construir una trama en la pregunta, la conversación, la insistencia en el borrador que vuelve a marcarse cada vez que las voces se desencuentran y encuentran.

Palabras claves: indocilidad, democracia, Nivel Inicial, empoderamiento, experiencia.

Abstract

In the year 1996, facing up the order of closure by the Ministry of Education of the kindergarten classrooms of children of three and four years old from public schools, the “misses of kindergarten”, as there are usually called the teachers of the initial level, decided to organize and mobilize to counteract the government resolution. Such actions, unusual in this period of the education system, were baptized by a local newspaper as the “the rebellion of the little smock”, a name that undoubtedly emphasizes the insubordination of the teachers. Today we propose to confirm that baptism with the title of “democratic pedagogical warriors”, a conceptual phrase invented by Masschelein & Simons (2011, p. 140) to give account of a new way of doing politics in schools. The new denomination was put together by four hands, made with concepts submitted to the requirement of being territorialized and experienced: the textual corpus becomes a teaching body in the spatio-temporal dynamisms that shape the institutions. The authors’ voices remain independent in their differences, although carved in search of the encounter; one voice becomes the other in the juxtaposition of conceptual and narrative registers. The bond tries deliberately to construct a plot in the question, the conversation, the insistence on the draft copy that is re-marked everytime the voices mismatch and after that, find each other.

Keywords: intractability, democracy, initial level, empowerment, experience

Sobre cómo se escribe la escena

Allá por el año 1996, ante la orden de cierre, por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, de las salas de niños de tres y cuatro años de escuelas públicas, las “señoritas del jardín” –como suele denominarse a las maestras del Nivel Inicial– decidieron organizarse y movilizarse para contrarrestar la resolución gubernamental. Llevaron a cabo distintas acciones, tales como reuniones y asambleas en el jardín, que se amplificaron incluyendo a otros actores de la comunidad educativa y también a otras instituciones, como la universidad y el gremio docente. La adhesión de los jardines dispuestos a sostener la resistencia se intensificó y derivó en la toma de los mismos por parte de docentes y padres; sin embargo, las tensiones no flexibilizaron la postura gubernamental y la toma finalmente se levantó, pese a no obtener los resultados esperados con la medida de fuerza. El conflicto finalizó con el efectivo cierre de las salas para los más pequeños del nivel, salvo en dos escuelas. Es que algunas maestras –las menos, aunque tal vez las más obstinadas y audaces– tomaron la decisión de mantener las salas abiertas durante todo el año lectivo, desafiando, de este modo, la orden indeclinable.

Volvemos a aquel acontecimiento con el convencimiento de que aún resta algo por decir, reconocer, hacer... como lectoras escribas le otorgamos sobrevida en nuevas inscripciones que lo quieren repetir en la esperanza de que alguna diferencia tenga lugar. Nos moviliza trasladar aquel acontecimiento a nuestra actualidad para tenerlo a mano cada vez que se sostiene el deseo de promover y afianzar la democracia social y escolar, aun cuando implique el valor de la resistencia y la desobediencia. Se trata de leer y escribir para desmontar y otra vez armar las combinaciones y acoplamientos de las piezas que alguna vez montaron una singular artillería en defensa de la democracia y sostuvieron una prolongada disidencia que implicó poner el cuerpo docente y el cuerpo del docente abriendo paso a la propia biografía y al quehacer colectivo del día a día.

Entonces, este ejercicio de escritura cruza voces que vienen del pasado y que ambicionan estar a

la altura del presente; y es en esa intersección, ni antes ni después, cuerpo a cuerpo, mano a mano, que aparece el sentido que las palabras capturan en un formato paper. Un entredós que encuentra a dos profesoras, tal vez distantes en algún punto de sus formaciones y trayectos, que se intersecan en la formación docente de Nivel Inicial; una, enseñando Filosofía en el currículo general; otra, acompañando la práctica de estudiantes de Nivel Inicial. Una escritura a cuatro manos de conceptos sometidos a la exigencia de ser territorializados y experienciados: el corpus (textual) se hace cuerpo (docente) en los dinamismos espacio-temporales de la peculiaridad institucional. Por otra parte, las voces se mantienen independientes en sus diferencias, aunque talladas en la conjunción del encuentro: la una deviene otra en la yuxtaposición de registros conceptuales y narrativos. El enlace pretende, deliberadamente, construir una trama en la pregunta, la conversación, la insistencia en el borrador que vuelve a delinearse cada vez que las voces se desencuentran y encuentran.

Por otra parte y, a la vez, el escrito evade, sin confrontar, la relación sujeto/objeto que subyace en la distinción investigador/investigado, porque ambos binarismos no pocas veces se encuentran afiliados a dualismos jerarquizantes. Creemos que es imposible un sujeto intérprete que pueda dilucidar el sentido de las descripciones, no por la falta que aquel pueda presentar, sino porque los acontecimientos no retienen sentidos. Antes bien, las escribas se juntan achicando la distancia a tal punto que el roce de trayectos y formaciones aumenta la fricción que renueva lo que se supone que fue. Quien lea seguramente reparará en las dos variantes tipográficas elegidas: la itálica y la redonda, cada una de las cuales carga las tintas en el registro narrativo o conceptual respectivamente, rehuyendo a la aspiración de pureza genérica. Dos superficies de contacto que se provocan conjuntamente generando un movimiento que tensa concepto y situación, debilitando los límites entre saber académico y experiencia docente.

Nos disponemos a volver sobre la experiencia que llevamos adelante en el jardín de infantes Arzobispo Castellano de la Ciudad de Córdoba, durante el año 1996, en la que resistimos, junto al

jardín de infantes Bandera Argentina, el cierre de las salas de niños/as de 4 años. Resulta significativo pensar que todo esto sucedió en los años 1995 y 1996, etapa de políticas neoliberales que en el ámbito educativo implicaron el desfinanciamiento de la educación pública desde una concepción de la educación como mercancía que podía ser comprada y vendida.

La orden de cierre de las salas de 4 años en todos los jardines de la provincia, proveniente del Ministerio de Educación, fue transmitida de manera “oral” a través de las inspectoras de zona, sin mediar ningún instrumento legal escrito¹, en febrero del año 1996, cuando retornamos a nuestros trabajos luego del receso de verano. Esto implicó que muchas docentes tuvieran que ser reubicadas en otros jardines para desempeñarse en las salas de 5 años, las únicas que permanecerían abiertas. Ese fue mi caso. La directora del jardín donde yo trabajaba obedeció “ciegamente” la orden, sin hacer caso a mis argumentos y críticas a la medida, en los que le planteaba que podíamos resistir junto a otros jardines que estaban iniciando procesos de lucha y de resistencia. Es así que, frente a las posibilidades que había, elegí reubicarme en uno de esos jardines, el Arzobispo Castellano (en el que había trabajado varios años antes).

Ya reubicada en el jardín Arzobispo Castellano, al calor del diálogo entre docentes y fundamentalmente con las madres de la comunidad, decidimos realizar una toma del jardín hasta tanto el Ministerio de Educación diera una respuesta a nuestra exigencia de que se dejara sin efecto la medida. En ese momento, hacer una toma era una decisión osada, y efectivizarla fue posible por la fortaleza que íbamos construyendo a partir de las deliberaciones y reflexiones de las docentes junto a la comunidad, sobre la importancia fundamental e irremplazable de estas primeras experiencias educativas para las niñas y los niños. Luego de mucho caminar, de encontrarnos, de darnos coraje entre todos y todas, más jardines se sumaron a la toma: 18 jardines de la Ciudad de Córdoba fueron tomados por sus comunidades.

Después de más de un mes de acciones, desde el Ministerio de Educación continuaban dándonos la misma respuesta: el cierre de las salas de 4 años era una decisión i-rre-ver-si-ble. Frente a esta negativa del gobierno de dar marcha atrás con el cierre de salas, tomamos la decisión de desafiar la orden y abrirlas, en nuestro jardín y en el Bandera Argentina. Es por eso que luego de reorganizarnos, acordar con la comunidad y dialogar con el gremio, decidimos levantar la toma y comenzar las clases. Lamentablemente, en esta decisión no nos acompañaron el resto de los jardines, los cuales terminaron levantando la toma y cerrando sus salas.

Esta etapa nos encontró a las maestras jardineiras cordobesas comprometidas con la lucha por sostener el Nivel Inicial reivindicando su función pedagógico-política dentro del sistema educativo; era fundamental para nosotras la defensa de su identidad. Ya un año antes de la orden de cierre de las salas, veíamos con preocupación la permanencia del Nivel Inicial en el sistema educativo, por las medidas que desde el gobierno provincial se estaban tomando: por ley sólo era obligatoria la sala de 5 años, se habían comenzado a realizar “experiencias piloto” de unificación de jardines con escuelas primarias dejando un solo directivo para los dos niveles, se había suprimido la inspección regional del nivel, y se intentaba la anulación de los cargos de inspectoras zonales. Muchas docentes de distintos jardines participábamos activamente en encuentros con las comunidades, en el gremio, escribiendo artículos para revistas educativas, organizando marchas y otras acciones que nos permitían dar a conocer a la sociedad lo que estaba sucediendo en el Nivel Inicial, con la intención de evitar lo que nosotras vislumbrábamos como su posible “eliminación”. En el marco de estas luchas, una acción importante fue la denuncia, ante la Legislatura Provincial, de lo que estaba pasando desde hacía un tiempo y que culminaría con el cierre de las salas. A partir de esta denuncia, logramos que la Cámara de Diputados se expidiera y elevara una resolución en la que solicitaba que el poder ejecutivo “deje sin efecto la decisión del Ministerio de Educación de cerrar todas las salas del Nivel Inicial para niños

1 - Recién en octubre de 1996 se elabora una resolución estableciendo que al año siguiente no podrían inscribirse niños y niñas en las salas de 4 años.

de tres y cuatro años” (Res. 3442/D/96). Sin embargo, tal solicitud no hizo mella en la orden de cierre por parte del poder ejecutivo.

Tales acciones de resistencia, inusuales en este tramo del sistema educativo, en su momento, fueron bautizadas por un periódico local como “la rebelión de los pintorcitos”, un nombre que, sin dudas, recalca la insumisión de las otrora maestras. A más de veinte años de aquella gesta, celebramos que se le diera el nombre de “rebelión” y otorgamos nuestra confirmación rebautizándola con el título de “guerreras pedagógicas democráticas”, una frase conceptual que inventan Masschelein y Simons (2011, p.140) para dar cuenta de una forma de hacer política en las escuelas que se precian de ser democráticas. Dichos autores se inspiran en el calificativo de “guerrero” que le asignara un amigo a Michel Foucault por el particular modo en que éste entendía la relación entre teoría y práctica, y la exigencia de hacer funcionar la teoría para producir transformaciones en el orden político establecido. La dupla de autores belgas arma la frase que adoptamos incorporando también los sugerentes desarrollos de Jacques Rancière respecto, por un lado, a la afirmación de que la “democracia” se ejerce en el disenso o desacuerdo; y, por otro lado, la consideración de la “pedagogía” como un orden que obstaculiza la verificación de la igualdad que la democracia exige.

Masschelein y Simons (2011) arman un artículo en el que Foucault y Rancière se ensamblan en una trama que ofrece recientes conceptualizaciones para repensar la democracia en la escuela. Nos apropiamos del instrumental teórico que nos ofrecen, lo adaptamos y ponemos en situación arrasando las semantizaciones aledañas a las que dio lugar, pero haciendo foco en “nuestras guerreras”, las maestras de acá. Ampliamos la batería conceptual aportando, por un lado, investigaciones propias de la obra de Foucault y, por el otro, haciendo funcionar las claves de lectura en la contingencia socio-histórica, siempre trenzando la necesaria e impostergable investigación teórica con lo que pasa y nos pasa en el día a día escolar. En el desarrollo, se resaltan docentes “nuestras” que gestionaron el poder en los capilares minúsculos de una

escuela para reconfigurar límites que no estaban dispuestas a aceptar porque interrumpían la participación, la inclusión y la igualdad, es decir, la democracia en la escuela.

Sobre cómo una maestra se vuelve guerrera

Masschelein y Simons recuerdan que, cuando Paul Veyne llama a Foucault “guerrero” (2014, p. 132), se refiere a que con la escritura se lucha por una causa. En el mismo pasaje profundizan tal calificación aludiendo a una entrevista realizada a Foucault titulada “Cómo nace un libro experiencia” (2003), en la cual el francés considera que sus libros se homologan a la experiencia porque de alguna manera tienen efectos de transformación que exceden la teoría y convocan a visualizar y modificar el orden existente, filtrándose en sus vetas mínimas. Si revisamos aquella entrevista, podemos constatar que los libros-experiencia se diferencian de los libros-verdad (o libros-demonstración) porque estos últimos llevan la connotación de la validez argumentativa y la veracidad de los datos. La dicotomía entre estos modos de escritura, la de libros-experiencia y libros-demonstración, es convergente e imposible de anular; no obstante, la balanza se inclina hacia la prueba de la escritura en la práctica: esta especie de salida hacia fuera del texto que se dirige a intervenir en la práctica antes que a comprobar las hipótesis y se caracteriza más por la búsqueda y el ensayo que por la certeza que oficia de parámetro para juzgar éxitos o fracasos verificables en tanto programados de antemano. Desde el marco foucaultiano, la experiencia abre el camino para buscar y seguir interpelaciones que nos mueven del lugar donde estamos instalados, que nos arrancan de nosotros mismos, que no nos dejan como estábamos antes de la travesía. La experiencia, en este sentido, conlleva una actitud crítica y resquebraja algún aspecto de nuestra subjetividad para alojar la disidencia y la resistencia (en los modos de ser docente).

Los libros-experiencia no solamente provocan polémica o guerras entre posiciones teóricas enfrentadas; esto, porque no se reducen a una cuestión de fundamentación lógica, por más contingente que esta resulte. Al procedimiento de debate Foucault

lo llama “modelo de guerra” (2003, p. 49) y de él intenta dislocarse, entre otras razones, porque este modelo polémico solicita una congruencia interna del pensamiento de los implicados en el debate que quien está buscando, ensayando, probando, difícilmente alcance íntegramente. Cabe recordar entonces que el mote de “guerrero” de ninguna manera puede asimilarse a disputas teóricas que se redimen por la trabazón racional del discurso escrito (u oral), ni tampoco implica, por supuesto, hacer libros que hagan un llamado a las armas o alguna provocación de tipo profética o revolucionaria.

Esos eran tiempos de mucha ebullición en mi cabeza, había entrado hacia unos años a la universidad, y eran épocas de muchas lecturas, debates, análisis de la educación que me aportaban otras miradas. Yo tenía experiencia de un trabajo comprometido en jardines situados en los contextos más empobrecidos de la ciudad, pero ahora empezaba a encontrar otras maneras de entender los malestares, las incomodidades, las búsquedas en la escuela...

Las lecturas que iba haciendo me ayudaban a resignificar mis experiencias, a encontrar otros sentidos a mis prácticas y a animarme a intentar otras. Conocer a Bourdieu, su análisis crítico del sistema educativo y el lugar que ocupa en la reproducción cultural y social, fue fundamental para repensar la escuela también con sus posibilidades y potencialidades. En este proceso también fueron importantes, entre otros, los aportes de la pedagogía crítica. Con Henry Giroux pude interpelar el lugar de “técnicos y técnicas” que se nos asignaba a los maestros y maestras, resignificando el lugar de las y los docentes como intelectuales transformativos que reconocen que la escuela no es un lugar neutral; por lo tanto, tampoco nosotras lo éramos, asumiendo así la dimensión política del acto educativo. Esta mirada crítica implicó también la necesidad de pensar y actuar para generar cambios, sostenidos en convicciones, creencias y utopías sobre las posibilidades emancipatorias de la educación.

Esta movilización interna y ebullición de ideas nuevas que se encontraban con las que tenía, se

entretejía en esta experiencia de vida, de resistencia, de sueños que se compartían, invitándonos a construir nuevas formas de enseñanza, en un proceso de trabajo colectivo y cotidiano en el que la incertidumbre, los intentos y ensayos eran motores que nos animaban a nuevas prácticas y a nuevas escrituras, sostenidas en la profunda convicción del lugar que ocupa la educación inicial en la construcción de otro mundo posible, más justo e inclusivo.

La experimentación provoca una dislocación en la que puede surgir la pregunta de cómo queremos ser gobernados y de los modos que priman en las relaciones de poder instaladas en las instituciones donde trabajamos. Si el poder se extiende por los más imperceptibles capilares de la sociedad, es en esos micro-canales que también se puede resistir, enfrentar y recrear en la proposición de otros modos de ser y vivir y/o en la constatación y afirmación de relaciones existentes.

En la conferencia “¿Qué es la crítica?”, Foucault (1995) señala sucintamente que la actitud crítica reenvía a las luchas colectivas de rechazo a tal o cual gobierno y, al mismo tiempo, convoca también a una actitud de rechazo individual que nos moviliza a la transformación, valga decir, a entusiasmarlos con ensayar otros modos que conlleven la indocilidad. En esta exposición de Foucault se opera un desplazamiento desde la explicación de los funcionamientos de aparición y permanencia de sujetos, objetos y saberes en las redes de poder en que se presta obediencia, hacia la crítica que muestra una veta afirmativa y propositiva en el gobierno de la vida de los individuos. Y esta nueva veta estaría marcada por la actitud hacia la des-sujeción, fundamentalmente como interrogación o cuestionamiento que conlleva una “indocilidad reflexiva” (1995, p. 8). Se introduce ya en esta definición la distinción entre las artes de gobernar y el arte de no ser gobernados de determinada manera, es decir, cuando una persona o colectivo guerrea contra ciertas formas de gobierno porque no quiere ser encauzado o formado así o así.

El tiempo de la toma, que implicaba estar las 24 horas del día en la escuela, fue de mucho trabajo

para las familias del Jardín Arzobispo Castellano, quienes, al calor de los debates y discusiones, arreglaban, pintaban y reparaban el jardín, los muebles y todos los materiales que allí había. Mientras tanto, las docentes continuábamos con acciones colectivas, difundiendo en los medios de comunicación nuestros planteos y asistiendo a audiencias con las autoridades del Ministerio de Educación en las que cuestionábamos abiertamente aquello que pretendían imponernos, en una franca actitud de “indocilidad” colectiva. Ante la falta de una respuesta positiva a nuestros reclamos, decidimos levantar la toma y abrir las salas para dar comienzo al año lectivo. El acto de inicio y todo el trabajo durante ese año fue conmovedor porque unas y otros nos dábamos coraje para sostener la resistencia. Los primeros días, mientras nosotras dábamos clases, las madres se organizaban por turnos en la puerta del jardín; ellas hacían “guardia” porque temían que alguien irrumpiera y sacara a los niños y niñas de las salas de 4 años, para hacerles cumplir las órdenes a esos “pequeños y pequeñas desobedientes” que osaban seguir asistiendo a la escuela pública. Nos sostenía la absoluta convicción de que estábamos haciendo lo que le daba sentido profundo a nuestra tarea, hacer efectivo el derecho a la educación de niños y niñas en condiciones de más igualdad y justicia.

Sobre cómo una maestra guerrera hace democracia

Recordemos que, en términos de Foucault, a pesar de la homogeneización de los modos de vida, existen posibilidades acotadas para realizar maniobras de libertad que permiten cierta desobediencia manifiesta. En este punto vale detenerse en las consideraciones de Rancière respecto a la relación que existe entre hablar al poder y el sostenimiento de la democracia. En principio, habría que señalar que lo político, para el argelino, es volver a poner en entredicho la fragilidad del consenso, y habría, entonces, una suerte de disenso o des-sujeción, para usar un término de Foucault. Este desacuerdo nos instala propiamente en la paradoja que connota la “subjetividad política”: siendo parte de un orden ya configurado, se pone en cuestiona-

miento ese orden, aun sin dejar de pertenecer al mismo. Lejos está el proyecto utópico de un lugar fuera del sistema, ni siquiera como anticipación, pues la contienda democrática supone un mundo común al que se pertenece. Las adecuaciones de identificaciones y preferencias desbordan hacia la convicción de que a pesar de la homogeneización lograda para la conformación de lo común, a la vez, se está fuera o excluido cuando hay partes que no amalgaman. Las deudas no resueltas, las pujas de quienes no son parte, la frustración de los proyectos colectivos, lejos de amenazar la convivencia, recrean y potencian, cada vez que se habilitan las voces de esos otros que “sobran”. En el corazón del desacuerdo se afirma la capacidad o cualificación de cualquiera para intervenir en la toma de decisiones. La homologación entre no cualificados e ignorantes o aún aprendices se cae en pos de la aseveración que liga la capacidad al poder o empoderamiento, para ser más precisas. Efectivamente, para Rancière, la democracia implica la incorporación de los no cualificados: alguien que no era parte de un común pasa a tener lugar, y la participación queda amarrada a la capacidad en tanto empoderamiento, más que a las titulaciones, posiciones u otros capitales disponibles. La lógica de la democracia consiste en reconfigurar un orden agregando un plus antes no considerado, pero no implica una capacidad o empoderamiento a concretar a futuro, ni necesita demostrarse teóricamente a priori: la capacidad lo es en la medida en que se realiza, se hace, se actúa, se obra. Se demuestra que se es igual en el mismo acto de intervención, aunque no estuviera igualado por título o por un orden social o gubernamental o reconocimiento alguno.

Lo que iguala en la democracia no es que pensemos o hagamos lo mismo, sino que tengamos la capacidad o el empoderamiento básicamente para hablar. La emancipación, tal como la plantea Rancière, precisamente es “la confirmación de la igualdad de cualquier ser hablante a otro ser hablante” (Masschelein y Simons, 2011, p. 125). Aunque estemos estableciendo un desacuerdo, afirmamos al mismo tiempo la igualdad de capacidades en la medida en que se ejerce el poder para ver, hacer, atender, decir. La gestión de lo común no es mo-

nopolio de nadie, y la descalificación de movilizaciones, de denuncia o protesta o el descrédito de las formas de revuelta y resistencia en el orden político obturan las “capacidades de cualquiera” para intervenir en su entorno.

Estos fueron tiempos de mucho acompañamiento, de sostenernos entre todas porque sabíamos que estábamos desafiando a las autoridades. De vez en cuando recibíamos presiones ya que éstas, haciendo valer su poder, pretendían que acatáramos las órdenes. Lejos de lograrlo, nos conveníamos cada vez más de que nuestro accionar era el correcto, de que esta era una causa justa que bien merecía ser llevada adelante. Esto no estuvo exento de miedos, de inseguridades e incertidumbres frente a las represalias que temíamos podían tomar por nuestra desobediencia.

El diálogo, el encuentro y las deliberaciones con las compañeras y madres de la comunidad sobre la arbitrariedad de la medida llevaban a reflexionar sobre las implicancias que tenía para la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas de nuestros niños y niñas. Las ideas circulaban al calor de los mates, los chistes, el cariño, y se iba construyendo la convicción de que la educación inicial era fundamental para hacer una sociedad más justa para todos y todas. Estos tiempos fueron muy enriquecedores para todos los que participábamos. Y entre charlas, días de clase, canciones, cuentos, juegos, platos de comida y todo lo que se entreteje en una escuela, sostuvimos obstinadamente esta experiencia de salas de niños y niñas de 4 años abiertas como “oportunidad” de enseñanzas y cobijo, con la convicción de que la distribución de los bienes simbólicos, a la vez que humaniza, incluye.

Sobre cómo una maestra guerrera ejerce la pedagogía

Una posible pregunta inquietante es quiénes activan el poder a los que no tienen competencia, vieja cuestión que la escuela como organismo de transmisión hace suya con el riesgo de reducir el planteo a problemáticas cognitivas. Una respuesta obvia a este problema es la afirmación de la nece-

sidad de capacitarnos para la realización efectiva de la democracia y, también una obviedad, afirmar que esta es una tarea pedagógica. Lo que no es tan fácil de afirmar es el modo en que se ha llevado a cabo este empoderamiento por parte de la pedagogía en términos de inscripción política. En este punto es indispensable un rodeo por el modo en que Rancière entiende la pedagogía, pues para el argelino ésta se funda en la lógica de la explicación. En *El maestro ignorante* (2003), el autor sostiene, a contramano de lo que pensamos a menudo, que la explicación no cualifica sino que embrutece, en tanto la capacitación escolar se sostiene en la idea de que quien aprende necesita de un explicador para entender, ver, decir, hacer... asimetría que supone partir de la descalificación al suponer una relación maestro/aprendiz basada en el déficit de quien necesita aprender. En el sistema escolar, la carencia se suple con la intervención de un maestro que explica lo que sabe porque, a su vez, otro maestro se lo explicó.

Masschelein y Simons tuercen la crítica de Rancière para postular a la escuela como un lugar para emancipar las inteligencias y no como sometimiento embrutecedor: la democracia, en tanto confirmación de la igualdad, encuentra condiciones para realizarse en la escuela, en y a pesar del orden explicador. La fuerza de este planteo está en la afirmación de “subjetividades pedagógicas”, es decir, en la vinculación que se puede generar entre maestro/estudiante, aun cuando existe la diferencia de títulos o posiciones. Es cierto que si al aprendiz, como dicen Masschelein y Simons, se le solicita que entienda la explicación, en ese mismo acto se lo está empoderando, ya que el orden explicador necesita de la capacidad de entender. Sin embargo, creemos que no es solamente esta solicitud afortunada la que empodera al aprendiz; básicamente, lo que iguala es la incertidumbre del maestro y del aprendiz ante lo que va a pasar, acerca de cómo se hacen las cosas y de los resultados que se pueden lograr o malograr. Al mismo tiempo, la sintonía en el disenso que resquebraja la seguridad de lo que vendrá porque se ha desviado de la normalización aúna los cuerpos y las palabras haciendo posible la democracia en la escuela. La coyuntura en toda su alteridad y materialidad re-

quiere de la reapropiación de los saberes y las posiciones para generar las expropiaciones buscadas en la afirmación de la capacidad de ver, pensar y hacer de cualquiera de quienes asisten a la escuela, desde el comienzo, cada vez.

Mientras sosteníamos la apertura de las salas en los jardines Arzobispo Castellano y Bandera Argentina desafiando la orden del gobierno que insistía en el cierre, tomamos la decisión de elaborar un proyecto político pedagógico que fundamentara por qué eran necesarias –“imprescindibles”– estas salas en el Nivel Inicial. Nuestro lema era “Protesta con Propuesta”. Para ello, comenzamos a reunirnos (los equipos docentes de los dos jardines que habíamos resistido al cierre) fuera de los horarios de clases a intercambiar ideas y reflexiones, a buscar materiales, a estudiar, a compartir lecturas y a sistematizar nuestras prácticas con los niños y niñas. También buscamos los aportes de reconocidas especialistas a nivel nacional, de colegas, de otros profesionales y de docentes de la Universidad Nacional de Córdoba, ya que algunas docentes del jardín éramos estudiantes de esa institución. La respuesta fue muy fuerte, en general nos alentaron y nos acompañaron en un proceso muy interesante que implicó recuperar nuestros saberes y nuestras experiencias, para construir otros nuevos con los aportes que recibíamos, con las nuevas lecturas que hacíamos.

Podría decir que se constituyó una experiencia transformadora para todas nosotras porque el jardín se fue conformando como un espacio político de reflexión y de acción. Ese hacer y pensar nos permitía nombrar, comprender, simbolizar lo que estaba pasando, lo que estábamos haciendo, teniendo claro que en el horizonte estaba el convencimiento de que la educación inicial es una oportunidad, una posibilidad de contribuir a la igualdad de oportunidades, ya que puede ayudar a cambiar destinos, a torcer rumbos, a superar los obstáculos de un entorno social y cultural desfavorable, para la construcción de una sociedad más justa para todas y todos.

Una vez que terminamos el proyecto al que denominamos “Las salas de niños de cuatro años – Un

eslabón fundamental en la Educación Inicial”, lo presentamos en el Ministerio de Educación de la Provincia, junto a los avales de distintas organizaciones e instituciones: la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Asociación de Educadores de Nivel Inicial, entre otras. Obtuvimos una valoración altamente positiva por parte de personal del Ministerio de Educación (Memo N° 1823/96) que recibió y analizó dicho proyecto, resaltando también el compromiso e idoneidad de las docentes que participamos. Quedó así evidenciada nuestra igualdad, frente a las autoridades, para expresar con fundamentos la importancia de la educación en los primeros años. Esto resultaba realmente paradójico, ya que los mismos que cerraban las salas reconocían lo valiosas y necesarias que eran...

Esta experiencia dio origen a la conformación de un espacio al que hoy denominamos “Colectivo de Educación Inicial”, organización de la que participamos docentes, directoras, profesoras, que se va gestando de manera abierta y participativa, en diálogo con otros actores e instituciones. Se sostiene en una concepción de práctica docente que amplía la de práctica de la enseñanza –que generalmente se desarrolla entre los muros del aula–, inscribiéndose en la complejidad de los procesos institucionales y socio-histórico-políticos.

Lo que moviliza esta construcción colectiva es la defensa de la educación de los más pequeños como una cuestión de concreción de derechos y distribución igualitaria de los bienes de la cultura. En ella se entrecruzan el desarrollo de prácticas pedagógicas con reflexiones y procesos de lucha en los que la dimensión pedagógica no puede ser escindida de la dimensión política.

La experiencia de participación en el “Colectivo de Educación Inicial” nos lleva a otra manera de subjetivación en la que, a partir de la reflexión de las políticas públicas para la Educación Inicial, expresamos nuestros disensos, desarrollando así prácticas que confirman y afirman nuestra igualdad en la necesaria participación democrática.

Post scriptum

Más que indagar en el qué es, en sus definiciones de relaciones esenciales y autorías originales, usamos el concepto para mirar el accidente, mostrarlo y ampliarlo. La incorporación del qué, quienes, dónde, cuándo, para qué, componen, a través del registro narrativo, el entorno en el que los conceptos se mueven. Los fragmentos más teóricos son incorporados para provocar y escudriñar el montaje escénico, dejando de lado, esta vez, la solidez de la fundamentación. Desde esta perspectiva, cada palabra elegida, cada frase lograda porfía en extraer visibilidad, sensibilidad, resonancia, desborde, duración... La apelación autobiográfica deja asomar en primera persona las afecciones que impulsaron las acciones, pero se esfuerza en romper el perímetro del yo sabiéndose parte de una trama colectiva y aceptando el injerto de eslabones teóricos que emplazan la palabra a comparecer en público y ofrecer la herencia de aquellas maestras jardineras que se transformaron en guerreras democráticas pedagógicas.

Referencias

- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista de Filosofía*, (11), pp. 5-25. Recuperado de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Cámara de Diputados (1996). Resolución 3442.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. En Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. (eds.) *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación y Cultura. Subsecretaría de Educación. Dirección de Programación Educativa. Memorandum N° 1823/96 - Jardines de Infantes "Bandera Argentina" y "Arzobispo Castellano" - S/ Proyecto de permanencia salas 4 años.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Veyne, P. (2014). *Foucault: pensamiento y vida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

* Marina Tutor

Profesora en Práctica Docente I, Práctica Docente II y Problemáticas y desafíos del Nivel Inicial en el Instituto de Educación Superior Escuela Normal Superior Dr. A. Garzón Agulla. Profesora en Educación inicial del Jardín maternal en el Instituto de Educación Superior Carlos A. Leguizamón. Contacto: vmarinatutor@hotmail.com

* Adriana Barrionuevo

Profesora asistente en Pedagogía y a cargo del Seminario escuela y construcción de la subjetividad, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Filosofía y Ética y construcción de la ciudadanía en el Instituto de Educación Superior Carlos A. Leguizamón. Contacto: adriambarrionuevo@gmail.com

Territorios escolares. Una configuración des- de la comunicación in- tersubjetiva

School territories A configuration based on intersubjective com- munication

Lucas Hirsch*

Resumen

Subjetividades y territorios constituyen un campo de tensiones en el que se organiza la vida cotidiana de una sociedad y se concretiza el proceso de dar sentido a las prácticas y resignificar los espacios. Nuestro trabajo se inscribe en las tensiones entre el territorio escolar configurado por los Institutos de Formación Docente (ISFD) y las subjetividades que lo habitan. Como objetivo general, nos propusimos comprender cómo se construyen los territorios escolares y las subjetividades en prácticas de participación mediadas por la comunicación cara a cara. Partimos de dos experiencias de participación concreta con los estudiantes, que nos permitieron interpretar la dinámica y compleja configuración territorial y el papel que desempeñan las subjetividades de los estudiantes en esas mutaciones. Para orientar estas interpretaciones, buscamos soporte en las perspectivas teóricas abiertas por Michel Foucault, Gilles Deleuze y Félix Guattari. Nuestra caja de herramientas teóricas también incorporó aportes de Byung Chul Han, Joan Mélich, David Harvey, Marc Augé, Erving Goffman, Régis Debray, entre otros autores.

Abstract

Subjectivities and territories constitute a field of tensions, it is the area where the daily life of a society is organized and a process of giving meaning to practices and resignifying spaces is concretized. Our work is inscribed in the tensions between the school territory configured by the Teacher Training Institutes (ISFD) and the subjectivities that inhabit it. As a general objective, we proposed to understand how school territories are built and subjectivities in participation practices mediated by face-to-face communication. We started from two experiences of concrete participation with the students that enabled interpreting the dynamic and complex territorial configuration and the role played by the subjectivities of the students in these mutations. To guide these interpretations we will look for help in the theoretical perspectives opened by Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari. We also receive contributions from different authors who have collaborated in the assembly of our theoretical toolbox such as Byung Chul Han, Joan Mélich, David Harvey, Marc Augé, Erving Goffman, Régis Debray, among others.

Palabras claves: interterritorialidad, subjetividades, comunicación, participación, transformación.

Keywords: Interterritoriality, subjectivities, communication, participation, transformation.

A modo de comienzo

La interacción intersubjetiva, cara a cara, se constituye como modo privilegiado de la comunicación humana y se considera fundante de toda subjetividad. Esa aproximación física conforma una morada ecológica, dentro de la cual los participantes se vuelven unos a otros dando lugar al encuentro (Goffman, 1991). De este modo, los sujetos se tornan participantes y se implican mutuamente, lo que lleva a la construcción de vínculos sociales. Además, en esa comunicación el individuo se enfrenta a una alteridad completa, un otro integrado, un otro corporal que respira, que acaricia, que abraza, que mira, que desea; por lo tanto, en su reflejo, el sujeto devuelve la imagen de alguien completo que, en la interacción, va asumiendo como propia¹. Así, se construye subjetividad a partir de registros imaginarios y simbólicos, lo cual se vuelve condición necesaria para otros tipos de comunicación mediados por otros artefactos culturales. Este supuesto teórico orienta y pone en perspectiva nuestro trabajo, el cual se basa en una investigación desarrollada en el marco del proyecto “Jóvenes y subjetividad. Experiencias de participación en la construcción social del espacio urbano”, de la Universidad Nacional de Río Cuarto².

Como objetivo general, nos propusimos comprender cómo se construye subjetividad en prácticas de participación en territorios interinstitucionales por medio de relaciones intersubjetivas mediadas por la comunicación cara a cara.

En cuanto al marco metodológico, hemos tomado el camino recomendado por González, Aguilera y Torres (2014), quienes sostienen la necesidad de abordar los procesos de constitución de subjetividades políticas mediante metodologías participativas que puedan generar cambios en ellos y sus realidades. El enfoque adopta un corte cualitativo, ya que se ocupa de intentar comprender la forma en que los sujetos perciben, viven y sienten las prácticas sociales. En cuanto al método de recolección de datos, nos basamos en la observación

participante, en entrevistas abiertas y en entrevistas grupales que se fueron diseñando y aplicando en los diferentes momentos del avance de los proyectos de participación implementados. El universo de observación estuvo definido por dichos proyectos o intervenciones culturales en las que participaron estudiantes de los cuatro institutos antes mencionados.

El primer proyecto se denominó “Travelling estudiantil. Ciclo de cine itinerante”, y fue desarrollado durante todo el ciclo lectivo 2016. Consistió en un cine debate que recorrió los cuatro ISFD públicos de Río Cuarto, con el objetivo fundamental de generar espacios de encuentro y participación entre jóvenes estudiantes de distintas instituciones formativas.

El segundo proyecto se denominó “Teatralizando la realidad. Ciclo itinerante de teatro debate”, se llevó a cabo durante todo el período del ciclo lectivo 2017, y fue planteado como una continuidad, en cuanto a su objetivo general, del proyecto anterior. En este caso, la propuesta consistió en la construcción de una obra teatral, por parte de los estudiantes de los cuatro ISFD de la ciudad, que problematizó algunos sentidos de la participación en el territorio escolar. La obra se presentó en distintas instituciones escolares y organizaciones sociales con el objetivo de suscitar el debate.

Creemos que estos proyectos significaron un cambio cuantitativo y cualitativo en la participación estudiantil. Por un lado, el entramado que se constituyó entre los cuatro institutos generó nuevas propuestas de participación surgidas de los propios estudiantes, así como mayor número de alumnos involucrados. Por otro lado, la forma de participación adquirió nuevos relieves: se amplió, se complejizó, se dinamizó.

Territorios escolarizados y subjetividades

1 - El psicoanálisis lacaniano (Lacan, 2013) nombra a este mecanismo como “estadio del espejo”. En ese proceso, que comienza a partir de los seis meses, el infante puede reconocer su imagen en el espejo. Producto de su inmadurez psicomotora percibe, por un lado, un cuerpo fragmentado, mientras que observa, por el otro, una imagen completa en el espejo. Ante esa tensión insoportable entre un cuerpo que se desarma y una imagen completa del mismo, el niño se apropia de la imagen totalizadora del espejo. Ese espejo pasará a ser, posteriormente, la mirada de la madre sobre el hijo, y luego asumirá la mirada de los otros. Este juego de miradas irá constituyendo el yo del sujeto.

2 - El psicoanálisis lacaniano (Lacan, 2013) nombra a este mecanismo como “estadio delEs pertinente aclarar que estas instancias de participación se desarrollaron en el marco de proyectos de intervención que coordinamos en conjunto con el área de Políticas Estudiantiles de la Dirección General de Estudios Superiores (DGES) del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación. Nuestra investigación abordó estas instancias para realizar la recolección de datos y las diversas interpretaciones.

Sin duda que la dupla que se menciona en el título de este apartado implica una relación dinámica y atravesada por múltiples tensiones. En nuestro caso, para entender esta dinámica, tomamos los aportes de Félix Guattari (2006), quien sostiene que los seres se organizan según territorios que ellos mismos delimitan y articulan con otros seres existentes en el marco de permanentes flujos. Así, el territorio puede ser cualquier espacio vivenciado o percibido en el que el sujeto se siente como una parte o un producto. El territorio se constituye como una combinación de representaciones que tienen sobre los sujetos determinados efectos prácticos en sus ideas y comportamientos; en otras palabras, el territorio es hondamente subjetivante (Guattari y Rolnik, 2006).

Desde una mirada micro, las instituciones escolares también conforman territorios en los que pueden observarse diferentes modos de subjetivación. Estos territorios se configuran en escenarios atravesados por prácticas sociodiscursivas que luchan por el sentido de esos espacios y de las subjetividades en juego: conflictos entre estudiantes, entre docentes y alumnos, entre docentes y gobiernos, tomas de establecimientos, rotura de los mismos, huelgas docentes, conflictos entre directivos y padres, cierres de cursos o de escuelas, entre otras.

Consideramos que las instituciones escolares y también los ISFD siguen imbuidos, aun en estos contextos postmodernos, de una lógica de disciplinamiento que se apropia y domina el espacio para disciplinar a los sujetos. Este mecanismo se ejerce desde un poder que, más allá del control, busca el aumento de la productividad de los sujetos por medio de la homogeneización y normalización. Sin embargo, los espacios son recorridos cotidianamente por una multiplicidad de sujetos con sus singularidades, sus particulares percepciones y modos de vincularse con el territorio, sus exclusivas formas de vivenciar los escenarios que se configuran en el día a día. De allí que, según los autores posestructuralistas Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004), esos modos de territorialización dominantes interiorizados por los sujetos conlleven también formas de desvío (a veces impredecibles) y desterritorialización³.

Dicho esto, es momento de preguntarse: ¿cómo

opera esa dinámica territorial en los institutos de formación docente? ¿Cuáles son esas tensiones y transformaciones? Para adentrarnos en la compleja dinámica de las relaciones planteadas en estas preguntas, necesitamos poner en juego los conceptos de espacio, territorio, lugar y situación.

Dado que estos términos adquieren diferentes significados según el uso que se haga de ellos, así como según el juego de lenguaje en que se encuentren y las tradiciones académicas (tradición física, ecológica, social, espacial, paisajística, etc.) de las que provengan, realizaremos una demarcación que se tornará pertinente para pensar las experiencias de participación descritas en el primer apartado que articularán la investigación. Como todo constructo elaborado por parte del investigador, la demarcación aquí realizada presentará límites borrosos y difusos, lo cual nos permitirá identificar y analizar las relaciones entre la subjetividad y el territorio escolar tanto en su manera estática (las relaciones actuales del sujeto con su territorio) como en su dinámica (las transformaciones que sufren esas relaciones).

A partir de una mirada puesta en las estructuras, entenderemos el espacio como el medio físico o superficie con límites determinados, con ciertas características y fines que lo definen y lo separan de otro espacio. Es el prerequisite fundamental para que exista el sujeto, pero no es requisito suficiente para que se construya subjetividad: todo sujeto precisa de un aquí, toda existencia corporal exige de un espacio para existir y todo individuo necesita de un cuerpo para construirse, para vivir; pero esto no alcanza por sí solo para establecer relaciones, sentido, subjetividad. En el caso de los establecimientos escolares, podríamos pensar que, en términos espaciales, no es lo mismo el aula que el salón de actos, la cocina, o la sala de dirección. Tampoco consta de la misma disposición espacial, arquitectónica, un establecimiento escolar que una casa de familia o un determinado negocio en el centro de la ciudad. Se trata del espacio diseñado o prescripto en la clasificación de las dimensiones del espacio social que realizan Jorge Huergo y Kevin Morawicki (2008). Esta prescripción del espacio arquitectónico implica regulaciones, distribuciones, distancias y ejes espaciales.

Pero todo espacio también contiene un plano simbólico, ciertas codificaciones culturales que colaboran en su caracterización y delimitación. Podríamos pensar en su estilo arquitectónico, los mobiliarios con los que cuenta, o el lugar que ocupa en un espacio más amplio, como en una ciudad o un pueblo. Esas configuraciones dan cuenta de que los espacios sociales son producidos por un interjuego de relaciones sociales, de poder, de luchas sectoriales (Huerfano y Morawicki, 2008); por lo tanto, resulta posible que lo dispuesto social y hegemonícamente no coincida con las vivencias y experiencias de sujetos y grupos.

En este plano discursivo-simbólico, podríamos entender el espacio como un significante sin significado fijo, como un significante vacío. Cuando a ese significante se le agrega un significado por parte del sujeto, se comienza a construir un territorio. El espacio pasa a estar subjetivado, marcado por un sentido determinado que deviene del habitar cotidianamente ese espacio, de vivenciarlo, de apegarse o sentirse parte de él, de hacerse cargo de su historia (la temporalidad del territorio). Así, el espacio comienza a cargarse de sentido transformándose en territorio, al mismo tiempo que en el territorio habita la subjetividad colaborando en su configuración. En la mirada de Edward Hall (1973), el territorio conforma una extensión del individuo, y ambos están colmados de señales visibles e invisibles, de signos.

La territorialización de un espacio puede consolidarse o no, según la validación o el consenso que se logre en una comunidad (en este caso, educativa). Para David Harvey (1977), el espacio se configura en un juego relacional de los objetos y sujetos implicados, lo que provoca luchas y resistencias por parte de los sujetos en sus prácticas, usos y experiencias. Así, el espacio dependerá de las prácticas humanas que en él se realizan y de sus relaciones de poder. Esas prácticas sociodiscursivas otorgarán y fabricarán lugares para posicionar a los sujetos de una manera, frente al territorio y a los otros, lo cual constituirá el complejo tejido relacional en las instituciones educativas.

Como encadenamiento lógico de lo dicho anteriormente, definiremos el lugar como la porción

y posición que se le adjudica a un sujeto desde las prácticas y los discursos en la trama vincular y en la estructura institucional de un territorio escolar. Marc Augé (2000) sostiene que los lugares tienen tres rasgos característicos: son identificatorios, relacionales e históricos. La situación del sujeto se conforma a partir de una compleja trama entre el espacio que habita, el territorio que construye y lo construye, y el lugar que ocupa en esa construcción.

La subjetividad tiene ese carácter de facticidad en tanto siempre está en una situación situándose. La situación es el lugar de la subjetividad, donde se relaciona el mundo objetivo y el subjetivo, lo exterior e interior del sujeto. Esa dimensión de situación es el terreno donde convergen el sentido y la alteridad, donde se construye la subjetividad. Al decir de Joan Carles Mélich, “vivimos en situaciones, somos nuestras situaciones” (2009, p. 84). Si bien esta mediación preexiste al sujeto con sus discursos, sus costumbres y sus historias, éste la recrea, la reinventa, y decide sobre ella. La situación implica así una demarcación, un límite, y al mismo tiempo una posibilidad de acción: por un lado, no podemos desvincularnos de esa herencia (conjunto de valores, hábitos, instituciones) en la que nos encontramos situados, pero, por el otro, la situación abre un camino al deseo, al sueño, a una situación imaginada. En palabras de Mélich, “el mundo sería insoportable sin el sueño de otro mundo” (2009, p. 89). Así, producto de la contingencia de nuestro ser temporal, dado que estoy en una situación, puedo estar en otra.

Estas conceptualizaciones nos permiten comprender, en una perspectiva más fenomenológica, las vivencias que los sujetos experimentan y los sentidos que le adjudican a esa realidad. Así, tenemos a sujetos que perciben la realidad escolar como pura espacialidad, en términos de Augé (2000), como espacio no simbolizado, o no lugar. El sujeto *habita el espacio sin ser habitado por él*, transita sin dejar marcas y sin ser marcado. Esto lo podemos evidenciar en las siguientes expresiones de los estudiantes: “Esta institución no me dice nada”.

4 - Este acontecimiento sucedió cuando realizábamos nuestro trabajo de campo. Determinar las causas precisas de lo sucedido se torna confuso: los estudiantes nos daban sus razones; los profesores, otras; los directivos tenían su particular punto de vista. Si bien no pudimos delimitar las versiones y acceder así a la trama de sentido que allí se tejía, es un hecho que nos parece relevante para comprender las dinámicas del territorio escolar del nivel superior. Es por ello que decidimos incorporarlo a nuestro corpus de análisis.

3 - Los conceptos “desterritorialización” y “territorialización” serán especificados en el aparatado siguiente.

“No me siento parte de esta institución”. “Como que estoy y no estoy” –refiriéndose a la institución escolar–. “Últimamente me da lo mismo venir o no venir” –en referencia también a la institución escolar–.

Si a ese mero habitar el sujeto lo empieza a cargar de sentido, le agrega un significado, el espacio comenzará a constituirse en un territorio, en su territorio; porque lograr adjuntar un significado también te posiciona en un lugar.

Veamos el siguiente ejemplo, en el que uno de los estudiantes sostiene: “Yo vengo a estudiar”. En este caso, el espacio ya tiene un significado concreto para el estudiante: el de estudiar. Al espacio se le adjunta el significado de estudiar y, de esta manera, se transforma en un lugar para venir a formarse, capacitarse, educarse. El significado delimita y configura ese espacio dándole un sentido, una dirección, transformándolo en un territorio, en parte de su vida. Además, el sujeto ahora ocupa un lugar: el de estudiante.

Otras expresiones de los estudiantes se enmarcan en la siguiente concepción: “Yo me siento reconocido en esta institución”. En este caso, se evidencia el reconocimiento del otro para tener su lugar en el territorio. Y, como toda práctica social, el reconocimiento también implica un proceso relacional: no es suficiente el espacio para tener un lugar sino también que el otro te lo conceda, que te haga un lugar.

Otras expresiones de los estudiantes que colaboraron en la comprensión del fenómeno fueron: “Me gusta venir acá. Aparte de estudiar, te hacés de amigos, conocés a buenos profesores; otros, no tanto”. Siguiendo esta voz, podemos apreciar que es posible ocupar más de un lugar y otorgar más de un sentido al espacio. En este caso, el sujeto no sólo ocupa el lugar de estudiante sino también el de amigo.

El cambio de lugar del sujeto puede provocar el traslado-transformación del espacio al territorio: “En primer año yo era muy tímida. No hablaba con nadie, no preguntaba nada. Venía porque me mandaban, nada más. Ahora que dejé esa timidez de lado, empecé a hablar con mis compañeras, a preguntar lo que no sabía. No sé. Me siento más a gusto de venir acá. Es como que me siento más

integrada”. La construcción territorial siempre trae aparejado un desplazamiento en el lugar o posición del sujeto. Así, el estallido de algún acontecimiento que sacude las relaciones puede provocar modificaciones en las posiciones de los sujetos. Para Alain Badiou (2008), el acontecimiento es la emergencia imprevista de algo nuevo que no se puede explicar sobre la base de las redes causales existentes. Un ejemplo de acontecimiento es el siguiente: gran parte de los estudiantes que se encontraban cursando cuarto año decidieron abandonar la institución en el momento en que tenían que hacer sus residencias (enmarcadas en el espacio curricular de Práctica Docente). Ante la imposibilidad de realizar efectivamente dichas residencias⁴, decidieron inscribirse en otro instituto. En este caso, al percibir que el territorio ya no los contenía, se produjo lo que se denomina un punto de fuga. Una de las autoridades de la institución comentó: “la verdad que no lo vi venir”. Es el acontecimiento que aparece de manera inesperada, que rompe con una estructura y dinámica territorial, produciendo la desterritorialización.

La expresión de la autoridad nos permite realizar varias lecturas. La primera tiene que ver con la imposibilidad de predecir el acontecimiento con las ideas previas de lo que sucede en el territorio, lo cual no implica que antes no se manifestasen señales de que algo iba a acontecer. Como sostiene Badiou (2008), el acontecimiento subsiste por debajo de la estructura e insiste por existir. La segunda lectura apunta a que las claves para entender o interpretar el acontecimiento sobrevienen después de que este sucede; no alcanza con las representaciones que los sujetos puedan tener del territorio antes de esta irrupción transformadora. La tercera lectura se refiere al problema de la mirada: ¿cómo está educada esa mirada?, ¿a dónde se dirige?, ¿dónde focaliza? La cuarta lectura obedece a la lógica de las urgencias y a la simultaneidad de actividades que realizan estos actores institucionales, lo cual impide cualquier tiempo-espacio de reflexión, de análisis. Como sostiene Jérôme Baschet (2014), esta etapa del capitalismo se caracteriza por una dictadura de los tiempos cortos, ritmos que se aceleran cada vez más, y por la urgencia artificial que impide tomar distancia y re-

flexionar. Esta dimensión temporal impregna las subjetividades de una sensación de inmediatez de manera permanente por medio de los gestos, los comportamientos, los ritmos de vida, las actitudes.

Independientemente de las múltiples interpretaciones que todo acontecimiento permita, seguramente acordaremos en que, a pesar de su aparente estabilidad, los territorios están en constante movimiento y transformación.

Territorios escolarizados y subjetividades

Como subyace en el apartado anterior, el territorio no es una realidad estática; por el contrario, se configura como una envoltura en constante movimiento, desplazamiento, oscilación. Estas mutaciones territoriales provienen de las transformaciones socioculturales (económicas, sociales, culturales, tecnológicas) y de las praxis intersubjetivas, de las disputas políticas por el espacio, de las construcciones discursivas que cargan de determinados sentidos al territorio, y de los acontecimientos imprevistos que subyacen en toda estructura social. Desde una lectura posestructuralista, podemos hablar de un proceso de desterritorialización y reterritorialización (Deleuze y Guattari, 2004). En cuanto al primero, este proceso implica una ruptura con el pasado: se postula como una línea de fuga en lo que algo deviene otra cosa. Para los autores, todo territorio se puede desterritorializar, salir de su curso hasta destruirse. Esto implica un movimiento por el cual se abandona el territorio anterior, lo que puede ocasionar la construcción de un nuevo territorio, una reterritorialización. En la era digital, las instituciones educativas y sus propios habitantes se encuentran atravesados por un fuerte proceso de desterritorialización y por la configuración de un nuevo territorio más chico y excluyente. Para Paul Virilio (2003), este mundo de la instantaneidad, de la velocidad de la luz que nos proporciona la comunicación digital, genera una conquista del espacio por el tiempo: se contraen las distancias, lo que provoca que el mundo se reduzca y se cierre. Las instituciones también se estrechan. Esta comprensión temporal de la

interactividad digital interactúa sobre el espacio real de nuestras vidas en nuestra cotidianidad; en particular, en nuestras mentalidades, en tanto el mundo es la representación que tenemos de él. Así, el mundo externo se ciñe por la comprensión del propio mundo interno. Ante esa espacialidad social que se torna demasiado pequeña, comienza a adquirir mayor relevancia el territorio del propio cuerpo. Como consecuencia, el sujeto se encierra sobre sí mismo, lo que explicaría en parte la apatía por relacionarse y participar con el otro. Los estudiantes, en diferentes manifestaciones, han evidenciado este proceso: “Acá no pasa nada” –refiriéndose a la institución–, “porque cada uno se mira su propio ombligo”. “Están cada uno con sus cosas”. “La mayoría no tiene tiempo para participar. Apenas les alcanza para realizar sus actividades”. En esta misma línea, ante la salida masiva de estudiantes descripta anteriormente, la autoridad institucional que expresó la frase “no lo vi venir” nos manifestó, además, que no habían podido darse cuenta de ese proceso porque siempre tienen “diez mil actividades y apuradas”, y que “nunca tuvieron el tiempo suficiente para sentarse a hablar y pensar con los estudiantes”. Achicamiento del territorio y exclusión de los sujetos. Los estudiantes se autoexcluyen de ese territorio porque sienten que no pueden estar más ahí, que no tienen más cabida. No hay resistencia colectiva sino huida individual: el territorio ya no los contiene y se produce un punto de fuga. Es el acontecimiento que aparece de manera inesperada, que rompe con una estructura y dinámica territorial, lo que origina la desterritorialización. En este marco, lo distinto, lo que adquiere algún rasgo de alteridad, es expulsado del reino de lo igual. En el caso analizado, cada estudiante estaba “apurado” por resolver su situación; nadie se detuvo a repensar lo que acontecía en ese territorio que los había albergado durante prácticamente toda su formación. Los encuentros entre los actores afectados para resolver el problema fueron escasos, por no decir nulos, y la dialogicidad que pudo haber esclarecido la situación se vio licuada por la lógica de las urgencias. De esta manera, el territorio se transforma en un espacio en permanente tensión que habilita transformaciones en un sentido y en otro.

La experiencia de comunicación y participación: un andamio hacia la transformación territorial

¿Cómo construir territorio y subjetividad en este proceso de achicamiento de los espacios y de exclusión de los sujetos? Como argumento lógico, podemos sostener que cuando un territorio tiende a achicarse, a cerrarse, no tendremos otra opción que abrirlo, expandirlo. En ese sentido, ¿cómo hacerlo en los Institutos Superiores de Formación Docente? En nuestra experiencia pudimos dar cuenta de que un territorio se puede abrir con la entrada de otro territorio. No en la yuxtaposición o la subsunción de uno por el otro, sino en la interacción de los territorios; en el revestir con algo de alteridad, de otro mundo, el propio mundo.

En el caso particular de nuestra experiencia, pudimos acercar y habilitar la interacción de cuatro instituciones que, si bien pertenecen a un mismo sistema, tienen historias, mandatos fundacionales, actores y lógicas territoriales diferentes: desde un establecimiento con tradición normalista hasta una escuela de arte, para mencionar el contrapunto más paradigmático. Ideas, experiencias, sucesos que acontecían en un territorio podían ser leídos e interpretados como posibilidades de apertura y transformación por otro territorio.

Ahora bien, ¿desde dónde interactúan esos territorios para transformarse sin dejar de construir su propia identidad? En una primera respuesta, hay que decir que los territorios no hablan; sólo los sujetos lo hacen. De allí que esa interacción entre los territorios sea un diálogo entre los sujetos que los habitan. En una segunda respuesta, debemos mencionar que esos intercambios no se dan en cualquier lugar, sino en los límites del territorio, allí donde se pueden ver sus propias debilidades, sus fisuras, lo que falta. Sólo desde la conciencia de una falta, puedo ver lo otro. Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti, (1992) denominan a esta zona “de clivaje”, en tanto se abre como un espacio de posibilidad, de ruptura o de fractura que permite otro tipo vínculo y de reconocimiento entre los sujetos que participan del hacer institucional.

Hay en estas instituciones una especie de “núcleo duro” de funcionamientos y rutinas que son difí-

ciles de modificar. Tal es así, que los actores que encarnan estos mecanismos de funcionamiento territorial, como los directivos, secretarios o administrativos, generalmente tienen encuentros e intercambios con otras instituciones, pero esto no alcanza para trastocar esas prácticas de funcionamiento históricas. Sin embargo, la periferia institucional, los bordes de ese núcleo duro, se tornan más flexibles y abiertos a la transformación. Allí es donde se hacen más difusas, ambiguas, borrosas las determinaciones sobre lo que hay que hacer y sus reglamentaciones; lo instituido pierde fuerza, se diluye: es la zona por donde habitan actores no fijos, que deambulan, que entran y salen de esos espacios. Los actores que encarnan estas características son principalmente los estudiantes⁵.

De hecho, nuestras experiencias fueron posibles en tanto se situaban en los límites y entrecruzamientos territoriales. No se ubicaron en una institución determinada sino en la articulación entre varias. Al mismo tiempo, fueron experiencias innovadoras en los institutos, por lo que no hubo normativas a priori que regulasen esas prácticas⁶. Esta nueva zona, configurada en la intersección de los cuatro territorios institucionales, habilitó puntos de encuentros e intercambios inéditos entre subjetividades de diferente procedencia institucional. En ese marco, observamos cómo los territorios dialogan por medio de la comunicación entre los sujetos que constituyen esas territorialidades, los cuales llevan incorporados la imagen de su territorio en su subjetividad.

Sin embargo, cabe preguntarse si cualquier comunicación es posible, en particular, si la comunicación digital, en su aparente lógica de trascender los espacios físicos, posibilita por sí sola el encuentro de territorialidades y su reconstrucción. La respuesta que obtuvimos en este trabajo es no. Sólo en la comunicación cara a cara se reúnen las condiciones para la interterritorialidad. De hecho, antes de nuestras intervenciones, varios de los estudiantes de los distintos ISFD, si bien tenían una comunicación mediada digitalmente, nunca habían logrado realizar algún tipo de actividad educativa, cultural o política de manera conjunta, a pesar de haberlo intentado. Por el contrario, con posterioridad a los encuentros generados en es-

tos proyectos, los estudiantes de los cuatros ISFD siguieron organizando, desde su propio claustro, diferentes tipos de acciones con el objetivo de transformar sus espacios institucionales. Esto no implica que no se utilice la comunicación digital. En particulares momentos, esta se torna una herramienta fundamental para la operativización de las acciones; pero por sí sola, sin encuentros cara a cara entre los comunicantes, no logra la implicación necesaria para una transformación territorial.

¿Por qué? Porque se necesita de una comunicación que vaya más allá de lo estrictamente verbal. Se necesita de una comunicación que se despliegue también en lo no verbal, en lo gestual, lo corporal, en el juego de las miradas, en la entonación, en los silencios.

Byung-Chul Han (2014) señala que la comunicación digital es pobre en miradas. Para el autor, los aparatos digitales dominantes de la actualidad fomentan la visión a corto plazo y con un escaso alcance. Al mismo tiempo, desmontan lo real de enfrente desvaneciéndolo en la pura positividad del mundo digital, constituyendo una forma de comunicarnos que nos aleja cada vez más del otro. En términos lacanianos, la mirada es justamente ese otro vuelto imagen. Una comunicación pobre en miradas no ve rostros y no deja rastros. Miradas privatizadas que, para Régis Debray (1994), impiden cualquier encuentro.

Redescubrir la mirada del otro permite revestir de sentido su propia palabra. Aunque aparecen en registros diferentes de la comunicación, en tanto hablamos en un mundo y vemos en otro, el nivel de la palabra y el de la mirada son solidarios entre sí. No solo las palabras sirven de signos: el hombre recibe y transmite por su cuerpo, por su gesto y por su mirada. Como da cuenta Debray (1994), al recuperar los estudios realizados en la psicología de la percepción y el lenguaje, la adquisición de este último en el niño se produce al mismo tiempo que la comprensión de la imagen visual. No hay grado cero de la mirada, “el ojo se educa por las palabras” (1994, p. 46), y lo visible sólo es posible en aquello que es legible, lo que quiere decir que la percepción siempre viene acompañada de la interpretación. Así, para el autor, mirar no es recibir,

sino organizar la experiencia y ordenar el campo de lo visible.

Entre estos intercambios de las miradas y las palabras se configura lo que hemos llamado la transmira, una mirada múltiple que trasciende el punto de vista particular, la perspectiva única. La transmira tiene amplio alcance porque articula las diferentes perspectivas de los sujetos, pone el acento en la diferencia y trastoca la propia mirada del sujeto al compartir los que otros ojos ven. Habilita a ver lo negativo, lo otro. Al respecto, los estudiantes sostienen: “Ahora, con lo que me cuentan ellos” –refiriéndose a los estudiantes de otras instituciones–, “de lo que pasa en su institución, puedo ver de manera distinta las cosas”. “Ahora es como que tengo otra mirada”.

En este marco, José Ortega y Gasset (2016) sostiene, desde una inspiración nietzscheana, que donde está nuestro ojo no hay otro, debido a nuestra diferencia. Es decir, nuestro ojo es único, y por lo tanto, desecharlo implicaría desechar una parte de la humanidad, que en su conjunto se enfrenta a una misma realidad. Este entramado de miradas humanas sería una configuración de diferentes perspectivas que en sus múltiples relaciones y juegos hacen del mundo un escenario caleidoscópico. La realidad se compone de innumerables visiones y cada sujeto colabora aportando una visión para construir la “verdad”.

La transmira se diferencia del panóptico digital propuesto por Han (2013) en tanto que este último, si bien se configura en un juego de múltiples ojos y miradas que posibilitan el control social en el proceso incesante de la comunicación digital, cada mirada se mantiene en su propio punto de vista. Como sostiene el autor, se trata de una mirada que no tolera la diferencia, es una mirada de lo igual que da lugar a una sociedad transparente donde se produce un contacto inmediato entre el ojo y la imagen. Para el autor, “las cosas se tornan transparentes cuando se despojan de su singularidad” (Han, 2013, p. 9). Esta supresión de cualquier rasgo de inconmensurabilidad hace de la sociedad de la transparencia un “infierno de lo igual”. Así, cada sujeto mira y controla a los otros y a sí mismo por pantallas digitales que le devuelven en forma de espejo su propio punto de vista y confirman su

narcisismo. Por el contrario, la transmira es la que surge del encuentro cara a cara, en el que el sujeto es descentrado por la mirada del otro. En términos de Erving Goffman (1991), podemos decir que estos encuentros producen una implicación de los sujetos que encierra una atención mutua y privilegiada a todo modo de comunicación, en la cual los participantes se vuelven unos a otros y se olvidan del resto que no participa en ese encuentro. Esa compenetración permite la comprensión de la mirada del otro.

En un plano territorial, podemos sostener que es una mirada que se sitúa en los límites. Para ver los límites de mi territorio necesito de otro territorio (relación interinstitucional); para ver los límites de mi mirada necesito de la otra mirada, de sus contrastes, de sus diferencias. Sólo en el límite de mi campo visual puedo ver sus fallas y sus faltas. Y en los límites de mi campo visual están los límites de mi territorio. Goffman sostiene que dos o varias personas implicadas en una situación social pueden “ratificarse mutuamente como apoyos autorizados de un objeto particular de atención visual y cognitiva, aunque se trate de un objeto móvil” (1991, p. 132). En este caso, la imagen se va construyendo a partir de otra situación diferente que habilita la acción. Esa imagen implica un objeto móvil, lo que activa también a los sujetos y posibilita el cambio de situación y con ello la transformación territorial.

Esto es posible en tanto múltiples ojos miran los propios límites del territorio por medio de lo que acontece en otro territorio. Como nos narra uno de los personajes de José Saramago: “Es necesario salir de la isla para ver la isla...” y “no nos vemos si no nos salimos de nosotros” (2006, p. 30). En esa relación, se pueden vislumbrar los claros.

Denominamos claros a las propias fisuras que se abren en los límites del territorio; son los huecos, los vacíos, las rendijas donde pasa algo de luz. Martin Heidegger (1995) sostiene que el claro es “el entre”, el pasado y el futuro, el umbral que separa esas dimensiones. Nosotros situamos los claros entre un territorio y otro, en la interterritorialidad, en los bordes de los mismos.

Pero ¿cómo toma conciencia el sujeto de estos institutos que han llegado a los bordes de un te-

rritorio? En esta situación entra a jugar un rol fundamental la subjetividad. En apartados anteriores dijimos que la relación entre territorio y subjetividad, si bien era conflictiva, también era necesaria. No hay sujeto sin territorio. En ese sentido, podemos sostener que los límites de un territorio se develan en los límites de la subjetividad; es decir, cuando un territorio no puede albergar u hospedar a una subjetividad ni permitirle su construcción, ha llegado a sus límites. Cuando la subjetividad experimenta sus propias fronteras, entonces se encuentra limitada por su situación. Los estudiantes manifestaron este proceso en expresiones tales como: “Siento que esta institución no nos contiene”. “A mí no me aporta más nada” –refiriéndose a la institución educativa en la que se está formando–.

Cuando esto sucede, cuando en el marco de un territorio institucional parece estar todo delimitado, cerrado, abroquelado, es cuando se puede ver el claro en la relación con otra institución. En esas zonas limítrofes se fundan nuevas situaciones y nuevos espacios; en esos contrastes, en esas diferencias. Si la subjetividad es un devenir permanente que necesita de lo otro (lo que aún no es) para ser, para construirse, solo puede continuar siendo en los bordes, en los límites de esa presencia (el yo) y esa ausencia (el/lo otro). La subjetividad se revela en su alteridad, en su negación. Si bien lo uno no puede ser lo otro, tampoco puede ser sin el otro. Para el grupo de intelectuales inspirados en la obra de Bajtín (Medvedev, Voloshinov), esto implica un sujeto siempre descentrado que toma conciencia de sí mismo en la comunicación con el otro, con un colectivo organizado socialmente. En palabras de Voloshinov, “la conciencia se construye y se realiza mediante el material signico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado” (1992, p. 36). Así, el sujeto no posee un territorio que gobierna de manera soberana sino que se posiciona siempre en sus fronteras; para mirarse a sí mismo, recurre a la mirada de los otros. Por lo tanto, estas subjetividades en los ISFD están constituyéndose en el entre, en el umbral, en el claro que se vislumbra en la relación interterritorial e intersubjetiva.

De esta manera, podemos argüir que no hay sub-

jetividad sin lucha por un territorio, sin un ahí donde subjetivarse, donde cobrará sentido ser un sujeto en esa institución. No existe subjetividad sin el umbral del espacio territorial concreto (de hecho, la virtualidad tiende a la desubjetivación). Ese umbral posibilita el movimiento, el desplazamiento constante entre un territorio y otro, entre una zona instituida y otra por nacer, instituyente. Es el límite lo que marca la diferencia entre el lugar reconocible y el lugar por conocer, por descubrir. En ese tránsito hacia lo nuevo por vivenciar, por aprender, se ponen en movimiento prácticas subjetivantes, constructivas, otorgadoras de nuevos sentidos. Tal como lo manifiesta Jean Jacques Rousseau: “Vi un universo distinto y me volví otro hombre” (1997, p. 334). En esa sintonía rousseauiana, se expresan los estudiantes: “La verdad que después de esta experiencia me siento diferente”. “Haber pasado por esta experiencia, encontrarse con otros estudiantes de otras instituciones, te hace ver las cosas de otra manera. Creo que también uno ya no es el mismo”.

De allí que toda nueva subjetividad siempre deba construirse en los límites de un territorio. Es decir, la construcción subjetiva realiza un movimiento que no presupone ni territorio, ni localización, se hace con aquello que deja atrás, que pasa, que adviene, traccionado por lo que ve hacia adelante. Sólo se comienza a construir subjetividad cuando aparece lo otro que muestra la diferencia, aquello en lo que aún no me puedo subjetivar pero que me permite pensar mi “aquí y ahora” como algo pasado. Entonces, la subjetividad se construye donde el sujeto no se encuentra consigo mismo, y ese des-encontrar tiene que ver con el espacio. Es decir, el sujeto no se encuentra en ese lugar, porque ya no hay lugar para esa subjetividad que ha sido interrumpida –por los límites del territorio– y se ve obligada a cambiar. Ese cambio implica necesariamente un nuevo lugar y el dominio de una nueva situación, lo que lleva a la reconstrucción de otro territorio. Éste, por su parte, brinda cobertura a esa nueva subjetividad. De allí que aparezca la resistencia cuando se busca configurar un nuevo espacio, ya que se produce la sensación de estar a la intemperie, sin un lugar para habitar. En esta línea argumentativa se anexaron los decires

de los estudiantes: “Muchas veces los estudiantes no quieren cambiar”. “Es por comodidad. Tienen miedo a comenzar algo nuevo”, refiriéndose a sus compañeros.

La subjetividad siempre está inscrita en esa ambigüedad territorial, en ese territorio siempre desplazado en el que el sujeto se encuentra de manera impropia en una situación y necesita reencontrarse en otra, lo que implica quedar expuesto a la incertidumbre. Posicionarse en el borde lleva al sujeto a deambular en un espacio enigmático que debe ser descubierto, conocido, habitado. Allí se construye un territorio, en el claro. Dicho de otra manera, entre lo decible e indecible, entre lo visible e invisible, se configura, por medio de la transmirada, una imagen de lo posible. Las palabras de los estudiantes afirman estas ideas: “Creo que se podría hacer como hicieron los chicos”, refiriéndose a los estudiantes de otro ISFD. “Me imagino una comisión que reúna a todos los centros de estudiantes”. “Yo creo que es posible otra institución”.

En este caso, la imagen de lo posible se abre a un porvenir que se plantea como visualizado por quien enuncia el discurso. Pero, como señala Antoine Culioli (en Fischer y Verón, 1986, p. 84), en este tipo de problema se manifiesta un punto de vista complejo entre un acontecimiento todavía no producido y la predicción de lo que va a suceder. En esta relación, se deja abierto un espacio enunciativo que siempre se bifurca en más de una posibilidad. Se produce un desfase, una distancia que da lugar a las representaciones de los sujetos, al mundo de la imaginación, a la fabricación de imágenes.

Entre la mirada y la palabra, la imagen

Los claros permiten ver una imagen de lo visible inmed iato pero también de lo no visible. Se ve un reflejo, un alumbramiento. Así como el nacimiento de la imagen en Occidente intentó fabricar una

5 - Los otros actores institucionales (directivos, administrativos, personal no docente) se encuentran de manera permanente o semipermanente con sus respectivos cargos. El paso de un rol a otro, de un lugar a otro, se produce de manera más lenta que las mutaciones constantes por las que transcurren los estudiantes. En el caso de los profesores, podríamos decir que estos actores se ubican en un punto intermedio entre los estudiantes y los otros. Esto se debe a que, si bien tienen sus respectivas titularidades en las cátedras en las que se desempeñan (lo que garantiza cierta continuidad en la institución), su contratación se encuentra regida por horas cátedras y no por cargo. Esta situación obliga a los docentes a trabajar en otras instituciones, lo que implica cierta discontinuidad en el territorio.

6 - Más difícil hubiese sido desarrollar estos proyectos en el marco de un aula o de un espacio curricular, puesto que allí se manifiestan determinados contenidos prescriptos, formas de abordarlos y reglamentaciones que operativizan y rutinizan esos espacios.

representación de los muertos (lo innombrable) para mantenerlos en vida⁷ (Debray, 1994), también el territorio muerto revive por medio de la imagen construida en el claro que emerge en el juego de las transmigradas. En la voz de Debray, se puede sostener que “de la misma manera que el niño agrupa por primera vez a sus miembros al mirarse en un espejo, nosotros oponemos a la descomposición de la muerte la recomposición por la imagen” (1994, p. 28). En este plano, entonces, representar por medio de una imagen un posible territorio es hacer presente lo ausente. La imagen aparece ahí para cubrir una carencia. En esa perspectiva, los estudiantes sostienen: “Poder tener en claro hacia dónde queríamos ir nos facilitó mucho la tarea”. “Creo que, cuando nos logramos poner de acuerdo y visualizar lo que queríamos hacer, nos fue mucho más fácil”.

Para Debray (1994), la imagen tiene una misión mediadora entre los vivos y los muertos, entre lo visible de una sociedad y las fuerzas invisibles que la dominan. Como se mencionó anteriormente, en este mundo de la positividad técnica y digital, donde todo se hace visible, se oculta lo invisible, lo negativo, lo problemático. Pero es justamente allí donde se marcan los límites de un territorio, en lo que no es o no llega a ser, en sus carencias, en sus sombras, donde emerge lo otro. Ocultar esto bajo la luz artificial de las pantallas digitales implica, tanto para Han (2013-2014), como para Debray (1994) y Virilio (2003), debilitar nuestro sentido sobre lo invisible, perder de vista lo otro, disminuir nuestro pensamiento complejo y dialéctico, y perder el valor de los rayos de luz que se vislumbran en los claros.

El problema actual, en una época en la que la comunicación cara a cara es permanentemente interrumpida por los dispositivos tecnológicos⁸, consiste en que la imagen del otro se torna fantasmal (Han, 2014), ya que produce signo sin cuerpo, sin respiración, sin existencia. Las imágenes se vuelven fragmentos de otro: una mano –en el caso de Facebook–, una figura fija que no puede mirar a los ojos –en el caso de las videollamadas–,

solo texto sin cuerpo en el caso de los mensajes o WhatsApp.

Esto no sería un problema si existiese una buena comunicación cara a cara. Pero si, por más que se reúna con el otro, lo que cobra absoluta presencia es el dispositivo tecnológico, la comunicación cara a cara seguirá siendo pobre. Aunque haya otro presente, el sujeto se comunicará consigo mismo y anulará el encuentro. Si metafóricamente mata al otro, podrá reconstruir una imagen pasada de él, pero ese otro no podrá responderle nada nuevo. Ante su pregunta, lo único que obtendrá será la repetición de lo mismo. En palabras de Mélich: “la actual cultura tecnocrática, producto del sistema tecnológico, ha fabricado la imagen de un universo acabado” (2009, p. 91).

Es por ello que se torna necesario rescatar la comunicación cara a cara. Uno no puede dejar de comunicarse en tanto haya un otro que pueda contestar, interpretar, leer, escuchar. El encuentro y la interacción cara a cara tienen el potencial de fabricar imágenes que posibilitan la transición a otro lugar, a otra situación, en tanto están cargados de valor emocional, producto de la subjetividad que los atraviesa. En esa presión emocional se pone en funcionamiento el deseo, lo cual moviliza la racionalidad estético-expresiva para dar nacimiento a palabras que fabricarán nuevas imágenes, para otras palabras. Si bien la emoción empieza cuando termina el discurso, este da lugar a nuevas emociones que eslabonan un encadenamiento productivo y creativo. Es decir, la imagen solo asegura una transición (de sentido), un enlace entre lo visible y lo invisible, lo temible y lo tranquilizador, pero solo puede ayudar a la reterritorialización si le ponemos palabras y acción.

Esto lo pudimos ver en los proyectos que coordinamos, tanto en el ciclo de cine como en el teatro debate. En ambos dispositivos participativos, el diálogo fluido permitió la emergencia de representaciones e imágenes que sugerían caminos posibles y que habilitaban el accionar encadenado. Luego, ese accionar hacía repensar lo debatido y transfiguraba la imagen de lo que queríamos hacer hacia nuevos periplos; y así, sucesivamente.

7 - Según Debray (1994), las imágenes nacieron como representación de aquellos individuos que morían. Se fabricaban en las tumbas o en otros lugares de relevancia espiritual para la comunidad del muerto. La imagen atestigua así el triunfo de la vida, su continuidad sobre la muerte: al perdurar, su representación de un sujeto vivo permanece en el tiempo, mientras que la muerte descompone el cuerpo y lo desaparece. Estas imágenes primitivas funcionaban simbólicamente como sustituto del muerto, de lo que falta.

8 - Estos dispositivos tecnológicos son también dispositivos biopolíticos, en el sentido que Agamben (2015) le otorga a la biopolítica. Los teléfonos celulares son un ejemplo paradigmático: gran parte de nuestras vidas son administradas y gestionadas por este dispositivo; desde nuestro trabajo hasta las relaciones personales e incluso las cuestiones más íntimas y privadas, como experiencias eróticas y sexuales.

Breve conclusión a modo de síntesis

Como corolario podemos alegar que el diálogo con los otros, mediado por algún dispositivo que habilita la participación, permite el cruce de miradas (transmirada) que deja entrever algún claro en el territorio. En ese alumbramiento se puede fabricar una imagen (que siempre es polisémica) de otro territorio posible. La discusión se centra en cuál es la imagen que se fabrica, ya que sabemos que hay ciertas imágenes que nos hacen viajar, que producen desplazamientos, y otras, no. En la discusión de los estudiantes hubo discursos que construían una imagen de territorio que fijaba el sentido, tales como: “Esta institución siempre funcionó así; por qué va a cambiar ahora”. “El instituto es muy cerrado; no creo que nos dejen hacer ese proyecto”. Mientras que otros permitieron desplazar el sentido, mostrando alguna diferencia, alguna posibilidad de experiencia novedosa. Como por ejemplo: “Yo pensé que no me iban a dar bola; tenía esa imagen, pero aceptaron la idea”. Cuanto más rica es la imagen, menos se necesita del lenguaje verbal; y cuando no aparece una imagen de lo posible, más se torna necesario dialogar. Lo que sí es imprescindible para que esta dinámica sea viable en los ISFD es el encuentro de subjetividades de diferentes territorialidades. En los bordes de la situación que se configura en ese encuentro, en los límites de ese territorio construido, que son también los límites de la propia subjetividad, nace un nuevo horizonte de sentido que habilita la reterritorialización y una nueva subjetivación. Así, junto con Silvia Duschatzky (1999), podemos pensar que esa frontera que delimita los territorios no es más que un pasaje a “otro lado”, que provoca otra experiencia social y una puesta en circulación de nuevos soportes discursivos. En esa espacialidad limítrofe, construida en el entrecruzamiento de diferentes territorios, se hacen presentes subjetividades diversas y polifónicas que reciclan lo público como lugar central de la construcción política.

Referencias

- Agamben, G. (2015). ¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino. Barcelona: Anagrama.
- Augé, M. (2000). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa.
- Badiou, A. (2008). Lógicas de los mundos: el ser y el acontecimiento, 2. Buenos Aires: Manantial.
- Baschet, J. (2014). Adiós al capitalismo. Buenos Aires: Futuro Anterior.
- Debray, R. (1994). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Buenos Aires: Paidós.
- Fischer, S. y Verón, E. (1986). La Teoría de la enunciación y los discursos sociales. Études de Lettres, Université de Lausanne, pp.71-92.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas: cara y ceca. Buenos Aires: Troquel.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). Micropolítica. Cartografía del deseo. Madrid: Traficantes de sueños.
- Goffman, E. (1991). Los momentos y sus hombres. Buenos Aires: Paidós.
- González Terreros, M. I., Aguilera Morales, A. y Torres Carrillo, A. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita Echandía, C., Díaz Gómez, A. y Vommario, P. (comps.) Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos. Bogotá: Universidad Distrital.
- Francisco José de Caldas, CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>
- Hall, E. (1973). La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- Han, B. (2013). La sociedad de la transparencia. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2014). En el enjambre. Barcelona: Herder.
- Harvey, D. (1977). Urbanismo y desigualdad social. México: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (1995). Hitos. Madrid: Alianza.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2008). La escuela como espacio social. Documento del módulo “Re-leer la escuela para re-escribirla” de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://www.formadores.org/default_archivos/comunicados2009modulopractica.pdf
- Lacan, J. (2013). Lectura estructuralista de Freud. Escrito I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mélich, J. (2009). Antropología de la situación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comp.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.
- Ortega y Gasset, J. (2016). El espectador. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J. J. (1997). Las confesiones. Madrid: Alianza.
- Saramago, J. (2006). El cuento de la isla desconocida. Buenos Aires: Punto de lectura.
- Virilio, P. y Lotringer, S. (2003). Amanecer crepuscular. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Voloshinov, V. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza.

* Lucas Hirsch

Especialista en Ciencias Sociales. Licenciado en Ciencias de la Comunicación y Profesor en Psicología. Doctorando en Ciencias Sociales. Docente e Investigador en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Docente en el Instituto Superior “Juan Cinotto” (Córdoba, Argentina). Coordinador de Políticas Estudiantiles entre 2012 y 2017 (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba). Contacto: lucashirsch@gmail.com

Elucidaciones en torno al Plan Nacional Aprender Matemática en Argentina

School territories A configuration based on intersubjective communication

Dilma Fregona*

Resumen

En octubre de 2018, el gobierno nacional anunció la puesta en marcha del Plan Nacional Aprender Matemática, destinado a la formación continua de profesores de escuela primaria y secundaria que enseñan esta asignatura. Dicho plan es, de alguna manera, la culminación de un proceso que comenzó a gestarse en marzo de 2017 cuando el presidente Mauricio Macri (que asumió en diciembre de 2015 por un período de cuatro años y no fue reelecto) dio a conocer los resultados de una evaluación nacional estandarizada que se tomó a alumnos de algunos cursos en ciertas disciplinas, entre ellas, Matemática.

En el presente ensayo, me propongo tomar algunos aspectos del proceso de elaboración del Plan Nacional Aprender Matemática y su contenido. Comenzaré el recorrido con las interpretaciones posibles de los resultados de evaluaciones estandarizadas nacionales, luego haré un breve recorrido por el devenir de los discursos oficiales acerca de un “nuevo método” para enseñar Matemática y, finalmente, analizaré algunos aspectos teóricos llamativos que sostienen la ejecución del mencionado plan.

Abstract

In October 2018, the national government announced the implementation of the National Math Learning Plan, aimed at the continuous training of primary and secondary school teachers who teach this subject. This plan is, in some way, the culmination of a process that began to take place in March 2017 when President Mauricio Macri (who took office in December 2015 for a period of four years and was not reelected) announced the results of a national standardized assessment that was taken to students of some courses in certain disciplines, including Mathematics. In this essay, I intend to take some aspects of the process of preparing the Plan Nacional Aprender Matemática and its content. I will begin the tour with the possible interpretations of the results of national standardized assessments, then I will make a brief tour of the future of official speeches about a “new method” for teaching Mathematics and, finally, I will analyze some striking theoretical aspects that support the execution of the mentioned plan

Palabras claves: interterritorialidad, subjetividades, comunicación, participación, transformación.

Keywords: Interterritoriality, subjectivities, communication, participation, transformation.

INTRODUCCIÓN

Desde 1993 se llevaron sistemáticamente a cabo los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), en el último año de cada ciclo educativo (3.º, 6.º de primaria, 3.º y último año del Ciclo Orientado) en las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El Operativo Aprender se toma desde 2016, abarca los niveles primario y secundario (de 6 a 17 años), y se observan algunas modificaciones respecto de las pruebas ONE; entre ellas, se redujo el examen a preguntas cerradas con respuesta de opción múltiple. Asimismo, se reducen los contenidos a dos áreas, Lengua y Matemática, en el nivel primario y en 2.º/ 3.º año del nivel secundario, y se mantienen las cuatro áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) en 5.º/ 6.º año del nivel secundario, donde se aplica en forma censal. Posteriormente, en el Aprender 2017, las áreas evaluadas en 5.º/ 6.º año del nivel secundario también se reducen a dos: Lengua y Matemática¹.

En marzo de 2017, el presidente Mauricio Macri, en una conferencia de prensa en la que dio a conocer los resultados de la evaluación nacional denominada Prueba Aprender, expresó que existía: “(...) una terrible inequidad de aquel que puede ir a la escuela... privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública”². En el video se escucha cierta vacilación antes de enunciar la palabra “privada”; tal vez advirtió el enorme rechazo que iba a provocar en el pueblo argentino.

Mi formación da cuenta de que soy una de las destinatarias de esa afirmación, pero considero que surgió de (y no caí en) la escuela pública. Debido a la presencia del Estado a través de diferentes universidades nacionales e instituciones, como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, cuando en nuestro país no era posible hacer estudios de grado y posgrado en educación matemática, obtuve becas durante cinco años en períodos intercalados. Así fue que estudié en México y en Francia, y obtuve los diplomas de Magíster y Doctora no solo por mi obstinación y trabajo, mis méritos personales tan en boga en los discursos de ciertos espacios, sino fundamental-

mente porque hubo muchas personas –directores de beca, profesores, estudiantes y colegas, familiares, amigas y amigos– que en diferentes circunstancias contribuyeron a sostener mi proceso de formación.

Afortunadamente, a partir de las vinculaciones entre matemáticos y docentes preocupados por la mejora de la enseñanza, se conformó en nuestro país una comunidad que estudia problemáticas específicas, tanto de la escolaridad obligatoria como de la formación de docentes que enseñan Matemática. En general, dicha comunidad tiene lugar de trabajo en las universidades³ y mantiene vínculos académicos fluidos con investigadores de diferentes países del mundo.

En los años 2012-2013, el área de investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), lanzó convocatorias destinadas a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de todo el país para incentivar prácticas de investigación. En el marco de dicha política de Estado, la Dirección General de Educación Superior (DGES), dependiente del Gobierno de la Provincia de Córdoba, tomó la iniciativa de desarrollar el área de investigación. Con esfuerzo y trabajo académico sostenido, la DGES realiza convocatorias para llevar a cabo proyectos de investigación en los institutos de gestión pública de su jurisdicción, en algunos casos con articulación de universidades localizadas en la provincia. La revista que alberga este ensayo es también una de las producciones del área.

Diferentes miradas sobre los resultados de evaluaciones estandarizadas

El interés por la actividad evaluativa estandarizada en el ámbito educativo data de varias décadas; sin embargo, ese tipo de evaluación del sistema educativo en su conjunto se instaló en nuestro país –como en el resto de América Latina– durante la década de los noventa. En esos años:

(...) la evaluación se caracterizó por ser un proceso con un abordaje tecnocrático, orientado por el paradigma economi-

1-Para mayor información, consultar <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>

2-Castrillo, 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FvodLAR-k14>

3-Una de las excepciones es el Grupo Patagónico de Didáctica de la Matemática, que funciona de manera independiente desde los años setenta. Véase: <http://gpdmatematica.org.ar/>

cista de la rendición de cuentas, hegemonizado por la ideología neoliberal. La lógica que primaba era la del control del gasto y la racionalización, de acuerdo a los requerimientos de los organismos internacionales de crédito. (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018, pp. 77-78)

Como ya dijimos, el Operativo Aprender es una evaluación que se toma desde 2016. Independientemente de la calidad de las pruebas, los datos que estas arrojan son interpretados por el gobierno como expresión de la calidad educativa, para elaborar un discurso con eje en el despilfarro del dinero invertido en Educación, las deficiencias en la formación inicial de los docentes y la descalificación del trabajo docente, entre otros.

¿Es esta la única lectura posible sobre los resultados de una evaluación estandarizada? Claramente, no. La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006 constituyó un quiebre respecto de las políticas de los años noventa. La ley incluye avances relevantes, en especial en la conceptualización de la educación como derecho social y en la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. La evaluación educativa empezó a cobrar un sentido diferente:

(...) como herramienta o instrumento –entre muchos otros– de obtención de información para orientar las acciones de la política pública y no como mero instrumento de control y de establecimiento de premios y castigos.

La evaluación del sistema educativo hizo referencia a una serie de dimensiones que se relacionaban con las características de las instituciones educativas, los estilos de conducción, las propuestas curriculares, los recursos disponibles, las condiciones de trabajo, las estrategias didácticas, los aprendizajes del alumnado, las características del puesto y del proceso de trabajo docente, entre otras.

Desde este nuevo marco, entonces, se consideró que la evaluación de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas no mide “la calidad educativa”, sino un aspecto muy reducido de uno de sus múltiples componentes que es “el aprendizaje”.

Desde esta perspectiva crítica, cabe decir que la información que aportan debe ser complementada siempre con otros indicadores e investigaciones que permitan evaluar las distintas dimensiones que integran el concepto de “educación de calidad” como, por ejemplo, la inclusión e integración, las condiciones materiales y de equipamiento, las condiciones institucionales y laborales docentes, entre las principales. (Feldfeber et al., 2018, pp. 79-80)

Las evaluaciones estandarizadas internacionales

como PISA⁴ son solicitadas y pagadas por los gobiernos de los países interesados en participar de ese ranking, ya no de escuelas, sino de países. Francia participa desde hace varios años y generalmente no está entre los países con mayor rendimiento. Investigadores en didáctica de la Matemática de ese país sugieren cierta cautela ante la difusión de los resultados, la utilización de los datos de una forma moderada, y proponen informar a la sociedad sobre los usos legítimos e ilegítimos de las evaluaciones masivas. Asimismo, plantean que ese tipo de evaluaciones informa de alguna manera que hay problemas en los aprendizajes, y esto sin duda obliga a estudiar la etiología de tal situación.

Me permito añadir una experiencia personal al exponer estos argumentos ante un grupo de docentes y estudiantes en la Universidad Nacional de Formosa en septiembre de 2019: un profesor planteó, palabras más o menos: los resultados del Operativo Aprender en Matemática son malos, ¿tenemos que pensar que la prueba tenía justo, justo... los ejercicios que los alumnos no saben resolver? Mi respuesta se centró en los resultados difundidos en 2016 en las pruebas PISA de los países latinoamericanos, cuando Chile fue el primer país en orden de rendimiento. Los medios de comunicación hegemónicos de ese país y también de Argentina informaban poco acerca de las movilizaciones sociales que reclamaban educación pública en todos los niveles del sistema. Ahora, en noviembre de 2019, hace más de un mes que Chile está profundamente convulsionado por las protestas, ya que es uno de los países más desiguales del mundo.

En los párrafos siguientes desarrollaré brevemente vaivenes en los discursos oficiales hasta arribar al Plan Aprender.

Facetas del proceso que condujo al Plan Aprender

Celebro, como muchos otros sujetos involucrados en el trabajo de enseñar, el interés del Ministerio de Educación de la Nación por la enseñanza de la Matemática en la escolaridad obligatoria, y en la

4- Las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) son impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que es una organización de países ricos destinada no a la educación, sino a la economía.

formación inicial y continua de docentes que enseñan esta disciplina. Los cuestionamientos que formulo surgen del modo en que se llevó a cabo el proceso⁵, y comienzo por lo que creo es el inicio de la tan publicitada reforma en la enseñanza de la Matemática: una interpretación de los resultados de las evaluaciones nacionales que constituye la base argumental de las decisiones tomadas por el gobierno nacional.

A partir de los resultados de la evaluación y desde la posición de que es la calidad de la educación la que está en cuestión, la “mejor manera de mejorar” que encontró el gobierno nacional fue proponer un “nuevo método para enseñar Matemática”. ¿Por qué de la Matemática en particular? La evaluación incluía también Lengua... Como afirmara el presidente Macri en octubre de 2018, la Matemática “lejos de retroceder, se ha ido metiendo” en todas las disciplinas.

Según lo expresaran funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación, se planteó la necesidad de consultar qué pasa en otros lados para implementar una política pública que indique “qué fichas mover”.

El 9 de mayo de 2018, organizado por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, se desarrolló el seminario “Singapur: Sistema Educativo y Modelo Matemático”. Participaron de ese seminario, entre otros, matemáticos que ocupan cargos de gestión en la Unión Matemática Argentina, quienes manifestaron⁶:

(...) vemos muy desaconsejable “contratar” cualquier tipo de servicio o producto proveniente del NIE (National Institute of Education). Argentina tiene instituciones y personal suficientemente capacitado como para diseñar su propia reforma y elaborar material de estudio y trabajo tomando lo que consideremos más valioso de cada país que consultemos, como está haciendo Francia actualmente.

“El método Singapur” no fue aceptado, y el péndulo osciló hacia otro país: Francia. El 29 de mayo de 2018, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Ministro de Educación y la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa invitaron al seminario “21 Medidas para la Enseñanza de las Matemáticas”, presentado por el Dr. Torossian. El profesor

francés dio a conocer el informe Villani-Torossian que había solicitado a ambos matemáticos el Ministro de Educación de Francia en febrero de 2018. Ese documento no fue vinculante, ni en su país de origen ni acá.

El 12 de septiembre de 2018, por resolución 342/18 del Consejo Federal de Educación, se aprueba el documento Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios de Matemática (IPA), como marco de referencia para la planificación y ejecución de acciones centrales para la Formación Docente Inicial y Continua. Ese documento tiene 4 páginas, incluida la tapa. Y abarca toda la escolaridad obligatoria, es decir, desde los 5 hasta los 18 años.

El 18 de octubre de 2018, el presidente Macri y el Ministro de Educación de la Nación, Alejandro Finocchiaro, anunciaron la reforma a través de los medios. Se trata del Plan Nacional Aprender Matemática.

Es importante destacar que desde mayo hasta octubre de 2018, el Ministerio organizó reuniones con docentes, investigadores y estudiantes de escuelas secundarias en búsqueda de consenso para su propuesta de reforma. Ese proceso de consulta tuvo algunas dificultades, ya que desde el gobierno no siempre se hicieron cargo de los gastos de traslado y alojamiento de los actores convocados. Además, en un encuentro de seis horas, citado por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, se propuso formular (sobre la base de un documento borrador que no fue difundido previamente) el Marco Nacional de Aprendizaje de Matemáticas⁷.

El 12 de abril de 2019, Ricardo Braginski, columnista del diario Clarín, titulaba: “Iniciativa oficial que busca mejorar en una materia clave. Expertos mexicanos entrenan a docentes argentinos para que den vuelta los resultados en Matemática”. Se trataba de la Dra. Reyes y el Dr. Cantoral, del CINVESTAV, México, quienes afirmaron en esa nota que en Argentina se trabaja directamente con abstracciones, con simbolismos. Cantoral propone “partir de lo factual –lo que los alumnos hacen, miden, huelen, cuentan, tocan en su vida cotidiana– para desembocar luego en lo simbólico”⁸.

¿Cómo se llega a la contratación de los expertos mexicanos? El mencionado columnista agrega: “El método que traen fue usado en México, que es uno de los cinco países del mundo que más creció en las evaluaciones en los últimos diez años”.

En una carta dirigida a estos profesores y también al Ministro Finocchiaro, una centena de docentes e investigadores de nuestro país cuestionamos la ausencia de diálogo entre los profesores contratados y la comunidad de educación matemática argentina.

Algunas decisiones tomadas en dicho plan

Cantoral y su equipo desarrollaron hace unas décadas una perspectiva acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática denominada enfoque socioepistemológico. Al respecto, afirman:

La socioepistemología promueve una muy particular forma de estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Matemáticas: abandona una tradicional mirada centrada en objetos hacia otra centrada en prácticas que es guiada por el constructo teórico de práctica social. (Cantoral et al., 2015, p. 10)

Según lo expresado en la nota de Clarín, los alumnos miden, cuentan, etc. Entendemos que esas son prácticas vinculadas con objetos matemáticos como los diferentes conjuntos numéricos (decimales, fracciones, naturales...). Lo que no está explicitado es en qué institución⁹ se realizan esas prácticas, con qué artefactos y en qué posición están los sujetos. Desde la perspectiva del enfoque de la génesis instrumental desarrollada inicialmente por Rabardel (1995), es necesario un proceso para hacer de un artefacto un instrumento. ¿Cómo está previsto ese pasaje? ¿Qué herramientas de gestión se brindan al docente para llevar a cabo esa propuesta? Volveremos sobre esto en función de las actividades disponibles en el sitio del Ministerio de Educación de la Nación.

Al indagar sobre esa noción de práctica usada en

el enfoque socioepistemológico, encuentro otro artículo del cual rescato:

En primer término, es importante que se distinga la noción de práctica en un sentido llano, de aquella que usamos en este enfoque. La práctica social la entendemos como normativa de la actividad, más que como actividad humana reflexiva o reflexión sobre la práctica (...). Ahí radica una de las principales distinciones teóricas del enfoque socioepistemológico: “la práctica social no es lo que hace en sí el individuo o el grupo, sino aquello que les hace hacer lo que hacen” (Covián, 2005). De este modo, se pretende explicar los procesos de construcción, adquisición y difusión del saber matemático con base en prácticas sociales. (Cantoral et al., 2006, p. 85)

¿De qué orden es “aquello” que nos hace hacer lo que hacemos? ¿De dónde proviene la normativa? En la etapa factual, se intuye que la actividad está relacionada con las disponibilidades de artefactos y las disponibilidades físicas de los sujetos, de la vida espiritual de las comunidades, de las tradiciones de las instituciones involucradas... ¿Cómo se refleja este enfoque en las actividades propuestas para la actualización de docentes en nuestro país?

Una de las actividades previstas, destinada a la escuela secundaria, se titula “Predecir ¿qué cambia? y ¿cómo cambia? Para saber qué pasó o pasará”. La introducción inicia con los objetos matemáticos a desarrollar: funciones, representación gráfica y algebraica en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. La práctica social con la que se inicia la etapa factual es la medida de las alturas de los estudiantes de una clase. Una primera lectura pone en evidencia que las actividades están totalmente pautadas. ¿Cuáles son los desafíos para los actores en la clase? ¿Cuáles son los espacios destinados a la actividad matemática del alumno? ¿Cuáles son las ocasiones de intervención del docente en esos escenarios? ¿No está subrepticamente en juego el lugar de la escuela en la formación de ciudadanos con pensamiento crítico?

Una colega docente en actividad en diferentes niveles del sistema educativo de la provincia de Córdoba, que prefiere el anonimato, me propuso algunas preguntas que me parecen muy interesantes y que vinculan las temáticas tratadas en el Plan Aprender con los Diseños Curriculares de la Pro-

6- El informe enviado al Ministerio de Educación está disponible en <http://www.union-matematica.org.ar/archivo/wp-content/uploads/2018/07/Seminario-Singapur.pdf>, consultado el 4-4-2019.

7- Este encuentro tuvo lugar el 27 de agosto de 2018, citado por Hugo Labate, funcionario de dicha Secretaría.

8- Quienes estudian las matemáticas desde perspectivas culturales reconocen actividades básicas. Por ejemplo, Bishop (1988) distingue seis: contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar.

vincia de Córdoba para la escuela secundaria.

- ¿Qué vínculos/ relaciones/ semejanzas/ diferencias hay entre las prácticas sociales que se involucran en las situaciones de aprendizaje (y por tanto, en el desarrollo de uno de los Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios) y los aprendizajes que se mencionan en los Diseños Curriculares (DC)? ¿Podríamos decir que los aprendizajes que se mencionan en los DC podrían ser prácticas socialmente compartidas, actividades o acciones?

- ¿Cómo concibe la teoría socioepistemológica el aprendizaje? ¿Cuándo hay evidencia de que un sujeto está aprendiendo? ¿Cómo se vincula esa concepción con la del encuadre de los documentos curriculares provistos por diferentes gobiernos y en distintas jurisdicciones de nuestro país?

- ¿Qué vínculos hay entre los procesos de modelización matemática y las actividades propuestas, considerando las etapas factual, procedimental y simbólica que se proponen?

- ¿El uso de tecnologías de la información y de la comunicación modifica la secuencia de prácticas socialmente compartidas (según las etapas previstas) que se establece en el desarrollo de las temáticas propuestas o de otras posibles?

A modo de conclusión

Los/las docentes que enseñan Matemática, los/las investigadores/investigadoras en didáctica de la Matemática y los/las matemáticos/matemáticas celebramos la preocupación del Estado nacional por la formación matemática de los ciudadanos. Resulta visible, a mi entender, que la visión sesgada de los resultados de las evaluaciones estandarizadas intentó justificar una reforma en la enseñanza que se centró en la manipulación del discurso matemático. Asimismo, se ignoraron los resultados de trabajos de investigación y extensión realizados fundamentalmente en las universidades argentinas, relativos a la enseñanza y a la formación docente.

Los vaivenes en los discursos oficiales durante 2018 dieron cuenta del grado de improvisación con que se impuso el publicitado “nuevo método” para enseñar Matemática. Labate, Director Nacional de Coordinación Pedagógica dependiente de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, en un conversatorio realizado el 1 de noviembre de 2018 en la Universidad Nacional de San Martín, afirmó que en realidad “en la construcción de políticas públicas, que es a lo que me dedico, todas las cosas son ad hoc...”. Aclaró después que “la planificación soviética en políticas públicas no existe, las planificaciones son situacionales”. ¿Qué significa esto? ¿No hay precisamente en el ámbito de las políticas públicas modos de trabajar en planificaciones estratégicas con objetivos a corto, mediano y largo plazo, áreas de desarrollo, etc., que se vayan adecuando según las condiciones nacionales e internacionales?

Por lo que conozco, en nuestro país la perspectiva socioepistemológica está poco desarrollada. El estudio de los resultados de investigación realizados en ese marco y la vinculación entre dichos resultados y la propuesta del Plan Aprender Matemática difundida por el Ministerio de Educación es una tarea pendiente. Asimismo, es necesario indagar acerca de la compatibilidad entre dicha propuesta y los diseños curriculares vigentes.

En el marco de los recortes realizados en Educación, la puesta en marcha del plan brindó a los/las docentes condiciones favorables para encontrarse y discutir sobre el quehacer en las aulas. Y eso es muy positivo.

Hace falta seguir estudiando la enseñanza de la Matemática para elucidar qué condiciones serían necesarias para que experiencias situadas que se revelaron como exitosas logren una escala más amplia.

9- En el sentido de la teoría antropológica de lo didáctico.

10- Disponibles en: <https://www.educ.ar/recursos/150339/materiales-para-formadores-del-plan-nacional-aprender-matematica?from=71>

Referencias

- Bishop, A. (1988). *Mathematical Enculturation: A Cultural Perspective on Mathematics Education*. Dordrecht: Reidel.
- Braginski, R. (2019, 14 de abril). Iniciativa oficial que busca mejorar en una materia clave. Expertos mexicanos entrenan a docentes argentinos para que den vuelta los resultado en Matemática. Clarín. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/expertos-mexicanos-entrenan-docentes-argentinos-den-vuelta-resultados-matematica_0_qaNMGR7fZ.html
- Cantoral, R., Farfán R. M., Lezama, J. y Martínez-Sierra, G. (2006). Socioepistemología y representación: algunos ejemplos. *Relime*, (Número Especial), pp. 83-102.
- Cantoral, R., Montiel, G. y Reyes, D. (2015). Análisis del discurso Matemático Escolar en los libros de texto, una mirada desde la Teoría Socioepistemológica. *AIEM - Avances de Investigación en Educación Matemática*, (8), pp. 9-28.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires: Investigaciones Internacional de la Educación, CTERA.
- Fregona, D. (2019). Reflexiones teóricas para el estudio de la actividad matemática en las aulas. *Educação Matemática*
- Pesquisa, 21, (5), PUC/SP. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/45500>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. París: Armand Collins. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>

* Dilma Fregona

Maestra en Ciencias en la Especialidad de Matemática Educativa, Sección Matemática Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), México. Doctora en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Bordeaux, Francia. Docente/investigadora en la Universidad Nacional del Comahue y en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Actualmente, profesora consulta de la UNC. Contacto: dilmafregona@gmail.com

Aprendizajes situados en ciencias biológicas. Un dispositivo de enseñanza desde la psicología para la formación docente

Situated learning in biological sciences. A teaching proposal from psychology for teaching training

Florencia D'Aloisio*

Carla Falavigna**

María Emilia Echeveste***

Resumen

En este escrito presentamos el análisis de una propuesta de formación docente de grado que ofrece una experiencia práctica para el acercamiento de estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas a procesos de aprendizaje situados. Este dispositivo propone realizar observaciones de corte etnográfico en clases de Ciencias Naturales de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina, la sistematización escrita bajo la forma de registros y sucesivos análisis teóricos de los mismos. Desde la experiencia valorativa de los estudiantes se derivan tres aportes centrales de esta propuesta en el marco de su formación docente significados como pasajes: de las aulas del profesorado a las escuelas secundarias, de sujetos que aprenden a constructores de conocimientos, de sujetos que aprenden a constructores de conocimientos y de estudiantes a docentes en formación.

Abstract

In this paper we present an analysis of a teacher training proposal that offers to Teaching Biological Sciences Career's students a practical experience to approach of situated learning processes. This device proposes students to make ethnographic observations in natural sciences classes in secondary schools of Córdoba, Argentina, the written systematization and successive theoretical analyses. Considering the evaluative experience of the students, three central contributions of this proposal are derived within their teacher training career, meaning as passages: from the university's classrooms to secondary schools, from subjects who learn to constructors of knowledge, from students to teachers in training.

Palabras claves: Observaciones etnográficas; Aprendizajes situados; Reflexiones Estudiantiles, Psicología Educacional, Profesorado en Ciencias Biológicas

Keywords: ethnographic observations; situated learning processes; students evaluative experience; Educational Psychology; Teaching Biological Sciences Career

INTRODUCCIÓN

Dicha propuesta se desarrolla en la asignatura Psicología Educacional del profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba. Este profesorado promueve la formación de docentes críticos frente a la problemática educativa en Ciencias Biológicas desde una sólida formación en Biología y una capacitación en teorías pedagógicas, psicológicas, sociológicas y en diálogo con las transformaciones del contexto histórico-social y cultural. Qué, cómo y para qué enseñar son decisiones cruciales de la tarea docente que requieren considerar la especificidad de los objetos de enseñanza, pero también los contextos en que ésta se despliega y las características de los sujetos de aprendizaje (CIN, 2014). Psicología Educacional se ubica como la tercera materia del campo de las asignaturas pedagógicas del vigente plan del profesorado, recuperando y articulando nociones abordadas en las correlativas: Problemáticas de la Educación en Ciencias y Pedagogía. Busca aportar a la formación docente la comprensión de teorías psicológicas que explican los procesos de aprendizaje en escenarios escolares y los aspectos psicológicos de los vínculos entre sujetos educativos, el conocimiento de algunas de las problemáticas epocales que se expresan en las experiencias cotidianas así como la reflexión sobre derivaciones posibles para las prácticas de enseñanza.

Un dispositivo de formación docente

A lo largo de estos años de trabajo (2008-2019) hemos construido y desarrollado diversas actividades que conforman un dispositivo pensado desde la Psicología Educacional para el Profesorado en Ciencias Biológicas.

La materia se desarrolla de forma teórico-práctica, con encuentros presenciales y semanales de trabajo áulico, actividades extra-áulicas de realización autónoma con orientaciones para la lectura y escritura académica elaboradas por el equipo



docente, instancias virtuales de intercambio y una práctica de observación etnográfica en instituciones educativas.

La experiencia de observación etnográfica cobra centralidad en esta propuesta de formación ya que propicia un acercamiento a procesos intersubjetivos y prácticas de aprendizaje científico situados en escenarios escolares. Los estudiantes realizan para ello observaciones de corte etnográfico en clases de ciencias naturales de escuelas secundarias cordobesas, la posterior sistematización escrita de cada una en forma de registros y sucesivos análisis procesuales de los mismos desde aportes de Psicología Educacional y disciplinas afines (Duarte, D' Aloisio y Falavigna, 2012 y 2016).

¿Cómo aprenden nuestros estudiantes? es una pregunta orientadora del diseño y revisión procesual de las distintas actividades que desarrollamos. En el diseño y revisión continua de este dispositivo de formación docente, buscamos atender a la heterogeneidad de las trayectorias educativas y la inscripción epistemológica de base de nuestros estudiantes. Éstos provienen de la Carrera de Ciencias Biológicas: varios son coetáneamente estudiantes de la misma, otros son egresados que ya trabajan en espacios de enseñanza y algunos son tesis de postgrado que anticipan la docencia como una posible salida laboral. Una característica en común al interior de esta heterogénea población estudiantil, es que han construido una forma particular de relación epistemológica con los objetos de estudio de las ciencias biológicas.

El estudio de las ciencias naturales requiere el aprendizaje de precisos y específicos contenidos conceptuales, que suelen abordarse desde la lectura de textos generalmente descontextualizados de los contextos de producción y actividades que

promueven relaciones con el conocimiento usualmente tópicos u operacionales, donde prevalece la memorización, y en algunas oportunidades situacionales (Edwards, 1993)¹.

Considerando estas características, nuestros estudiantes se adentran en la complejidad de conocimientos científicos del campo de las ciencias sociales, principalmente Psicología Educacional, y atender a la complejidad y multivocidad de sentidos de sus nociones y conceptos desde lógicas de aprendizaje y formas de leer propios de la disciplina biológica. Por ello, desde la cátedra les proveemos “Orientaciones para la lectura y Escritura Académica” específicas para cada unidad temática, que aportan preguntas centrales acerca de los textos seleccionados y actividades de reelaboración personal de los contenidos.

Asimismo, las ciencias naturales se caracterizan por utilizar, sobre la base de un marco teórico, la observación y la experimentación con el mundo natural como parte fundamental de su metodología de enseñanza y aprendizaje (Grilli, 2018), por lo que las actividades prácticas o de terreno forman parte de la cotidianeidad del cursado de la carrera. En este sentido, nuestros estudiantes llegan a la materia también con la experiencia de realizar observaciones, aunque la propuesta les parezca totalmente novedosa.

analizar aprendizajes situados en clases de ciencias naturales invita a transitar un giro cognoscitivo y epistémico en su formación (D'Aloisio, Falavigna y Echeveste, 2019).

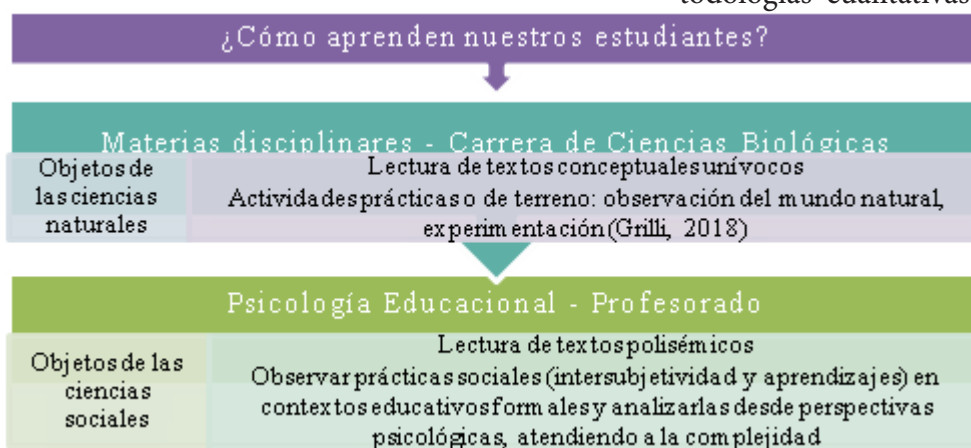
Evaluaciones desde la mirada y experiencia estudiantil

De las aulas del profesorado a las escuelas secundarias

En las encuestas anónimas de evaluación al finalizar la asignatura, los estudiantes describen la materia como la “primera que invita a salir del material bibliográfico” y que brinda la oportunidad “de tener contacto cercano con la realidad escolar”. Esta práctica observacional en una institución educativa es, para muchos, su primera experiencia fuera del aula del profesorado, algo que anhelan desde que inician la carrera. Inferimos que esta apreciación se vincula a las características de la propuesta, cercana a sus formas de conocer en Biología, donde realizan prácticas y exploraciones en terreno, aunque aquí les presenta un triple desafío cognoscitivo: observar prácticas socioeducativas (aprendizaje e intersubjetividad), con metodologías cualitativas (etnografía) y analizarlas

desde lecturas de la psicología y ciencias sociales (D'Aloisio, Falavigna y Echeveste, 2019).

Los estudiantes valoran conocer y aprehender un instrumento novedoso para su formación como lo es la observación y sistematización de registros etnográficos. Resaltan que la experiencia de etnografiar clases de ciencias naturales es una “muy útil forma de observar en la realidad las teorías que se leen y estudian en el aula del profesorado” y los sucesivos análisis teóricos permiten “poner a



No obstante, aun para quienes ya están insertos en instituciones educativas como docentes y quienes realizan intensivas observaciones del mundo natural en sus tesinas, la propuesta de etnografiar y

etnografiar clases de ciencias naturales es una “muy útil forma de observar en la realidad las teorías que se leen y estudian en el aula del profesorado” y los sucesivos análisis teóricos permiten “poner a

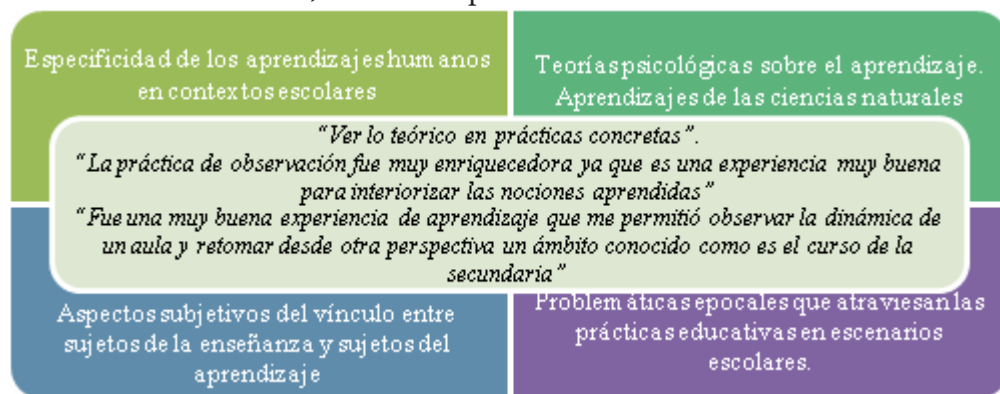
1-A partir del análisis de observaciones etnográficas en clases de ciencias, Verónica Edwards (1993) describe tres formas de relación con el conocimiento que se promueve en los estudiantes según las formas en que éste es presentado en el aula: forma de conocimiento tópico, en la que el pensamiento debe configurar el contenido ubicando espacialmente datos o términos y estableciendo entre ellos relaciones de contigüidad; el conocimiento operacional, en la que conocer implica realizar una operación con el contenido al interior de un sistema, esto es, aplicar deductivamente un conocimiento general altamente formalizado a casos particulares; y el conocimiento situacional, que se conforma en torno al interés de conocer, es decir hacer inteligible, una “situación”, en la intersección entre el “mundo” y el sujeto para el que ese mundo es significativo, por lo que se trata de un pensamiento que va de lo conceptual a lo personal y viceversa.

prueba conocimientos vistos en clase”.

El trabajo cognoscitivo propuesto a los estudiantes sigue así una lógica compleja/dialéctica que trasciende las propuestas de formación dicotomizadoras y disyuntivas entre corpus teórico y hechos empíricos (Achilli, 2005). En este sentido, posibilita una experiencia donde se aprende desde una recursividad procesual entre teoría y práctica, práctica y teoría.

Más aún, la práctica de etnografiar aprendizajes situados en clases de ciencias naturales constituye el eje vertebrador de la materia, en tanto expe-

la comprensión de los aprendizajes en ciencias biológicas con sus producciones personales, resignificando analíticamente las contribuciones teóricas de la psicología y disciplinas afines (Socioantropología, Sociología y Comunicación) que integran el programa de la asignatura. Sin ser objetivos iniciales de la materia, además de la posibilidad de posicionarse como autores, esta modalidad les permite construir una mirada sobre la evaluación como instancia formativa (Perrenoud, 2010), comprender a la lectura y escritura académica como herramienta epistémica



riencia que posibilita la interiorización (Vigotsky, 1984) de nociones y conceptos de la Psicología Educacional² y la construcción personal de producciones analíticas.

De sujetos que aprenden a constructores de conocimientos

En una apuesta por promover en los docentes en formación un posicionamiento activo y constructivo desde la autoría personal, una de las instancias evaluativas de la asignatura supone realizar una producción escrita, y su posterior socialización oral, estableciendo relaciones analíticas entre los registros etnográficos y las perspectivas psicológicas que explican la construcción de conocimientos y aprendizajes. La construcción del mismo se produce de a pares, en instancias de co-construcción orientada por el equipo docente. Los estudiantes construyen genuinos aportes a

ca (Carlino, 2013) e incorporar la comunicación de producciones personales como parte de sus aprendizajes.

De estudiantes a docentes en formación

La práctica de observar etnográficamente posibilita a los estudiantes del profesorado, además, un acercamiento en primera persona al espacio de trabajo privilegiado del quehacer docente, el aula. Buena parte de los estudiantes de la materia significan esta práctica como una experiencia. Siguiendo a Larrosa (2009), la experiencia es "eso que me pasa" y es el sujeto el lugar de la misma. Regida por lo que llama principio de subjetividad, la experiencia supone algo que afecta al sujeto: tiene efectos en lo que es, en lo que piensa, en lo que siente, en lo que sabe y en lo que espera. Etnografiar aprendizajes situados es, en sus palabras, "una instancia muy buena para enfrentarme con lo que es estar en una clase, desde el otro lado en la escuela secundaria". Es el propio estudiante, su subjetividad, su cuerpo y sus sentidos los que

2-El programa de la materia está conformado por cuatro unidades temáticas: la primera aborda la especificidad de los aprendizajes humanos en contextos escolares; la segunda focaliza en la Psicología Genética y Psicología Sociocultural y aprendizajes sobre contenidos de las ciencias naturales; la tercera se centra en aspectos subjetivos del vínculo entre sujetos de la enseñanza y sujetos del aprendizaje; la última unidad focaliza en algunas de las problemáticas epocales que atraviesan las prácticas educativas en escenarios escolares.

le permiten construir experiencia. Experiencia que mueve y conmueve su trayectoria como sujetos educativos, su actual condición de estudiantes del profesorado, y que -al ponerlos en situación- moviliza expectativas futuras en relación a la identidad y tarea docente.

Esta propuesta posibilita una resignificación de la experiencia personal ya que actúa como un pasaje que permite ir de aquello vivenciado como reciente alumno en la escuela secundaria a aquello que sucede en otra escuela, en otra aula y con otros docentes, vivenciando ahora la escena no como alumno sino como futuro docente de Biología. Se trata de una práctica que les permite cambiar la mirada y redimensionar esas “formas sutiles pero claras en que actúan y condicionan el aprendizaje” y “ver (...) todo lo que hay en juego a la hora de enseñar”.

Reflexiones finales

En este artículo hemos compartido el análisis de un dispositivo de formación docente pensado desde las características de la población estudiantil del profesorado en ciencias biológicas para el aprendizaje de contenidos de Psicología Educativa que les proporcionen herramientas para su futura tarea docente en espacios escolares.

Recuperando las opiniones y valoraciones de los estudiantes de las últimas cohortes (2016-2018), la propuesta psicoeducativa de etnografiar y analizar aprendizajes situados en clases de ciencias naturales es una experiencia que les conmueve y moviliza huellas de su historia como estudiantes secundarios, su lugar y condición de estudiantes del profesorado y expectativas futuras en relación a la tarea docente.

Asimismo, es una práctica que propicia tanto una novedosa experiencia epistemológica, ligada a aprender a observar y analizar prácticas de aprendizaje desde lecturas psicológicas, como subjetiva, por la posibilidad de posicionamiento activo y autorial en la construcción de nuevas producciones analíticas.

En suma, como propuesta formativa, esta práctica les posibilita:

- cambiar la mirada y posicionarse ya no sólo como estudiantes sino como docentes en formación;
- atender a la complejidad inherente a los sujetos, vínculos, prácticas y situaciones escolares;
- acercarse a lecturas sobre las problemáticas epocales que permiten pensar las prácticas y escuelas hoy;
- advertir la simultaneidad de procesos y experiencias que en ella se entranan: de enseñanza y aprendizaje, de comunicación y sociabilidad, de subjetivación;
- y, finalmente, efectivizar contenidos transversales de la formación docente, como el conocimiento situado e histórico, la comprensión de la multidimensionalidad de los procesos educativos, la construcción y apropiación crítica de saberes y de herramientas para el desempeño profesional y el posicionamiento reflexivo y transformador sobre las prácticas.

Referencias

- Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 58 (57), pp. 355-381.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2014). Propuesta de estándares para la acreditación de las carreras de profesorado universitario en biología. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/comisiones/asuntos-academicos-material-en-tratamiento/subcomision-de-profesorados/>
- Duarte, M. E.; D'Aloisio, F.; Falavigna, C. (2012). Enseñar Psicología Educativa en Ciencias Biológicas. Una experiencia de formación docente. *Revista de Educación en Biología*, 15 (1), pp. 6-16.
- Duarte, M. E.; D'Aloisio, F. y Falavigna, C. H. (2016). Aprendizajes en Psicología Educativa. Una Experiencia de Formación Docente en Ciencias Biológicas. *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 2, (2), pp. 172-201.
- D'Aloisio, F.; Falavigna, C. y Echeveste, M. E. (2018). Etnografiar aprendizajes en clases de ciencias naturales. Un dispositivo desde la psicología educativa para la formación docente. Trabajo presentado en el X Congreso Iberoamericano de Educación Científica, Montevideo, Uruguay.
- Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (27), Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5304/4336>

- Grilli Silva, J. (2018). El material natural en la Biología escolar. Consideraciones éticas y didáctica sobre las actividades prácticas de laboratorio. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 1104. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3373>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homosapiens Ediciones.
- Perrenoud, Ph. (2010). Introducción. La evaluación entre dos lógicas. En Ph. Perrenoud, *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Vigotsky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, (27/28), pp. 105-116

* Florencia D'Aloisio

Licenciada en Psicología y Doctora en Estudios Sociales de América Latina (Universidad Nacional de Córdoba). Docente Investigadora de la UNC. Profesora Titular de la cátedra de Psicología (Profesorado en Ciencias Biológicas, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. UNC). Contacto: florenciadaloisio@gmail.com

**Carla Haydeé Falavigna

Licenciada y Profesora en Psicología. Doctora en Estudios Sociales de América Latina por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente Investigadora de la UNC. Profesora en la cátedra de Psicología Educacional (Profesorado en Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales) y Profesora Titular en la cátedra de Psicología Educacional (Facultad de Lenguas, UNC). Contacto: falavigna.carla@gmail.com

***María Emilia Echeveste

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNC). Becaria Doctoral de CONICET. Profesora en la cátedra de Psicología Educacional (Profesorado en Ciencias Biológicas, Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. UNC). Contacto: emilia.echeveste@gmail.com