

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol 1, N°1 (2015)
ISSN 2422-5975 (en línea)



rojas leyendo



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA

Ministerio de
EDUCACIÓN

DGES

DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

EDUCACION, FORMACION E INVESTIGACION



EFI-DGES

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

Director de la Revista

Mgter. Santiago Lucero (Director de la Revista) - santiago.lucero@gmail.com

Responsable editorial

Roxana Mercado - rmercado_ar@hotmail.com

Alicia Clariá - aliclaria@gmail.com

Comité Editorial

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

Comité Académico

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

Correctores de Estilo

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

Apoyo técnico e informático

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

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

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

Imagen de tapa

Prof. Tamara Rojas Liendo.

ISSN 2422-5975 (en línea)

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

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



Índice

Presentación

Nota editorial. (Mgter. Prof. Santiago Amadeo Lucero).....6

Artículos inéditos y originales de investigación

La diversidad en la escuela: discursos que interpelan las prácticas.
(Paredes, Giachero, Sueiro. IES Dr. Angel Diego Márquez, Villa María).....9

Los alumnos y la autoridad docente: ¿crisis de sentidos?
(Giacobbe, Merino. ISFD Domingo Savio, Córdoba).....32

Entre el pensar, el decir y el hacer... Representaciones de los docentes de ciencias sociales sobre el pasado reciente y su posibilidad didáctica en el segundo ciclo del nivel primario.
(Bertola, Brarda, Bricca, Escudero, Vogler. ENS José Manuel Estrada, Alcira Gigena).....55

Significaciones en construcción sobre la práctica docente del Profesorado de Educación Física
(Abrate, Ortuzar, Di Carlo. IS Juan Mantovani – Profesorado de Educación Física, Córdoba).....81

Informes de investigaciones en curso

Los aprendizajes en el aula múltiple. ¿Cómo aprenden los estudiantes en plurigrado y pluricurso de escuelas rurales?
(Hidalgo, Mazzeo, Olmos, Cafure, Torres. ENS Juan Bautista Alberdi, Deán Funes; IES Arturo Capdevila, Cruz del Eje).....97

Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan.
(Andrade, Domján, Gabbarini, Maders, Palacio, Zidarich, Agüero, Ocanto. ISFD Renée Trettel de Fabián; ENS Dr. Agustín Garzón Agulla, Córdoba).....109

Experiencias educativas o pedagógicas

Proyecto Jurisdiccional Desarrollo Profesional Docente 2014 “Literatura y escuela: prácticas de promoción de lectura en contextos pedagógicos: Nivel Superior. Nivel Secundario”. *Breve narrativa de la experiencia transitada a propósito del proyecto.*
(Bustos. Colegio Superior “Pte. Roque Sáenz Peña”. Cosquín).....131

Ensayos

La enseñanza en la formación para la práctica. Gloria Edelstein.....	148
Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. Elsie Rockwell.....	160
El espacio de la práctica: intermediación y terceridad. Sandra Nicastro.....	173
Institucionalizar la función de Investigación en la Formación Docente. Capellacci, Briscoli, Foglino, Gild, Lara y Slatman.....	191

Entrevistas, Conferencias

Entrevista a Ma. Gabriela Gay y Cecilia Sehringer. Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente 2014 “Literatura y escuela: prácticas de promoción de lectura y escritura en contextos pedagógicos. Nivel Superior. Nivel Secundario.” (Roxana Mercado y Alicia Clariá).....	213
--	-----

Reseñas

Colección “...de maestro a maestro...” (Gabriela Gay y Cecilia Sehringer).....	225
Colección “Cuadernos de Trabajo” Mariana Torres - Gonzalo Gutierrez.....	229
Sitios web recomendados.....	233
Información sobre cursos, congresos, becas, etc.....	237

EDITORIAL

La decisión de impulsar una Revista de la Dirección General de Educación Superior se funda, entre otras razones, en perspectivas y metas que tienden a variados propósitos: por un lado, se busca fortalecer los canales de comunicación con la comunidad educativa local, nacional e internacional y, por el otro, establecer vínculos y relaciones que contribuyan a la construcción de una comunidad de lectores y escritores con pluralidad de voces, capaces de compartir diversas miradas sobre la multifacética realidad educativa.

Los logros, dificultades y problemáticas surgidas en torno al proceso de institucionalización del Nivel Superior, obligan a una evaluación constante de las diferentes iniciativas y actuaciones que definen intervenciones específicas y estimulan, en el mejor sentido, que éstas sean narradas en los diferentes modos en que la experiencia educativa así lo requiera. Las prácticas docentes - de enseñanza y de investigación-, necesitan de la escritura para tomar cuerpo en su comunicación y socialización, y para poder ser revisitadas, discutidas y abonadas con nuevos saberes y conocimientos, producto de las interacciones que su circulación provoca.

El sentido de publicar una Revista propia del Nivel Superior no está escindido del quehacer específico de sus Institutos, en los que se impulsa la construcción de experiencias y conocimientos vinculados a la singularidad de la formación de docentes para todo el sistema educativo. Esta publicación alienta una producción que, en un círculo virtuoso, refleje un trabajo colectivo y en equipo, que es siempre una experiencia institucional, donde la expectativa final trasciende la mera expresión individual. Una revista que surge de la trama íntima de los procesos de la formación docente tiene el imperativo epistemológico y ético de reflexionar acerca de lo que efectivamente está sucediendo en los niveles obligatorios para los que forma, convirtiéndose así en un espacio de resonancia de estas cuestiones nucleares. Este poner en palabras es un primer paso para el intercambio y facilita el avance en la construcción de las nuevas realidades pensadas e imaginadas, que adquieren ahora una nueva dimensión a través de este espacio de comunicación.

La escritura pone entre paréntesis algo de la acción del habla, luego, lo puesto entre paréntesis se recupera en la medida en que el texto escrito puede ser leído, y en ese acto mismo trae nuevamente lo que suspendió; al ser leído se carga de nuevos significados que van más allá del sentido original del autor. Siguiendo a Paul Ricoeur (2001) "...gracias a la escritura el mundo del texto puede hacer estallar el mundo del autor" (p. 104)¹. De eso se trata: que estos textos escritos presentados en esta Revista (artículos, ensayos, informes de investigación, etc.) sean recuperados a través de su lectura para la acción de transformar la realidad; de lo contrario, permanecerán como textos, si se permite la expresión, sin vida. Ricoeur nos dice que el "...texto debe poder descontextualizarse para que se lo pueda recontextualizar en una nueva situación: es lo que hace precisamente el acto de leer".

Mgter. Prof. Santiago Amadeo Lucero
Director de la Revista EFI

¹ Ricoeur, P. (2001) *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.





ARTÍCULOS INÉDITOS Y ORIGINALES DE INVESTIGACIÓN

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: DISCURSOS QUE INTERPELAN LAS PRÁCTICAS.

Paredes, Silvia
Giachero, Fabiana
Sueiro, María Rita ²

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo por un equipo de docentes con la participación de estudiantes del Instituto de Educación Superior del Centro de la República “Dr. Ángel Diego Márquez”, de Villa María, Córdoba, evaluada y financiada por la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, en el marco de la II Convocatoria a la presentación de proyectos concursables de investigación educativa, año 2011.

El texto informa sobre el desarrollo del Proyecto de Investigación denominado *La diversidad en la escuela. Discursos que interpelan las prácticas* y sus principales conclusiones. La investigación tuvo como propósito central explorar los discursos construidos en relación a la categoría diversidad, indagar sobre los sentidos que se le atribuye, los significados que evoca y los modos en que dichos discursos -en el sentido foucaultiano del término- circulan por la escuela como institución y generan regímenes de verdad.

El análisis del material recogido en campo permitió “des-naturalizar” la categoría diversidad y reconstruir los sentidos con los que se hace patente en la cotidianeidad escolar, así como reconocer su polisemia y su complejidad.

² Instituto de Educación Superior del Centro de la República “Dr. Ángel Diego Márquez”, Villa María, Córdoba. sparedes@arnet.com.ar; ritasueiro@yahoo.com.ar; fabianaang@yahoo.com.ar.

Palabras claves: diversidad, discursos, estereotipos, políticas, cotidiano escolar.

Abstract

We present in this article, the results of a research conducted by a team of teachers with the participation of students from the Instituto de Educación Superior del Centro de la República "Dr. Ángel Diego Márquez", Villa María, Córdoba, evaluated and funded by the Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba in the framework of the Segunda Convocatoria a la Presentación de Proyectos Concursables de Investigación Educativa, 2011. The text reviews, synthetically, the development of research project called *Diversity in school. Discourses that challenge the practices and key findings*. The central purpose of the research was to explore the discourses constructed in relation to the category diversity, inquiring about the meanings attached to it, evoking the meanings and the ways in which these discourses -in the sense given by Foucault to this term circulate in the school as institution and generate regimes of truth. The analysis of the material collected in the field allowed us to unravel the term *diversity* rebuilding the senses that is evident in daily school life recognizing its polysemy and complexity.

Keywords: diversity, discourses, stereotypes, politics, everyday at school.

La diversidad en la escuela

¿Qué se dice cuando se dice diversidad? Con esa pregunta iniciamos la indagación al interior de dos escuelas secundarias de la ciudad de Villa María de características distintas: pública/privada; enclaves barriales alejados entre sí; poblaciones a las que atienden diferentes, etc.

El propósito del trabajo era explorar los discursos construidos en relación a la categoría diversidad, indagar sobre los sentidos que se le atribuye, los significados que evoca y los modos en que dichos discursos circulan por la escuela.

Para esta búsqueda necesitamos -tanto a lo largo del proceso como en el análisis del material recogido- “des-naturalizar” la categoría diversidad; de esta manera pudimos rescatar los sentidos con los que se hace patente en la cotidianeidad escolar y reconocer su polisemia y su complejidad.

En una primera aproximación abordamos los marcos conceptuales desde los cuales la diversidad se define y “entra” al discurso pedagógico y escolar; para ello se hizo una revisión de las discusiones sobre el concepto de diversidad, las definiciones del mismo en su vinculación con la educación especial y con las discusiones sobre lo cultural.

Con esta inquietud, desde esos marcos conceptuales y a partir de una perspectiva cualitativa etnográfica, se indagó en el discurso de los actores adultos (directivas/os, docentes, preceptoras, administrativas/os). Se implementaron entrevistas semi-estructuradas a las personas arriba mencionadas, observaciones del cotidiano escolar y la revisión de documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular Institucional (PCI). Así, durante el proceso de investigación analizamos esos múltiples sentidos que, para su sistematización y presentación, se ordenaron en tres grandes agrupamientos:

1. *Lo diverso se presenta a través de estereotipos;*
2. *La yuxtaposición de discursos sobre la diversidad; y*
3. *Postales sobre la vivencia cotidiana de la diversidad.*

1. Lo diverso se presenta a través de estereotipos

Jurjo Torres Santomé (2008) sostiene que en las escuelas se pueden hallar estrategias que producen y reproducen discursos y prácticas discriminatorias, en diversas oportunidades se ven desbordadas por la tensión de discursos y prácticas que desigualan y diferencian y -por ello- contribuyen a reproducir y perpetuar ambas condiciones.

Para presentar estas tensiones tomamos algunas de las estrategias mencionadas por este autor. Las estrategias son:

1.1. Exclusión: prácticas escolares que favorecen la exclusión son aquéllas en las que *“se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas, y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófonos, etc.”* (Torres Santomé, J. 2008: 90).

1.2. La sexualidad como tema (ignorado): Género y sexualidad se constituyen en temas emergentes en los discursos y prácticas que circulan en las escuelas. El género es una construcción socio-cultural que organiza la vida de los sujetos en determinados contextos sociales e históricos a partir de las diferencias biológicas de los sexos. Implica normas, valores sociales, representaciones que cada sociedad construye a partir de diferencias genitales pero que de ningún modo se corresponden con una realidad natural, fija o inmutable. La sexualidad se construye durante la vida de un ser humano y está tramada por aspectos biológicos, culturales, religiosos, afectivos, manifestándose de manera diferente en cada persona.

En el trabajo de campo advertimos la presencia de diversos discursos que hacen referencia a temáticas de género, sexualidad, diversidad sexual. Como respuesta a la pregunta respecto de si se implementa el Programa de Educación Sexual Integral en las escuelas, se nos informó que el mismo no se lleva a cabo porque algunos docentes *“no se animaron a darla”*; también hubo reacciones de sorpresa como si no entendieran a qué nos referíamos al decir que tienen *“alumnos de todo tipo”*. Preguntados respecto a qué se referían cuando expresaban *“de todo tipo”*, respondieron que *“hemos tenido un chico homosexual declarado”*; asimismo, se afirmó que algunos estudiantes *“tienen características fuera de lo normal, son homosexuales”*. Por otra parte, es notoria la distribución por sexos en dos especialidades de una de las

escuelas, en la Orientación Alimentos hay más niñas que varones y en la Orientación Electricidad, hay más varones que niñas. Y, lo más significativo, fue la explícita naturalización en el discurso de las entrevistadas respecto de estas elecciones: “...esto del género, ¿cómo se maneja en este contexto lo masculino, lo femenino...?”

- No, porque para eso tenés las dos especialidades, en mi especialidad por ej. [Alimentos] tenés más nenas y poquitos varones y en la de ella [señala a su compañera, de la orientación Electricidad] tenés todos varones y dos o tres nenas.” (Entrevista a preceptoras).

Vemos así cómo nuestra sociedad establece dispositivos que interpelan las relaciones entre los sexos desde la desigualdad, y estas escuelas, como instituciones sociales y como canales de expresión del discurso hegemónico, están atravesadas por diferentes manifestaciones de esa desigualdad.

- 1.3. Sexualidad Juvenil: Muchos de los graffitis e inscripciones que se hallaban en las paredes exteriores de una de las escuelas estaban relacionados con la sexualidad. Las niñas son mencionadas como “*las gatitas*”, “*las mimosas*”, “*las tiragomas*”, “*las trolas*”. Los varones son caracterizados como “*putos*”, “*putazos*”, “*culiados*”, “*boludos*”, se disputan el territorio del barrio e inscriben en los muros de la escuela sus triunfos y derrotas: “*cosa de machos*” o “*de los que tienen huevos*”.

El lenguaje cotidiano referido a la sexualidad que se expresa en espacios informales como los graffitis, oculta impulsos, deseos, pero no los aniquila. Los términos grotescos y desvalorizantes expresan aquello que en la escuela no tiene cabida. Las llamadas “malas palabras” o palabras obscenas son aquellas que violan las reglas sociales, las que mencionan lo que no debe verse ni escucharse. Son palabras que nombran y revelan sin eufemismos aquello que no debe mencionarse en público: la sexualidad.

Develar modos de nombrar implica analizar el currículum explícito así como las ideas subyacentes o aspectos ideológicos que se transmiten en las escuelas desde el llamado “currículum oculto”. Lo que “no se enseña” se pone en evidencia en las interacciones de docentes y estudiantes, en el temor manifiesto de docentes que “no se animan a dar educación sexual”; en considerar a jóvenes homosexuales como sujetos “*fuera de lo normal*”; en separar a niñas de varones al formar las filas (rutina que fue observada en una de las escuelas); o en utilizar el genérico masculino para nombrar a todo el estudiantado (práctica que invisibiliza la presencia femenina) tanto en discursos orales como en la documentación institucional (PEI de la Escuela A).

- 1.4. Desconexión: Según Torres Santomé, otra estrategia interesante es la que señala: “El día de....”. Esta práctica consiste en desarrollar en la escuela -en un determinado día del ciclo lectivo- temas o situaciones sociales habitualmente silenciadas. En referencia a esta modalidad, nos fue posible observar en una cartelera preparada para destacar las efemérides del mes de setiembre, una serie de estereotipos que se expresan en el “Día de...”. El 11 de setiembre se menciona como el Día del Maestro, el 13 de setiembre, Día del Bibliotecario: ilustrado por figuras caricaturescas de dos mujeres, con rodete y lentes. En otras observaciones pudo constatarse en numerosos afiches la referencia a la existencia de pueblos originarios (12 de octubre, Día de la Diversidad Cultural -ex Día de la Raza-). Fue notoria la reiteración del tradicional discurso del “Descubrimiento de América” expresado mediante dibujos de carabelas, de encuentro entre españoles y nativos, de la whipala (bandera “*utilizada*”(sic) *por los pueblos originarios*) con indicación de los significados de cada uno de sus colores.

Pensamos que esta última modalidad del “Día de...”, que surgió a iniciativa de demandas progresistas a fin de introducir en los contenidos escolares problemáticas relevantes, en la actualidad resulta insuficiente para esos propósitos. Las escuelas recrean

discursos de políticas educativas que instalan “temas” en el colectivo escolar, pero esta administración de la diversidad despolitiza dichas políticas al prescribir acciones que impactan como “imposiciones” y operan interrumpiendo el desarrollo de los contenidos curriculares.

Otra estrategia que menciona Torres Santomé es el **currículum de turistas**. Es aquel que se elabora cuando se plantea el estudio de grupos culturales distintos a los de la mayoría. Es decir, trata las realidades culturales de modo superficial, abordando sólo modos de alimentación, festividades, artefactos decorativos, vestimenta o canciones, por ejemplo.

“...podemos tener una diversidad cultural porque en este momento tenemos chicos de Bolivia, de Paraguay y de Ecuador (...) es riquísimo porque en el vocabulario, en las costumbres, en la vestimenta, en los himnos, en la diferencia que hay en los himnos de unos y otros...” “...también tenemos los dialectos, cómo se dice algo en cada dialecto, o el cantito que tiene el paraguayo”. (Entrevista a psicopedagoga).

Si bien la iniciativa de reconocer y considerar las expresiones culturales típicas de otros países favorece una mayor interacción de la escuela con las respectivas familias y sus comunidades, nos preguntamos si contiene suficiente solidez conceptual para trabajar la pluralidad de modos de vida, de valores, de diferencias y similitudes entre los pueblos.

El cambio cultural requiere generar dispositivos de formación y reflexión que develen las prácticas cotidianas que transmiten y perpetúan estereotipos, exclusión y discriminación, que impactan en el colectivo escolar al instituir realidades que, de alguna manera, contribuyen a la constitución subjetiva.

2. La yuxtaposición de discursos sobre la diversidad en la escuela.

Estos discursos no se generan al interior de la dinámica escolar, sino que son producidos en otros universos y por otros agentes pero, a través de diferentes operaciones, ingresan a la escuela. Podemos señalar que ciertas expresiones recuperan tradiciones diferentes y portan sentidos distintos sobre lo que la diversidad es y, sobre todo, sobre lo que la escuela debe hacer con la diversidad. Podemos señalar, como afirma Foucault (1992), que las prácticas discursivas son dispositivos de poder y generan efectos de poder y saber en las instituciones; generan “verdades”. Cada nuevo discurso que ingresa a la escuela no “destrona” el anterior sino que se yuxtapone, se producen sedimentos de sentido y se apela a ellos en distintas instancias, siempre en el intento de poner cierto orden al desorden que encarna la diversidad.

“En la actualidad el mandato social le indica a este instituto solucionar el problema de exclusión que experimentan algunos sectores de la estructura social donde la marginalidad impuesta por el mismo sistema los expulsa a través del fracaso escolar produciendo un problema generalizado donde se agrupan los repetidores y los indisciplinados.” (PEI Escuela A).

La diversidad es “descubierta” en el momento en que es enunciada, estuvo opacada hasta entonces por la ilusión de la construcción de lo homogéneo, se devela como una evidencia que las escuelas y el hacer de los actores institucionales no pueden dejar de considerar. Algo así como “ahora que hay diversidad”, pero esta expresión evidencia escasa solidez conceptual, y de allí que suele estar llena de prejuicios y de sentido común.

Reconocemos en el análisis del material empírico (discursos de entrevistadas/os y análisis de Documentación Institucional) diferentes expresiones que enunciamos como **Políticas de inclusión; políticas de integración; políticas de reconocimiento de igualdad entre los géneros**. Estas “entran” a la escuela por diversas vías, se entraman en la comprensión de las problemáticas escolares y sostienen decisiones institucionales.

Hablamos de **políticas**, no sólo en alusión a las políticas públicas, sino que las definimos como la articulación entre discursos y prácticas, entre macropolíticas y micropolíticas; reconocemos que no existe una linealidad entre ellas, sino

más bien múltiples, complejas y contradictorias relaciones entre ambas. Hoy coexisten en estas escuelas diferentes políticas y discursos que ofrecen un programa de percepción que parece orientado a *administrar* la diversidad –al decir de Larrosa y Skliar (2008)-. *Administrar* la diversidad implica despolitizarla al poner orden, generar clasificaciones, prescribir acciones posibles.



2.1. Políticas de inclusión: Incluimos el análisis de aquellos usos donde la idea de diversidad está más asociada a la incorporación de sectores sociales que tradicionalmente no entraban a la escuela secundaria; la “diversidad” son estos “nuevos entrados” a la escuela que rompen con la homogeneidad imaginaria sobre la que se asentó el formato escolar en general y la escuela media en particular. Si bien no indagamos sobre las condiciones sociales de los estudiantes, hay –por parte de las/os entrevistadas/os- una constante referencia a las problemáticas sociales que irrumpen en la lógica de lo escolar. También están relacionados los sentidos vinculados al reconocimiento de la diversidad (heterogeneidad) en la “normalidad” de la escuela común, entre otros la **diversidad sexual**, aspecto que trabajamos en anteriores apartados.

La escuela ha sostenido la bandera de la inclusión desde su surgimiento y esta ha servido como justificación de las políticas de expansión del sistema educativo y de la extensión de la obligatoriedad.

Una de las instituciones (Escuela A) señala a la contención como la consigna de trabajo con la diversidad; casi que lo diverso es lo que se nos sale, lo que se diluye, lo que se nos va, de allí que la idea de contener aparece como un imperativo del programa escolar.

“Por todo lo expuesto el personal directivo y docente del establecimiento tiene claramente señalada como meta el rescatar a los alumnos de la calle para ofrecerles esta institución como último eslabón del sistema educativo” (PEI Escuela A).

Cuando hay alguna referencia a los contenidos, está más relacionada con lo que llamamos integración, donde la cuestión de las *adaptaciones curriculares* conforma “el” dispositivo al que es posible apelar en las condiciones institucionales en que se producen los procesos de integración.

Es necesario problematizar este sentido de *contención*, poniéndolo en relación con las otras significaciones de inclusión. Aquí podría operar lo que Gentili (2001) llama *inclusión excluyente*³. Siguiendo a Robert Castel (1997), Pablo Gentili señala que la exclusión asume diferentes formas. Una de ellas es la supresión completa de una comunidad, otra la reclusión o el confinamiento y una tercera, más generalizada y más sutil, es aquella que consiste en “*segregar incluyendo, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos*” (Gentili 2001:7). Esto significa que los chicos pueden entrar a la escuela, están ahí, pero no se garantizan las condiciones para que se les dé un aprendizaje adecuado.

Este concepto confronta con el discurso de una escuela inclusiva tan citado en los documentos curriculares, en la política pública, en los proyectos escolares y en el decir de los actores. No se trata ahora de pasarle la “culpa” a las escuelas, se trata de reflexionar sobre los necesarios cambios curriculares, institucionales y políticos que se pueden pensar y llevar adelante para poder erosionar la *esencialización*⁴ de las categorías con las que explicamos la realidad de las instituciones en las cuales se realizó la investigación.

³ Tomamos el análisis de Gentili, quien trabaja las ideas de Castel. En el desarrollo de la inscripción teórica tomábamos esta idea desde Skliar que aquí volvemos a citar. Otro autor que argumenta en relación a esta tensión es Alfredo Veiga-Neto, en un texto justamente denominado “*Incluir para excluir*” que forma parte de *Habitantes de Babel, Políticas y poéticas de la diferencia* compilado por Larrosa y Skliar.

⁴ Planteamos la idea de esencialización en el sentido de discutir la perspectiva que entiende que las cosas tienen una esencia verdadera que debe ser descubierta y esa “verdad” es transferible a cualquier situación análoga. Discutir con la esencialización o con una posición esnobista que nombra lo nuevo en un nuevo esfuerzo clasificador. “*Obliga a que seamos más cuidadosos de no contentarnos con encontrar o crear nombres o categorías nuevas que operen como tranquilizadoras; es decir que nos alivian el peso*”

2.2. Políticas de integración: En este eje agrupamos los sentidos de diversidad vinculada a la **Integración de niños con discapacidades en la escuela “común”** y a la **Integración de sujetos de otras “culturas”** (bolivianos, paraguayos).

Hablamos por un lado de políticas de inclusión y, en este segundo eje, de políticas de integración. La idea de integración está más vinculada -en los discursos- a la integración de aquellos que “portan” los rasgos de las diferencias (físicas, intelectuales, sexuales entre otras).

Es interesante problematizar el concepto de integración tal como lo identificamos en los discursos de nuestros entrevistados y en las observaciones realizadas. Sinisi (2001) recrea esta problemática y la vincula con la idea de “normalización”; así, plantea que integrar no es un problema pedagógico sino que es una característica del alumno que requiere el reconocimiento de la escuela.

Para pensar en la importancia de la integración a la escuela debería sostenerse el supuesto de considerar que, bajo ciertas condiciones, todos los estudiantes pueden aprender y de esa manera desmontar los argumentos que, por razones de orden biológico o cultural, dan cuenta de que el fracaso es del sujeto. Leemos en diferentes documentos institucionales:

“Alumnos con necesidades educativas especiales:

La integración o inclusión educativa es un proceso a través del cual las escuelas regulares van buscando y generando los apoyos que requiere el alumnado con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales o alguna discapacidad.” [.....] (PEI Escuela A).

de no saber cómo nombrar pero que no ofrecen capacidad interrogadora sino rotuladora”. (Fuentes.2007.100) Fuentes, María Pilar (2007) *“Nuevas problemáticas sociales: complejidades y desafíos a la producción de conocimientos.* En AAVV *“La investigación en Trabajo Social”.* Volumen VII. Publicación Post-Jornadas. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Al analizar estas observaciones notamos que estos conceptos generales estaban planteados con mucha claridad y énfasis, pero no encontrábamos explicitadas estrategias de trabajo pedagógico y menos aún didáctico.

Las palabras de los entrevistados no problematizaban esas formulaciones de carácter general ya que parecieran ser eso, sólo formulaciones que, ajenas a los modos de percibir y, por lo tanto, de pensar y actuar de los actores institucionales, tenían un relativo impacto en la cotidianeidad.

“Estee...hablando de la diversidad, de la integración de un chiquito que no tiene piernas, por ejemplo, y de insertarlo en esa diversidad, eso es una discapacidad o incapacidad, pero habría que ver si la inteligencia que tiene ese chico es realmente para ser distinto, entendiéndose por distinto “fuera de los cánones de la normalidad”. (Entrevista a Secretaria Docente).

2.3. Políticas de reconocimiento de igualdad entre los géneros: Si bien la cuestión de los géneros la vinculamos más a la persistencia de ciertos estereotipos, resulta relevante puntualizar una nota más al respecto. Pensamos en las transformaciones de los discursos sociales sobre la temática de género; los debates sociales, el papel del Estado, las transformaciones de ciertas legalidades a través de la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género y, en términos del sistema educativo, la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral que instala el tema en la agenda de las escuelas.

En el trabajo de campo advertimos que no es una referencia fuerte la cuestión del reconocimiento de igualdad entre los géneros ni el abordaje pedagógico vinculado con la sexualidad. Nos parece que en este terreno ganan aún las naturalizaciones que históricamente hemos construido y no logramos des-familiarizarnos de ellas dentro de la dinámica escolar. Por ejemplo, las descripciones sobre el turno noche como “de varones”; la naturalización de la elección de

Orientaciones en la escuela por género (varones: Electricidad, niñas: Alimentos); las carteleras con *la secretaria, el director*; las adolescentes madres que van con sus bebés a la escuela; las inscripciones en las paredes donde *putos* es un insulto habitual, entre otros aspectos observados. En ningún caso encontramos que se establezcan relaciones de estos aspectos con la cuestión de la diversidad sexual ni con el reconocimiento de que estos temas tienen que ver con pensar en términos de educación sexual integral.

3. Postales sobre la vivencia cotidiana de la diversidad

En este apartado reflexionamos sobre las maneras en que los discursos contruidos acerca de la diversidad interpelan las prácticas escolares, cómo la diversidad es entendida, manifestada, sostenida, significada y vivida en un tiempo y espacio determinado, cómo se vivencia en la cotidianeidad.

A la vida cotidiana escolar se la entiende como un diálogo constante entre los sujetos, quienes constituyen un mundo particular, una realidad social.

No fue nuestra intención reflexionar e interpretar la vida cotidiana escolar, pero sí remitimos a ella cuando algunas escenas y / o enunciaciones, permiten dar cuenta del tema de interés del presente trabajo. La opción para la presentación de las mismas es a modo de “*postales*” (Kantor; D: 2010:165), mirar postales, reflexionar a partir del sentido y el significado de lo que muestran, testimonian, sugieren...

- 3.1. Postales de extranjería: El concepto de extranjería, de *otredad*, sólo se explica a partir de la existencia de una figura opuesta: la de identidad. Pensar una identidad igual a sí misma, niega las reconfiguraciones que son el resultado de sucesivas identificaciones y filiaciones múltiples. Identidad / Otredad son partes de un criterio binario absoluto, de carácter esencialista, así: “*La identidad cristalizada sostiene la figura del extranjero (no se trata sólo del que tiene pasaporte, sino a todo aquel que encarna la alteridad) amenazante, al que habría que combatir, someter, sojuzgar. Esta concepción hegemónica, en tiempos de colonización y conquista,*

justificó y parece seguir justificando, en el mundo actual, lo injustificable” (Frigerio, 2008:249), pensamiento que busca establecer lo real a través de la exclusión y polarización de las diferencias.

Las postales se suceden unas a otras, de manera aleatoria, sin dar cuenta de ninguna linealidad, porque la diversidad no puede ser atrapada en una sola mirada, ni en una sola voz....cabría preguntarse ¿Cómo la extranjería es enunciada, negada, sostenida, manifestada en cada una de las postales? ¿Qué lógicas discursivas son las que subyacen?

3.2. Nosotros-Ellos (los del barrio): Aquello que operó como mecanismo de construcción dual en la cultura, se manifiesta en los espacios cotidianos donde los sujetos perciben las diferencias como uno de los elementos que permiten apuntalar la propia identidad. Así, aparecen líneas divisorias, límites, fronteras simbólicas que denotan relaciones de poder, que dan lugar a la construcción de jerarquías. El barrio es el espacio material, pero también es el espacio simbólico que permite establecer las relaciones entre el adentro y el afuera, son las interacciones cotidianas las que establecen las líneas divisorias invisibles e imperceptibles para quienes no forman parte del territorio.

“El Barrio rechazó mucho a la Escuela cuando vino acá porque gente que ocupaba este espacio robaban, se drogaban, vendían droga y la escuela les quitó ese espacio, por eso rompían los vidrios, ensuciaban las paredes, nos robaron varias veces (...) La Ruta Pesada ya no está pero sigue condicionando. Los barrios más conflictivos son el B° XX y B°XXA,⁵ que es donde está ubicada la escuela”. (Entrevista a Directivo Escuela A).

⁵ Hay información que no se explicita ya que se preserva el anonimato de las escuelas que participaron del estudio.

La escuela ocupa un espacio material que “no le pertenece” y, simbólicamente, representa el espacio de lo instituido, lo normado, es portadora de un mandato social y de un contrato fundacional que es ajeno al barrio y a los sujetos que lo habitan. La escuela encarna el discurso homogeneizador moderno cuando se erige “*como la salvadora de todos los males*” (PEI Escuela A).

En el PEI de una de las escuelas que investigamos se observa cómo se caracteriza a los alumnos en relación al barrio, a los que se clasifica como “*los “lugareños” y “los otros”*”, dando cuenta de la lógica dual. La escuela es definida por algunos de sus actores como aquella que encarna los prejuicios que el afuera sostiene respecto de ella.

“...si vos comparas esta escuela con otras escuelas el nivel socio cultural es muy, muy diferente, queda como fuera del contexto normal porque pasa a ser una escuela que es vista como “contenedora”, es la escuela de los “negritos del barrio” por el lugar geográfico donde se encuentra, ya está establecida en el barrio” (Entrevista a Docente).

Se percibe amenazada por un “afuera”, invadida por “esos otros” que la afectan en tanto otros. También se erige como un instrumento de las políticas educativas cuando se define como “*la encargada de solucionar los problemas de exclusión*”. (PEI Escuela A).

Los mecanismos discursivos que la política educativa pone en juego, permiten sostener identidades y marcar diferencias entre las escuelas. Los otros ya no son los del barrio, sino los otros esparcidos por todo el sistema, esos otros que son nombrados como “*repetidores*” e “*indisciplinados*”. (PEI Escuela A).

También los actores institucionales, por estas lógicas de la diferenciación, se relacionan entre sí en el espacio institucional como “*otros diferentes*”: “*docentes de la mañana*” y “*docentes de la tarde*” (Entrevista a Preceptoras). Aparecen otras clasificaciones de las diferencias entre los docentes: “*los hijos*” que son nombrados

como *“los que se la bancan”*, y los otros que *“no permanecen”* (Entrevista a Directivo Escuela A). Los fijos encarnan el sentido de pertenencia, la identidad institucional, los otros son los que entran y salen, transitan la escuela y no permanecen.

- 3.3. Postales del paisaje cotidiano: *“los del fondo”*: También *“el barrio”* muestra algunas postales de cómo las diferencias son tramitadas al interior del mismo, cómo *“esos”* estudiantes vivencian -en las coordenadas de tiempo y espacio- su propia identidad; identidad que invariablemente pone a otro como pasaporte para poder nombrarse, decirse...

La escuela establece una línea divisoria imaginaria, una frontera que incluye o excluye más allá de los discursos de las políticas educativas. Las situaciones que cotidianamente son protagonizadas por los habitantes del barrio no *“deben”* entrar a la escuela y si lo hacen, es por poco tiempo.

“La línea de la escuela se respeta, estas peleas son territoriales. Ellos saben que dentro de la escuela no se vende droga, no se puede golpear...” (Entrevista a psicopedagoga).

En nuestro trabajo de campo aparecía con frecuencia la expresión *“los del fondo”* como caracterización de la territorialidad de lo barrial. Margulis aporta: *“La expresión “los del fondo” ilumina el proceso de categorización: el lugar ocupado, la índole de la vivienda y la clasificación del agrupamiento habitacional se imponen jerárquicamente en los procesos locales que articulan la distinción. Influyen en estas articulaciones de la distinción la ubicación en las zonas más alejadas, la clasificación del territorio a partir de una cualidad distintiva (el fondo, lo peor) y la frecuente estigmatización de sus habitantes”* (Margulis, M. 1999.209-10)

Las clasificaciones operan como dispositivos de constitución de los sujetos y regímenes de verdad -al decir de Foucault (1992)- y la resistencia que ciertos grupos encarnan frente a lo que aparece como dado.

3.4. Postales folklóricas: para ser extranjero hay que tener pasaporte...:

Carlos Skliar (2008) sostiene que el discurso de la diversidad en la escuela viene acompañado de ciertas y coloridas, cuando no folklóricas, estampas de la multiculturalidad y, en el mejor de los casos, de la interculturalidad; también afirma que “ciertos discursos de la diversidad” parecieran inclinarse a la noción de desigualdad, tornar al “otro” como problemático y situarlo en la “periferia”.

Las diferencias culturales son contadas, nombradas, remiten al lugar de origen y son investidas de cualidades pintorescas que vale la pena compartir (de a ratos, no todo el tiempo); los diferentes culturales son nombrados como “*niñitos*” y “los otros” como alumnos. Los *niñitos* son muy respetuosos, los “otros” alumnos, a los que en este caso no les pesan las sombras de la exclusión, tienen la palabra. No obstante, los “*niñitos bolivianos*” han logrado reivindicar (y reivindicarse) a su comunidad siendo portadores de la bandera “(...) *es más, este año y el anteaño, son niñitas...los abanderados son de la comunidad boliviana*” (Entrevista a psicopedagoga) (¿no son nuestros?).

Al conmemorarse el día de la diversidad cultural, la misma aparece ligada a estereotipos históricamente contruidos (colonizadores/indios); las mixturas, los matices, aparecen expresados en las carteleras con las lenguas que remiten a la consolidación de la propia identidad de unos y otros. La diversidad se traduce en diferencias procesadas en las fotos y los trabajos sobre los muros de la escuela y en carteles tipo slogans que dan cuenta del “merchandising” de la diversidad. La fecha aparece exenta de complejidad, de conflicto, es una visión ingenua que supone que al nombrarlos y nombrar la lengua originaria, se reivindica un proceso de negación y sojuzgamiento, que es histórico.

3.5. Postales de integración o de cómo los mecanismos históricos de exclusión de las diferencias muestran su arrepentimiento: Hablar de integración implica reconocer que en algún momento aquello que se

intenta integrar fue segregado, excluido del sistema educativo común u ordinario. Es cierto también que a todo concepto le cabe un opuesto, a una educación inclusiva le corresponde una educación exclusiva, y que esa exclusión respondió a intereses políticos, económicos y sociales.

Tras largos años de educación exclusiva y segregación, hoy hablamos de educación inclusiva, de integración. En este análisis, “los integrados” son nombrados como “lo distinto” respecto de la población original, existe una manera diferente de caracterizar a unos y a otros. También como “lo nuevo” que irrumpe en la escuela: “Y bueno... esto de trabajar con chicos que tienen maestra integradora, es totalmente nuevo para mí”. Los discursos políticos promueven las condiciones de posibilidad para que la aceptación tenga lugar “¡Antes no venía nadie y ahora vienen veinte!!”. Aceptación que viene a cuenta de que “no hay otra opción, hay que hacerlo” (Entrevista a Docente), aún con el temor que ese nuevo/otro despierta. La lógica binaria establece la normalidad del lado del “nosotros” y la anormalidad del lado de “esos otros”, los que por obra de “*toda una parafernalia*” (Entrevista a Directiva Escuela B) son incluidos. La inclusión suele plantearse desde los parámetros de la normalización.

Las postales se suceden unas a otras, sin un orden preciso, solo aquel que amerita la reflexión y el análisis. Postales que muestran, testimonian, sugieren...

Conclusiones y debates

A lo largo del trabajo hemos tramado los sentidos de la diversidad, lo diverso, los “otros”, la diferencia y el papel que la escuela está llamada a jugar en este tema.

Sostenemos una perspectiva crítica, ya que entendemos que si aportamos a develar ciertas operaciones y mecanismos de discriminación y diferenciación que funcionan en las escuelas, contribuiremos a potenciar la educación intercultural.

Si bien las instituciones donde se realizó el trabajo de campo no reproducen mecánicamente la desigualdad y la discriminación social, posibilitan -en buena medida- enmascarar, invisibilizar y naturalizar los procesos que contribuyen a la creación de discursos y prácticas estereotipadas y excluyentes en torno a los jóvenes, a sus familias y a sus realidades cotidianas.

Es importante destacar que ante las consultas referidas a la diversidad en cada una de las escuelas, los adultos interpelados acudían casi automáticamente a la mención de un “diferente”: el diferente sexual, el diferente étnico, el diferente cultural, el diferente de clase.

La atribución de diferencias a sujetos pertenecientes a colectivos diversos, no implica que se establezcan relaciones de desigualdad entre adultos y jóvenes, aplicables por ejemplo, a formas de sometimiento. Pero estos sentidos que se estructuran en prácticas y discursos en torno a la diversidad pueden asociarse a formas de instituir la realidad y constituir sujetos desde lugares de poder, generando las realidades que enuncian. Creemos que no se es diferente por poseer alguna característica particular, sino que esto implica procesos políticos a partir de los cuales se establecen diferencias que son sociales.

Estos discursos encuentran su origen en la producción académica -en el campo de la educación especial y de la educación multicultural- y en las políticas públicas, sobre todo las del sector educación, y establecen una agenda de preocupaciones y de definiciones sobre lo diverso en la escuela, a la vez que promueven un conjunto de actividades para trabajar “con la diversidad”.

Inclusión, integración, diferencia entre géneros son categorías fuertes en los discursos sociales actuales que ingresan a la escuela, (d) enuncian la existencia de la diferencia, confrontan con prácticas y sentidos homogeneizadores. No obstante, estos diferentes aspectos coexisten en la escuela hoy.

Pero queremos advertir que, si bien en los registros relevados (entrevistas y observaciones) aparece una importante variedad de representaciones prejuiciosas y estereotipadas, discursos que en oportunidades banalizan categorías conceptuales, no se pretende sugerir que los docentes en su

totalidad compartan una homogeneidad de representaciones y prácticas respecto de la diversidad, sino que este concepto es polisémico, por lo tanto condensa significaciones diferentes y hasta divergentes.

Al mirar una vez más las postales podríamos decir que estas son también **postales recicladas**, en tanto discursos viejos que interpelan prácticas de la vida cotidiana escolar, lo nuevo del discurso que no se termina de definir... Postales que muestran cómo la diversidad es significada y vivida en las escuelas, cómo los sentidos se definen en base a las variables del contexto, interpelado por cuestiones políticas que no es lo mismo que lo político.

Las cuestiones políticas reenvían a los discursos sobre la diversidad contruidos históricamente, sobre los que pesan los juegos de poder/saber de las disciplinas que componen el campo de conocimiento de lo educativo, pero también los juegos de poder de la política que definen las políticas educativas. Lo político se juega en cada sujeto, en la posibilidad de sostener la decisión de ofrecer, darse al otro y con el otro.

Algunas postales sugieren miradas y formas de nombrar al otro que producen negativización y exacerbación de las diferencias, (“los integrados” por ej.), pero también aparecen suspendidos en el espacio simbólico algunos deslices traducidos en estigmatización, en supuestos saberes, “*saberes obturantes*” (Frigerio, G:2010) respecto de ciertos grupos dentro de lo social (“los del fondo”), que se trasladan al plano subjetivo individual, y producen unos efectos que limitan los modos de relación entre las personas en un cotidiano como puede ser la escuela.

Postales que muestran y sugieren cómo las diferencias culturales son ignoradas, o sometidas al discurso del paradigma homogeneizador, o asimiladas a la cultura escolar como “*bálsamo tranquilizante*” (Skliar y Duschaztky: 2008:200), se agregan a la cultura, matizan el cotidiano escolar, dan unas pinceladas coloridas. Se autoriza a los “otros diferentes” en el marco de una legalidad que tranquiliza, se los “tolera”, se los “respetan” y se los “integra” a la cultura que oficia de huésped, y a veces, cuanto más nivel de integración a la cultura-cultura escolar demuestran, se los reconoce.

Nuestro recorrido por estereotipos, políticas y postales muestran, sugieren, dan testimonio acerca de cómo los discursos construidos históricamente respecto de la diversidad circulan orondos por estas dos instituciones, dan testimonio de los juegos de poder/saber de las disciplinas, de la política y lo político. Se encarnan en las formas de nombrar la extranjería, de mirarla, y sostienen algunos posicionamientos más que otros respecto de lo que el “contexto marca”; se podría casi arriesgar que el discurso de la diversidad “se llena” de contextualidad, de las urgencias del contexto y casi siempre se sostiene en el principio de tolerancia. Pero se habla mucho de diversidad, nadie puede negarla en tanto y en cuanto la diversidad está, y se traduce en diferencias de todo tipo (étnicas, sociales, físicas/sensoriales, psicológicas, sexuales, y hasta se podría agregar la pobreza/marginación de algunos grupos y su vinculación con las drogas) pero no se termina de definir; parece un discurso esquivo que se escapa por los recovecos de la historia y reaparece como la novedad, se pregunta ¿cómo?, y aparecen los obstáculos a la hora de definirlo en prácticas concretas.

Algo parece que asoma en el horizonte de posibilidades, algo que instala el cuestionamiento, la pregunta y, en la medida que la pregunta se instale, la extranjería puede estar a resguardo, porque como ya se sostuviera, no hay conocimiento sin extranjería. Quizá la pregunta inaugure un “tiempo de duda” que habilite a situarse “entre” las oposiciones, para crear conceptos nuevos que, aunque nunca se escapen del todo de las tradiciones heredadas, produzcan corrimientos y desplazamientos hacia espacios de mayor libertad, creatividad y pluralismo en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. 3era edición. Madrid: La Piqueta.
- Frigerio, G. (2008). Obstinaciones duraderas. En G. Frigerio y G. Diker (comps). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: del estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Serie Seminarios del cem. Buenos Aires: del estante.

Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11. Chile: Colegio de Profesores. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=15>

Kantor, D. (2010). Alteraciones y huecos del saber (postales). En: G. Frigerio y G. Diker. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: del estante.

Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.). (2008). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Laertes.

Margulis, M. y Lewin, H. (1999). Escuela y discriminación social. En M. Margulis, M. Urresti y otros. *La discriminación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires: Biblos.

Sinisi, L. (2001). La relación *nosotros-otros* en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En: M.R. Neufeld y J.A. Thisted (comps). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Skliar, C. (2008). Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Serie Seminarios del cem. Buenos Aires: del estante.

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación* N° 345, enero-abril 2008, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Las autoras

Paredes, Silvia María: Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNC); Especialista en Docencia Universitaria (UTN); Especialista en Pedagogía de la Formación (UNC); Diploma Superior de Universidad "Jóvenes en situación de dificultad. Enfoques interculturales y prácticas profesionales." (Paris 8. Francia). Candidata a doctora Doctorado en Estudios Sociales en América Latina, orientación socio antropología de la educación (CEA.UNC) Docente y Directora del Instituto de Educación Superior del Centro de la República "Dr. Ángel Diego Márquez", docente investigadora de la Universidad Nacional de Villa María.

sparedes@arnet.com.ar; silm.paredes@gmail.com

Giachero, Fabiana Anahí: Profesora en Psicopedagogía (ENVM); Técnica en Conducción Educativa (FLACSO- ENVM); Licenciada en Ciencias de la Educación (UNVM); Diploma Superior de Universidad “Jóvenes en situación de dificultad. Enfoques interculturales y prácticas profesionales.” (Paris 8. Francia).

Docente y Vicedirectora del Instituto de Educación Superior del Centro de la República “Dr. Ángel Diego Márquez”; marcada trayectoria en Nivel Especial (Psicopedagoga-10 años-) y Nivel Medio (Docente y Directivo -24 años y 6 años respectivamente).

fabianaang@yahoo.com.ar

Sueiro, María Rita: Profesora en Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Pedagogía de la Formación (UNC); Diplomada en Equidad de Género como Derecho de las humanas y los humanos (UNVM). Coordinadora de las carreras docentes del Instituto de Educación Superior del Centro de la República “Dr. Ángel D. Márquez” y docente del Profesorado de Educación Tecnológica y de la Tecnicatura Superior en Comunicación Social.

ritasueiro@yahoo.com.ar

LOS ALUMNOS Y LA AUTORIDAD DOCENTE ¿CRISIS DE SENTIDOS?

Giacobbe, Claudia Daniela
Merino, Luis Francisco⁶

Resumen

En las instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Córdoba se manifiesta como una problemática recurrente la aparente imposibilidad de construir significados comunes sobre la *autoridad docente*, imposibilidad que parece manifestarse en las frecuentes actitudes de resistencia de los alumnos hacia los mandatos de sus profesores. La “crisis de autoridad” (Arendt, 1996) se ha convertido en uno de los nudos de la preocupación de los agentes de la educación.

En el presente artículo presentamos el producto de una investigación realizada durante el año 2012 en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba⁷. El objetivo de la indagación fue conocer las opiniones, creencias y valores de los alumnos sobre la autoridad del docente dentro de las aulas. Expondremos aquí las consideraciones teóricas que sirvieron de marco al trabajo, así como los resultados de discusiones focales con grupos de estudiantes.

Palabras clave: Autoridad docente – Crisis de Autoridad – Representaciones sociales – Negociación de sentidos.

Abstract

At schools midlevel from Córdoba city is manifested as a recurring problem the apparent impossibility of constructing common meanings on teacher authority,

⁶ Claudia Daniela Giacobbe, Instituto Superior de Formación Docente ‘Domingo Savio’, Córdoba, Argentina
(claudiagiacobbe@gmail.com)

Luis Francisco Merino, Instituto Superior de Formación Docente ‘Domingo Savio’, Córdoba, Argentina
(franciscomerino84@yahoo.com.ar)

⁷ La investigación se llevó a cabo en el marco de la *II Convocatoria a proyectos concursables de Investigación Educativa en la provincia de Córdoba*, realizada en 2011. En el período en que se realizó el estudio todos los docentes investigadores pertenecían al Instituto Superior de Formación Docente ‘Domingo Savio’.

failure seems manifest in the frequent resistant attitudes of students toward the mandates of their teachers. The "crisis of authority" (Arendt, 1996) has become one of the nodes of the concern for education agents.

In this paper we present the result of an investigation conducted in 2012 at two public high schools in the state management of the city of Córdoba. The aim of the investigation was to determine the opinions, beliefs and values of the students on the authority of the teacher in the classroom. Here, we discuss the theoretical considerations that formed the frame work and the results of focus group discussions with students.

Keywords: Teaching authority – Authority crisis – Social representations – negotiation of meanings.

Introducción

El contexto social, político y económico de fines del siglo pasado fue definiendo –en los países de occidente- una serie de transformaciones en todos los órdenes. Las mismas han sido analizadas sociológicamente por algunos autores en términos de pasaje hacia otro tipo de sociedad, con el argumento de que la crisis que sufren las instituciones tradicionales (iglesia, escuela, familia) es causante de un estado de anomia generalizado (Gallo, 2006). En este marco aparece como fenómeno la llamada “crisis de autoridad” que obliga a recuperar el interés por el problema de la legitimidad del dominio.

Dentro del ámbito de la educación, este fenómeno se ha convertido en uno de los nudos de la preocupación de los actores escolares; factor del “malestar docente”⁸, es una de las principales fuentes de conflicto en el sector. La ciudad de Córdoba no es ajena a esta problemática.

Múltiples causas, externas e internas, han incidido en este cambio sustantivo que tanto afecta la tarea educativa en las escuelas, entre ellas la crisis de las instituciones y la modificación del equilibrio de poder entre las generaciones. Pero aún más importantes son los cambios en la configuración

⁸ La expresión “malestar docente” describe “los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia.” Esteve, J. M. (1987, p. 95).

de las relaciones entre los actores del sistema y las representaciones sociales⁹ que en este nuevo contexto se fueron construyendo.

Para un abordaje sociológico de esta problemática consideramos necesario analizar la manera en que los alumnos y docentes establecen relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen a sí mismos y construyen el “mundo de la escuela”. Con este propósito enfocamos la vida cotidiana del aula mediante la propuesta de una metodología cualitativa de investigación, apropiada para comprender el fenómeno.

Desarrollamos el trabajo de campo al interior de dos escuelas públicas (gestión estatal) de nivel medio de la ciudad de Córdoba. El objetivo del mismo fue indagar cómo perciben los alumnos la autoridad dentro de las aulas, cuáles son las opiniones, creencias, y valores que guían sus prácticas en relación a este vínculo.

Debates teóricos en torno a la autoridad docente

El vínculo que se establece en el aula entre docente y alumnos ha sido explicado históricamente por diferentes teorías filosóficas y sociológicas como una relación de dominación/subordinación. Si bien las perspectivas de análisis en torno a este tema son dispares, la mayoría de ellas hace hincapié en las posiciones sociales que permiten la asimetría de los vínculos y en la legitimidad que da sustento a esa asimetría.

Dentro de la perspectiva filosófica, frecuentemente adoptada por la sociología, encontramos una rica veta de autores que ofrecen respuestas diversas a nuestra pregunta sobre la definición del concepto de autoridad. Entre ellos, una de las más destacadas es Hannah Arendt, quien considera que las *posiciones sociales* (status) y la *legitimidad* son los factores fundamentales de este fenómeno que, por demandar obediencia, es habitualmente confundido con el poder y la violencia:

⁹ De acuerdo con Denise Jodelet (1986) la noción de representación social “[...] concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.” (p. 473)

Si hay que definirla, la autoridad se diferencia tanto de la coacción por la fuerza como de la persuasión por argumentos. La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable. Arendt (1996, p. 103).

Pero este principio de jerarquía ha sido quebrado por el elemento secular y racionalizador de la modernidad, que socava la legitimidad de la autoridad tradicional. En este sentido, Arendt (1996) sostiene que el síntoma más significativo de la “crisis” que atraviesa la autoridad tradicional de occidente es su expansión hacia áreas de la vida privada como la crianza y educación de los niños donde la autoridad siempre se aceptó como un imperativo natural. Afirma con cierto pesimismo que “tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad.” (p. 102).

Con respecto a la autoridad del docente, uno de los pioneros de la sociología de la educación, Emile Durkheim (1974, 1997), la concibe como producto de la investidura que le otorga la sociedad moral. El educador tiene como meta lograr el disciplinamiento necesario para controlar las pasiones individuales del estudiante, que amenazan todo el tiempo con manifestarse: “[...] la educación tiene como método superponer, al ser individual y asocial que somos al nacer, un ser enteramente nuevo.” Durkheim (1974, p.33). Con el fin de lograr el orden institucional imprescindible para la consecución de este objetivo, el docente debe hacerse cargo del ineludible ejercicio de su autoridad. La escuela, entonces, es un lugar autorizado que conserva la asimetría legítima entre educadores y educandos.

Desde otro punto de vista, pero también entendiendo el vínculo profesor–alumnos como una relación asimétrica, Max Weber (1983; 1984) considera la autoridad del docente como el ejercicio *legítimo* de la *dominación* dentro del sistema educativo formal. En términos de Weber, la educación escolar es por naturaleza un campo de dominación fundamentalmente ideológica, legitimada por un marco legal de ordenaciones estatuidas y los

derechos que en ese marco adquieren los llamados a ejercer la autoridad¹⁰.

Reafirmando esta perspectiva de pensamiento, Brigido (2006) cita a Bendix (1970), quien sostiene que:

La voluntad manifiesta (mandato) del dominador o los dominadores lleva la intención de influir en el comportamiento ajeno (del dominado o los dominados), e influye de hecho, de tal suerte que, en un grado relevante, ese comportamiento se presenta como si el contenido del mandato se hubiera hecho, por sí mismo, norma de acción para los dominados (p. 21).

La obediencia a este mandato se logra mediante la creencia en su legitimidad; ésta se internaliza de modo tal que, incluso de manera no consciente, logra la “lealtad pasiva” de los subordinados. La problemática más específica que se plantea la obra de Weber en este campo es la de establecer en virtud de qué se obedece, es decir, en virtud de qué se considera una particular situación de dominación como legítima. Weber encuentra los motivos de dicha legitimidad en la costumbre (dominación tradicional), la ley (dominación burocrática) y el influjo personal (dominación carismática) (Lerena, 1983).

Las categorías fundamentales de la sociología de la dominación de Weber han sido incorporadas casi universalmente en los trabajos contemporáneos sobre la autoridad en la escuela. De esta manera, la autoridad como creencia en la legitimidad se expresa en la obediencia voluntaria (Sennet, 1982), que está mediada por las motivaciones de los actores sociales, es decir, por los valores e ideas a través de los cuales ellos le dan significado a sus actos. Así, la dominación y la autoridad dejan de considerarse como una ‘sustancia’, para pasar a ser pensadas como el resultado de las relaciones que los hombres establecen entre sí (Gallo, 2006).

Asimismo, Tenti Fanfani (2004) afirma que la autoridad del maestro, condición necesaria para el aprendizaje, no existe como cualidad innata de un

¹⁰ Influidos categóricamente por el pensamiento de los autores clásicos de la sociología, especialmente por Max Weber, Bourdieu y Passeron (1998) definen a la *autoridad pedagógica* como un ‘*poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima*’. Ésta constituye una relación asimétrica, en la cual los docentes imponen los conocimientos y actitudes como una forma de reproducir y legitimar las relaciones sociales de dominación.

individuo, sino que se expresa en una relación, se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo –el docente y sus alumnos–, y que varía según los contextos y las épocas: ¿Qué es lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y qué diferencias presenta con respecto al pasado?, se pregunta el autor.

La escuela moderna exigía una severa disciplina implementada en un espacio clausurado y tiempos preestablecidos, a través de rituales y de actos repetidos hasta el cansancio que contribuían eficazmente a la socialización de los alumnos en un ambiente de autoridad y respeto. Era la asimetría la razón que posibilitaba la existencia de la autoridad escolar; es decir, la radical diferencia existente entre las partes, en este caso, entre docentes y alumnos. El maestro encarnaba ese orden disciplinario y su función lo dotaba en gran medida de prestigio, siendo su autoridad legitimada por la similitud con que se desarrollaban los modos de socialización prevalecientes en el ámbito familiar o religioso. Ese orden presentaba como contrapartida promesas de movilidad social futura, de desarrollo personal y de integración ciudadana en condiciones de igualdad formal, que respondían a la idea meritocrática de la justicia legitimada por las sociedades industrializadas (Durán Vázquez, 2010).

A diferencia de lo que pasaba hasta las primeras décadas del siglo XX, la escuela contemporánea transforma profundamente el *programa institucional*¹¹ de la modernidad cuando se convierte en obligatoria y los alumnos pasan a ser el ‘centro del sistema’ en una sociedad que otorga a la juventud un amplio espacio de autonomía. Como afirma Dubet (2006):

[...] el centro de la institución se desplaza del saber, del conocimiento y de la cultura, hacia individuos distintos que desenvuelven parte de su subjetividad y de su sociabilidad entre las paredes de la escuela. En muchos colegios, esa invasión por parte de la sociedad se volvió el principal

¹¹ Según Dubet (2004) la palabra ‘programa’ debe ser entendida en su sentido informático, el de una estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de una manera infinita. Este programa es ampliamente independiente de su contenido cultural y puede ser definido por cuatro características independientes de las ideologías escolares que se transmiten: los valores y principios ‘fuera del mundo’, la vocación, la escuela como un santuario y la socialización como proceso de subjetivación.

problema de una escuela que debe protegerse para seguir siendo la Escuela (p. 160).



En este contexto, las instituciones educativas muchas veces se abocan a la atención de las realidades subjetivas de los alumnos, soslayando la importancia de la integración de normas y saberes colectivos. Hay quienes piensan que vivimos tiempos de ‘desinstitucionalización’ en todos los campos de la vida social, y la escuela no es una excepción. Las instituciones clásicas como el Estado, la familia, la Iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, etcétera, han perdido parte de su poder para “fabricar” subjetividades y determinar prácticas sociales. “A la debilidad de las instituciones se contraponen el individuo libre y librado a su suerte. [...] en el actual juego de fuerzas el equilibrio de poder entre el sujeto y las instituciones tiende a modificarse en favor del primero [...] por eso el escenario de la escuela presenta mayor complejidad que antes.” (Tenti Fanfani, 2004, p. 2).

La diversidad de sentidos que atraviesa el ámbito educativo expresa los componentes tanto estructurales como subjetivos de la existencia social. En la actualidad, estos sentidos parecieran impedir el despliegue de acuerdos comunes necesarios para fundamentar la legitimidad de la autoridad docente.

El análisis de las cuestiones de autoridad, por tanto, debe realizarse en el contexto de las relaciones concretas al interior del aula, ya que con relaciones pedagógicas que se manifiestan como desreguladas, los propios individuos deben ir negociando el orden en los vínculos comunes. De acuerdo con Dubet (1998), los alumnos

[...] no definen ni las relaciones de las culturas familiares y de la cultura escolar, ni las utilidades sociales objetivas vinculadas a sus estudios, ni los conocimientos escolares y los métodos pedagógicos. Pero son ellos los que deben combinar estos diversos elementos, y toda investigación necesariamente va del actor al sistema, del trabajo de los sujetos a las dimensiones objetivas de su experiencia (p. 20).

Desde este marco nos aproximamos a la perspectiva del Interaccionismo Simbólico y la Fenomenología Social, encontrando en los postulados de Berger

y Luckmann (2006) buenas pistas para estudiar los procesos microsociales de construcción de significados. Estos autores sostienen que para hablar de *conocimiento* desde el punto de vista sociológico es imprescindible admitir que el mundo de la vida cotidiana se constituye por significados surgidos de la intersubjetividad. Lo que la gente “conoce” como “realidad” constituye el edificio de significados indispensables para la existencia de la sociedad.

De este modo, los hombres conocen el mundo que los rodea mediante la internalización de explicaciones concebidas a la luz de los procesos de interacción social, explicaciones que juegan un papel crucial para la organización de su vida cotidiana. Éstas se constituyen en un *acervo de conocimiento* (Schutz, 2008) que incluye opiniones, creencias, valores y normas que orientan las actitudes de una manera positiva o negativa. Berger y Luckmann (2006) afirman que:

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente [...] El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (p. 35).

Cada sociedad procura “fabricar” personas que aprendan a comportarse de acuerdo a las expectativas que tienen los demás miembros del grupo, pero a la vez es también “fabricada” en un proceso dialéctico que nunca se detiene, proceso siempre incompleto de “construcción social de la realidad”.

Advertimos que restringir nuestro campo de análisis a la vida cotidiana del aula, implicó dejar de lado otros elementos constitutivos del problema, tales como las regulaciones institucionales o los condicionamientos del sistema. La intención no fue sustituir una descripción unilateral por otra, sino conocer un aspecto importante del problema que no debe ser soslayado.

El referente empírico y la perspectiva metodológica

Nuestra propuesta metodológica procuró recuperar la perspectiva del actor, sus representaciones y las construcciones de sentido generadas en los procesos de interacción social.

La interpelación de la sociedad, en general, y de la comunidad escolar en particular, a favor de la democratización de las relaciones en el interior de las instituciones educativas y las regulaciones impuestas a través de la normativa vigente, constituyen el contexto inmediato dentro del cual construyen los significados los miembros de la escuela actual. La suma de estos límites estructurales sobre el acontecer de la vida diaria y las subjetividades implicadas en la trama de relaciones al interior del salón de clases, van configurando un clima vincular particular.

En este sentido, consideramos necesario prestar atención al contexto del aula, mediante la propuesta de una metodología cualitativa de investigación¹² que permite interpretar y comprender los procesos sociales. Partimos de una *epistemología del sujeto conocido*¹³ vinculada con el enfoque de la acción social cuyo supuesto básico es la necesidad de conocer el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1992).

Recuperamos la perspectiva de los actores mediante diferentes estrategias de recolección y análisis de los datos: observaciones no participantes¹⁴ de clases pertenecientes a diferentes asignaturas (Matemáticas, Lengua, Formación para la Vida y el Trabajo, Inglés y Psicología), y entrevistas

¹² “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” Taylor y Bogdan (1987, pp. 19-20).

¹³ Según Vasilachis (2003) la Epistemología del Sujeto Conocido [...] intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas.” (p. 23)

¹⁴ Consisten en observaciones sistemáticas del escenario de investigación -interacciones, relaciones, acciones y acontecimientos que ocurren dentro de éste- en las que el investigador se mantiene ajeno a la situación observada.

grupales¹⁵ a alumnos de dos establecimientos educativos. Las entrevistas fueron realizadas a grupos de entre cinco y siete alumnos que estaban cursando el 5^{to} año en ese momento (año 2012). Los actores fueron entrevistados y su actividad observada en el propio terreno. Dicho de otro modo, para explorar el sentido de sus acciones “los dejamos hablar a ellos”.

Desarrollamos nuestra investigación durante el ciclo lectivo 2012, al interior de dos Institutos Provinciales de Educación Media (IPEM) de la ciudad de Córdoba, a los que asistían estudiantes de procedencia social y cultural diversa.

El IPEM Alsina¹⁶ (en adelante EA) desarrolla sus actividades en un edificio antiguo pero en buenas condiciones de infraestructura, aunque durante el curso de nuestra investigación el mobiliario se encontraba bastante deteriorado. Esta escuela se ubica al norte de la ciudad en un área residencial, pero solo una cuarta parte del alumnado pertenece a la zona. Los alumnos, aproximadamente unos 700 jóvenes distribuidos en dos turnos, provienen de diferentes barrios, algunos muy distantes.

El IPEM Gorriti (en adelante EB) está localizado en el centro de la ciudad. En el período en que realizamos el trabajo de campo el edificio presentaba un deterioro importante y el mobiliario estaba en malas condiciones. Los estudiantes (en ese momento concurrían unos mil alumnos por día, distribuidos en tres turnos) eran de procedencia heterogénea, en su mayoría pertenecían a familias trabajadoras domiciliadas en diferentes barrios de la ciudad, muchos de ellos alejados del radio de la escuela.

Para la sistematización y análisis de datos, utilizamos los registros (desgrabaciones) de las entrevistas, las notas de las observaciones no estandarizadas y los registros de campo, en el marco de la lógica de

¹⁵ En las entrevistas grupales “... los entrevistadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. Como en la entrevista en profundidad, el investigador emplea un enfoque no directivo.” Taylor y Bogdan (1987, p. 139).

¹⁶ Para mantener el anonimato, el nombre de las escuelas y alumnos que participaron como informantes ha sido modificado.

construcción interactiva entre teoría y datos que nos propone este tipo de metodología.

Mediante una lectura detenida de las transcripciones de las entrevistas y los registros descriptivos de las observaciones, organizamos el volumen de la información seleccionando y ordenando fragmentos de las expresiones (orales y gestuales) que consideramos más relevantes por su relación con los ejes orientadores del trabajo y construimos diferentes *categorías*¹⁷.

Expresiones de los alumnos en torno a la autoridad docente

a) Lo que esperan del docente:

Zabludovsky (1993) sostiene que, en la medida en que los deberes y obligaciones están claramente estatuidos, el comportamiento es previsible y la relación es continua. De allí que en la relación de autoridad la importancia del contenido de la comunicación puede ser secundaria frente al significado prioritario del status que ocupa quien da la orden.

Los alumnos expresan sus expectativas en relación a las prácticas docentes. En este sentido, parecieran atribuir gran importancia a la disposición del profesor hacia la tarea específica de enseñar, acción que consideran propia de su posición en el sistema educativo. Para ellos la labor del educador debe estar focalizada en desarrollar “clases interesantes” y explicar los contenidos de la materia, como actividades prioritarias:

“Reglas claras, clases interesantes, que le ponga ganas [...] Que haga algo para que nos incentive.” (EB, grupo 3)

“La profe X no se preocupa por nosotros. Nos hizo comprar un cuadernillo, \$50 cada uno, y ella abre y dice ‘hagan de la [consigna] uno hasta la siete’, y lo hacemos. Una vez que hicimos todo recién ahí nos explica pero es al pedo porque es como que lo hicimos solos, lo entendimos solos. No explica....claro yo también puedo ser profesora así.” (EA, grupo 1)

¹⁷ Strauss y Corbin (2002) definen las categorías como “los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados categorías.” (p. 112).

“A veces un profe te dice ‘traéme la tarea’ pero si él no te explicó nada le vas a decir que no, ‘¿por qué tengo que cumplir yo si usted no cumple tampoco?’” (EB, grupo 1)

De acuerdo con las manifestaciones de algunos jóvenes, existe una ruptura entre lo que ellos esperan del profesor y lo que muchas veces ocurre en la clase. En las conversaciones se planteó como demanda frecuente una práctica que para ellos también es inherente a la función docente: expresiones de entusiasmo por lo que enseñan.

“Por ejemplo yo lo que veo es que la docencia hoy no se toma... no sé si no aman la enseñanza pero ellos no transmiten, no transmiten nada... Cuando uno ama algo y quiere, lo transmite, en cambio no, yo veo que no [...] Hay profesores que no están en la condición para ser profesor...” (EB, grupo 1)

“[...] es cierto que los alumnos no damos nada pero los profes tampoco, no son todos pero no les importa si aprendemos... [varias voces coinciden: “no aportan nada”, “no ponen ganas”] (EB, grupo 3)

También esperan que el profesor demuestre capacidad para articular los contenidos de la asignatura con la realidad y sea exigente con las obligaciones que debe imponerles. En este sentido, el siguiente diálogo refleja la admiración que sienten por un docente que cumple con las expectativas de sus alumnos:

- [X] entra al curso y hay un silencio total. Siempre nos propone cosas nuevas e interesantes para hacer.

- Él es justo, te deja conversar un rato, pero cuando te tenés que poner las pilas, te tenés que poner las pilas.

- Él habla, nosotros tomamos notas, no dicta. Siempre trae algo nuevo, si no prestás atención después no encontrás lo mismo en los libros.... No le tienen miedo le tienen respeto. (EB, grupo 3)

Además de las expectativas relacionadas con el ejercicio cotidiano de las prácticas pedagógicas, la noción de *respeto* también pareciera estar ligada a la idea de autoridad docente. Esta noción aparece una y otra vez a lo largo de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

b) El respeto como ejercicio de la autoridad en el aula:

Si nos ajustamos a la definición de Sennett (2003), quien sostiene que el respeto es una conducta expresiva que supone el reconocimiento del otro, estamos afirmando con él que tratar a los demás con respeto no es algo que ocurre simplemente, sino que implica “encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción.” Tassin (2007, p. 213).

El reconocimiento de la autoridad a través del respeto se expresa en actos concretos y visibles para los actores escolares, que incluyen actitudes como el silencio, la obediencia, el trabajo en clase, la postura.

“El respeto es la condición efectiva de una autoridad que es, a causa de su respetabilidad, la única razón de ser de toda obediencia respetuosa.” Tassin (2007, p. 8). Sentir respeto por el docente implica el reconocimiento de una relación basada en la jerarquía y la autoridad: el ‘respeto’ tipifica la relación asimétrica en la medida en que la formaliza, la vuelve visible, la expresa (Gallo, 2011).

A lo largo de nuestras entrevistas hemos notado la estrecha relación que –en el imaginario estudiantil– une al respeto con la idea de orden y de autoridad. El docente al que le reconocen autoridad es aquél que los respeta y, de una u otra manera (“*porque si no te hace llevar la materia*”, “*porque es buena persona*”, etc.) se gana el respeto de ellos.

“Que muestre respeto. Si vos no mostrás respeto hacia el alumno no podés pretender que el alumno te respete a vos. Primero que todo, el respeto hacia el alumno.” (EB, grupo 1)

“Porque cuando él te pone un ejercicio y te dice hacelo, si vos lo respetás lo vas a hacer.” (EB, grupo 1)

El respeto aparece así como un elemento inevitable en el acto de reconocimiento de la autoridad, el signo más evidente por medio del cual ésta se manifiesta.

Asimismo, cuando el debilitamiento de las relaciones de autoridad se hace evidente a través del tiempo, esto se puede observar en la desaparición de las expresiones de respeto mutuo. Esa “falta de respeto” se manifestaría en la transgresión a las normas, la desobediencia, la indiferencia o la agresión.

“Acá yo le puedo decir ‘vos estás loca’ a una profesora y no me van a poner amonestaciones [...] y esa falta de respeto, cuando te la aceptan la incorporás al día a día...” (EB, grupo 2)

La profe [x] no tiene autoridad, quiere poner autoridad pero no puede [...] La profe quiere venir y te grita a vos y mira para acá, y se dio vuelta a gritar para acá y los de allá se la hicieron peor. Entonces la profe no sabe qué hacer y se vuelve loca... no sabe qué hacer. (EA, grupo 1)

“[Nosotros] no le faltamos TANTO el respeto como otros... por ejemplo, yo veo el curso de al lado que nosotros estamos cómo le tiran cosas a los profesores...” (EB, grupo 3)

En esta dirección, Richard Sennett (2003) sostiene que una de las formas de analizar el respeto es por su ausencia:

La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto, no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa (p. 17).

Los estudiantes entrevistados parecen entender la desaparición de las expresiones de respeto como la manifestación de una relación de autoridad debilitada.

c) Sobre ‘buenos’ y ‘malos’ profesores.

Por otro lado, los alumnos expresan criterios de distinción entre un “buen” y un “mal” profesor. Son justamente estos criterios de diferenciación los que parecieran dar lugar a que un docente tenga más o menos autoridad al interior del curso. El “buen docente” es para ellos el que cumple sus obligaciones, llega a horario, no falta, prepara sus clases, es justo en los premios y castigos, no los subestima, “hace cumplir las normas” y sabe poner límites:

“[...] aquel que te pone límites. O sea, te deja pero cuando hay que trabajar te dice ‘Bueno, hay que hacer cosas...’ El que tiene carácter, más en nuestro curso que somos cuarenta [alumnos], para poder dar una clase tenés que tener carácter.” (EB, grupo 1)

“[La profesora x] cuando necesita explicar un tema, se pone al frente, se pone firme y todos nos quedamos callados.” (EA, grupo 3)

“El profe [x] nos ayuda para seguir en un futuro, nos enseña a usar la cabeza, en cambio la profe [x] le da lo mismo si te va bien o no, si vas a ir a la facultad... o a un trabajo, le da lo mismo.” (EB, grupo 3)

De acuerdo a las manifestaciones de los estudiantes, los “malos profesores” tienen características que se manifiestan en la tarea cotidiana. En sus expresiones, no reconocen autoridad a los docentes que se muestran irrespetuosos con ellos, irresponsables con sus obligaciones, indiferentes (no los tienen en cuenta *como personas*) o no ejercen un control sobre sus alumnos.

“[...] no explicaba nada, explicaba pero nadie entendía nada, un día venía, otro no, llegaba tarde. Cuando le preguntábamos por qué faltaba nos decía ‘eso no es asunto suyo chicos’” (EB, grupo 3)

“A veces hay poca autoridad de parte del profesor. Te dejan hacer lo que querés y entonces si el profesor te deja hacer lo

que querés, hacés lo que querés. Por más que te digan que no lo hagas, vos lo hacés igual” (EB, grupo 2)

“Otro que no tenía autoridad era el profe de [x], hacíamos la prueba con la carpeta arriba y no te decía nada... [intervienen varios] 10 teníamos todos, estábamos todos en el patio y el profe como si nada, leía el diario, hablaba que iba al baile..., jugábamos a las cartas.” (EB, grupo 3)

En cuanto al trato hacia ellos, en algunos grupos se manifestó el desagrado por los docentes que se dirigen a ellos gritándoles, situación que impide, según sostienen, un diálogo fluido y armónico. En este sentido, uno de los alumnos decía:

“La mayoría odia a la profe de [x] porque es hartante, vos le decís algo y ella te grita... Yo ya le dije tres veces que no grite [...] ¿por qué tiene que gritar? O sea, te grita todo el día. Vos le preguntás algo y ella grita...” (EA, grupo 3)

d) Relaciones asimétricas

Como expresábamos antes, las personas suelen obedecer voluntariamente a quienes creen que legítimamente detentan las posiciones de mando reconociéndole con ello su autoridad. Ningún sistema estable de dominación se basa puramente en el hábito automático o en el atractivo del interés personal: su principal apoyo es la creencia por parte de los subordinados en la legitimidad de su subordinación (Giddens, 1998). En este sentido, se entiende el vínculo profesor–alumnos como una relación *asimétrica* de dominación, asimetría reconocida por la legitimidad del vínculo.

En las observaciones de clases hemos notado que en algunos casos los profesores adoptan la postura de “pares” de los alumnos, seguramente con la intención de ganarse su confianza y afecto. Percibimos también que en estos casos no se lograba el orden necesario para el dictado de la clase.

De acuerdo a las expresiones de los estudiantes, pareciera que ellos acuerdan con la existencia de posiciones diferentes y asimétricas en su

relación con los docentes. En los grupos focales manifestaron con frecuencia el desagrado que les producen las actitudes de los profesores que los tratan “de igual a igual”. Los alumnos esperan que el profesor adopte una actitud de mando con respecto a ellos y asuma que en esta relación, lo que se espera de ambas partes es diferente:

“[x] se dirige a nosotros como nosotros hablamos, estábamos viendo una película y diciendo: ‘la hizo bien’, un compañero dijo ‘el negro la hizo joya’ y la profe de [x] dijo ‘viste; el negro la hizo re joya’. Se dirige a nosotros como nosotros hablamos, ella tiene que decir ‘no chicos tienen que decir: el chico la hizo bien’...ellos tienen que dirigirse a nosotros con respeto, por más que nosotros hablemos como hablemos. Entre nosotros hablamos de una forma, con ustedes hablamos de otra forma.”
(EB, grupo 3)

“[No obedecés el mandato del profesor] cuando lo ves de igual a igual. Hay desorden cuando lo ves de igual a igual.” (EB, grupo 1)

“Que no nos trate como nosotros nos tratamos, que se ponga a nivel de profesor [...] Imponerse desde el principio, porque si no se impone desde el principio después es muy difícil...” (EB, grupo 3)

Resulta llamativo que, a pesar de la visión democrática y participativa que se ha logrado en nuestras instituciones educativas en los últimos años, los alumnos expresen con tanta convicción la necesidad de que no pierda vigencia la relación asimétrica con los docentes. Más allá de las características propias de la personalidad de cada profesor, los jóvenes parecen entender a la autoridad como una instancia de guía académica y de control sobre sus actos.

e) De premios y castigos

La obediencia a los mandatos se logra mediante la creencia en la legitimidad de quien ordena; ésta se internaliza de modo tal que, incluso de manera no consciente, logra la “lealtad pasiva” de los subordinados. Max Weber (1984) sostiene que:

‘Obediencia’ significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal (p. 172).

Por tanto, la *disciplina* no es más que la disposición a actuar de determinada manera, disposición que se logra por la internalización de reglas objetivas que se convierten en esquemas subjetivos de acción.

Para lograr la internalización de estas reglas objetivas, en las instituciones educativas se ha recurrido históricamente a los premios y castigos. Entre los últimos, las amonestaciones han sido objeto de largos debates fundamentalmente en las salas de profesores. Pero ¿cómo valoran los alumnos este tipo de sanciones? ¿Son una herramienta útil a la hora de establecer un vínculo asimétrico? Los alumnos sostienen que cuando son más chicos les afectan las amonestaciones, estas tienen importancia en relación a la reacción de los padres en la casa. Pero de grandes les “da lo mismo”.

- *Parece que es un regalo, dicen ‘ah, 10 amonestaciones más qué me van a hacer’...*

- *Ya se acostumbraron a las amonestaciones.*

- *Claro, parece que fueran un regalo...* (EB, grupo 1)

Nos resulta curioso observar que más que en la gravedad de las sanciones, los alumnos reparan en la efectividad de su cumplimiento.

“El [x] no se qué macana se había hecho y le dijeron que tenía que venir al otro día con los padres o con la madre sino no entraba al colegio. No vino ese día, vino al otro día y entró lo más bien lo más normal y no pasó nada...” (EB, grupo 3)

“Lo mismo pasa con los horarios, siete y media en punto y te cierran la puerta, si llegaste dos segundos tarde, te cierran la puerta y te ponen la media falta, pero si llegás una hora después no te ponen nada...” (EB, grupo 3)

De acuerdo a sus expresiones, pareciera que nuestros jóvenes -al ver debilitados los marcos normativos institucionales- ponen sus expectativas en las dimensiones puramente personales de los profesores. De esta manera las relaciones se vuelvan espontáneas y fluctuantes, y generan un alto grado de inseguridad en la orientación de las acciones individuales, en tanto “los recursos de la autoridad se reducen a las capacidades argumentativas y relacionales de los actores.” (Dubet, 2006, p. 178).

Consideraciones finales

Las transformaciones que ha sufrido la escuela en estos últimos años ponen en jaque la *legitimidad de origen* de la autoridad docente, pero influyen de manera determinante en la *legitimidad de ejercicio* de la misma, ya que en una relación escolar desregulada los alumnos y profesores deben construir posiciones, y relaciones entre posiciones, que no les son enteramente dadas.

Las expresiones de los alumnos entrevistados nos permiten suponer que la autoridad del docente tiene su génesis en el proceso de construcción de la institución educativa y está sostenida en la legitimidad de la misma, pero su ejercicio es producto de una negociación permanente entre las dos partes de la relación.

Nos atrevemos a señalar que el vínculo de autoridad docente-alumnos no está agonizando: las concepciones en torno a él podrían estar en proceso de transformación. Y como éstas se imbrican en narrativas socialmente producidas, la tarea de reconstrucción del sentido de la autoridad no puede ser individual. Requiere un trabajo institucional focalizado en ello, pero fundamentalmente depende de la negociación de sentidos dentro del aula. De acuerdo con Tallone (2011):

[...] si valoramos la creación de espacios para consensuar criterios y la habilitación para actuar de otro modo, si propiciamos la puesta en marcha de un saber que involucre el deseo del propio docente y el de los alumnos, entonces, estamos avalando realizaciones que nos alejan de las visiones nostálgicas y que posibilitan la construcción de un vínculo en el

que la autoridad pueda ser reconocida como valiosa dentro de las coordenadas sociales y culturales actuales (p. 134).

Un ejercicio diferente de la autoridad supone la construcción conjunta del vínculo y la escucha del otro pero sin renunciar a ocupar el lugar de conducción que la tradición ha dado a los adultos. Esto es, regular la convivencia en el aula reconociendo a todos los actores como sujetos de derechos y obligaciones, sin destruir la relación asimétrica del lazo pedagógico.

Pensar en una manera única de reconstruir la relación de autoridad entre docentes y alumnos constituye sin duda una quimera. Creemos que el mejor camino posible en este sentido es la paulatina reinterpretación colectiva de los significados acompañada de una reconstrucción de los marcos institucionales que permitan controlar las siempre latentes crisis de sentidos (Berger y Luckmann, 1997).

Sobre el final del recorrido, y al revisar las consideraciones expresadas a lo largo del presente trabajo, admitimos que no hemos cerrado el tema y que aún queda mucho por hacer. Sabemos también que debemos ser prudentes y aceptar que los procesos aquí examinados son mucho más complejos de lo que nos permiten percibir los casos estudiados.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ariaudo, M; Tessio, A. y Juri F. (2011) Voces, representaciones y experiencias de jóvenes de sectores populares en torno a la autoridad escolar. *VII Encuentro interdisciplinario de ciencias sociales y humanas*, 1(1(1)), Recuperado en <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/7encuentro/article/view/489/532>
- Bendix, Reinhard (1970). "Max Weber". Citado por Ana María Brigido (2006). *Sociología de la educación*, Córdoba: Brujas.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1997) *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Paidós.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brigido, Ana María (2006). *Sociología de la educación*, Córdoba: Brujas.

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1998). *La Reproducción*, México: Laia.
- Diker, Gary (2007, marzo). “¿Es posible una educación sin autoridad?: una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes”. En *Revista Digital 12centes* [on line], 2(11). Recuperado en www.12ntes.com.ar
- Dubet, Francois (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En E. Tenti Fanfani (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución*, Barcelona: Gedisa.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Durán Vázquez, J. F. (2010). “La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica”. En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28(4). Recuperado en www.revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010440171A/25726
- Durkheim, Emile (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, Emile (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada
- Esteve, José María (1987). “El malestar docente”. En *Cuadernos de Pedagogía*, (148), 94-104.
- Gallo, Andrea (2006, noviembre). “De cómo se construye la autoridad. Políticas, representaciones, prácticas y discursos en escuelas primarias de Tandil (1945-1983)”. En *Cuadernos de Educación*, 4(4), 135-146. Centro de investigaciones “María Saleme de Burnichon” - FFH/ UNC. Córdoba.
- Gallo, Andrea (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Giddens, Anthony (1998). *El Capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Jodelet, Denise (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En *Psicología Social II*, S. MOSCOVICI. Buenos Aires: Paidós, pp. 469-494.
- Lerena, Carlos (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.
- Parsons, Talcott (1959). “La clase como sistema social: algunas de las funciones” en A. Grass (comp.) *Sociología de la Educación. Textos Fundamentales*. Recuperado en [file:///C:/Users/familia/Downloads/Unidad2aParsons%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/familia/Downloads/Unidad2aParsons%20(1).pdf)
- Sennett, Richard (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.

- Sennett, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Schutz, Alfred (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tallone, Alicia (2011). "Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad". En *Revista de Educación* [on line], pp. 127-135.
- Recuperado en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2004). "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". En *Revista Todavía* [on line], (7). Buenos Aires: Fundación Osde, Argentina.
- Recuperado en www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos cualitativos I – Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, Max (1983). *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus.
- Webwe, Max (1984). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zabludovsky Gina (1993). "Autoridad, liderazgo y democracia (una revisión teórica)". En *Sociología y política, el debate clásico y contemporáneo* [on line]. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- Recuperado en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos2/sec_1.html

Los autores

Claudia Daniela Giacobbe

Magíster en Ciencias Sociales (Escuela de Trabajo Social, UNC). Licenciada en Sociología (UNCuyo). Se desempeña como Profesora de Problemáticas Socioantropológicas en el ISFD 'Nuestra Madre de la Merced' de la ciudad de Córdoba y profesora de Sociología de las Instituciones Educativas en la Universidad Blas Pascal. Es docente en el nivel medio de enseñanza de la provincia de Córdoba, Argentina.

Como integrante de un equipo de investigación radicado en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH; UNC) ha publicado los siguientes artículos:

Brigido, A. M. y Giacobbe, C. "La reforma curricular de la enseñanza media en Córdoba (Argentina): análisis crítico de su 'discurso pedagógico' desde la

perspectiva de Basile Bernstein” en *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 4, No. 1, 3-17. Junio de 2013. ISSN: 2215-8421

Tessio Conca, A. y Giacobbe, C. “El código institucional de las escuelas públicas cordobesas”, publicación digital de las *VII Jornadas de Investigación en educación*, FFyH (UNC) Huerta Grande, Córdoba. Junio de 2011. ISBN: 978-950-33-0874-5

Tessio Conca, A. y Giacobbe, C. “Las reglas de orden en las instituciones escolares: su importancia como factor explicativo del rendimiento”, publicación digital del *VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas*, FFyH (UNC) Córdoba. Septiembre de 2009. ISBN: 978-950-33-0769-4

claudiagiacobbe@gmail.com

José Pillado 1079, Córdoba. Teléfono: (054) 0351- 155002773

Luis Francisco Merino

Licenciado en sociología Universidad Siglo XXI, Córdoba. Adeuda la tesis de maestría de Antropología (Facultad de Filosofía y Humanidades- Universidad Nacional de Córdoba).

Se desempeña como profesor en el Instituto Salesiano de Formación Docente (ISFD) en el Profesorado de Sociología (dictando las materias Antropología y Metodología de la Investigación), y en el Profesorado de Filosofía (dictando Sociología y Argentina en el mundo contemporáneo.)

Desde 2013 es integrante del proyecto de investigación “ESTRATEGIAS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL EN FAMILIAS CORDOBESAS: DINÁMICAS RECIENTES”, nucleado en el Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Dirigido por Alicia B Gutiérrez.

Actualmente sus temas de interés giran en torno a prácticas de intercambio en sectores populares de la ciudad de Córdoba.

franciscomerino84@yahoo.com.ar

Rodríguez del Busto 2362, Alto Verde. Córdoba. Teléfono: (0054) 351 156227129

**ENTRE EL PENSAR, EL DECIR Y EL HACER... REPRESENTACIONES DE
LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES SOBRE EL PASADO RECIENTE
Y SU POSIBILIDAD DIDÁCTICA EN EL SEGUNDO CICLO DEL NIVEL
PRIMARIO**



Celma Bertola
Fabiana Brarda
Daniel Bricca
Eduardo A. Escudero
María Araceli Vogler *

Resumen

El presente trabajo exploratorio se interesó en conocer las nociones y representaciones de los educadores situados en la región sur de la provincia, con epicentro en la localidad de Alcira, en relación a la enseñanza de la historia reciente sobre la última dictadura militar.

La propuesta consistió en un estudio sobre la negatividad o positividad de su habilitación en el nivel primario, indagando a docentes de Ciencias Sociales en el segundo ciclo de centros educativos del área de influencia del ISFD.

La educación a partir del golpe de estado (1976) atraviesa reformas condicionantes con internalización de patrones de conductas para asegurar la continuidad de valores tradicionales y evitar conflictos en las instituciones, con intervención en el control ideológico y la promoción de cierto orden de aprendizaje como el nacionalismo fundado en la idea de la defensa nacional que provocó un vaciamiento de contenido.

La investigación se centró en documentar las concepciones que forman parte de las representaciones sociales de los docentes informantes para poder describir creencias, valores, opiniones y sus elementos culturales e ideológicos constitutivos. Seguido por la indagación de conocer la doxa que se le ha dado a la temática, especialmente a partir de su reciente habilitación oficial y terminar en el análisis del nivel de esas representaciones del colectivo docente.

*Equipo de Investigación del ISFD – Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” – Alcira Gigena (Cba.) – Email: escnormalsuperior@hotmail.com

Partiendo de que las representaciones sociales son una sumatoria de experiencias vividas, de la comunicación interpersonal, los modos de pensamiento, las tradiciones y la educación formal y no formal de los diversos actores, ¿cómo transformar en propuesta didáctica algo que se nos escapa, se niega o aparece en tono íntimo?

Palabras clave:

Representaciones – pasado reciente – enseñanza – última dictadura militar – actores educativos

Abstract

This research work explored on the notions and representations that teachers in Alcira Gigena have respect to the teaching of the recent history about the last military dictatorship.

The proposal consisted in a study of the negative and positive aspects of its implementation at primary school, working with teachers of Social Science in the second cycle of schools near the area of influence of ISFD.

Since the military coup (1976) the education has suffered conditioning reforms with internalization of behavioral patterns to ensure the continuation of traditional values and to avoid institutional conflicts, with the intervention of ideological control.

The research focused on recording the conceptions that are part of the teachers' social representations to be able to describe beliefs, values, opinions and their cultural and ideological elements that constitute them. Followed by the inquiry to know the doxa that was given to the topic, especially since its recent official implementation and to finish in the analysis of the level of the teachers' representations.

Starting from the idea that social representations are the sum of vivid experiences, of the interpersonal communication, the ways of thinking, the traditions and formal or informal education of different actors, How to change into an educational proposal something that escapes from us, or is denied or appears in an intimate tone?

Keywords

Representations – recent past – teaching – last military dictatorship – educational actors

Palabras preliminares

Hablar del pasado reciente en la escuela implica muchas veces y según consideramos, dar rienda suelta a una inacabada amalgama de excusas y afonías que impiden la factibilidad. Parece ser el “no” de una pedagogía del silencio, dispuesta a vencer el rival de la política. Florencia Levín lo indica: se trata de un pasado radicalmente incompatible con la neutralidad, de un pasado que suele evocar miradas mitificadas, plagadas de juicios valorativos y posturas maniqueas que pretenden señalar dónde radica el “mal”, quiénes son los responsables, dónde yace el territorio de los justos. (Cf. Levín, 2008: 1). El fragmento temporal de los años setenta fue escrutado por la justicia y por los científicos sociales, entre otros. A partir de ello, los diversos sectores de la sociedad asumieron múltiples miradas y crearon y recrearon diversas representaciones en relación al terrorismo de Estado. Como plantean Carnovale y Larramendy (2010), el espacio de la memoria social sobre el pasado reciente en la Argentina se revela como particularmente conflictivo y habitado por múltiples valoraciones, situación ésta que fue permeando las políticas educativas que desde la última transición democrática, tienen como eje privilegiado la formación para “la democracia”.

A nivel educativo el estado militar ejerció un control pleno sobre el sistema, la vida cotidiana de las escuelas sufrió el impacto de la represión, los secuestros y desapariciones, desde el inicio mismo de la dictadura. A la desaparición y secuestro de estudiantes y profesores, la acompañó la expulsión de docentes, el control de los contenidos, la supresión de materias, la prohibición de libros, el control de la actividad de los alumnos, padres, y la regulación de los comportamientos visibles, como la ropa, el corte de pelo, la prohibición del uso de barba, de vestir jeans, etc. (Legarralde, 2009). Las diferentes gestiones educativas de la dictadura buscaron la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de valores tradicionalistas

y que evitaran la eclosión del conflicto en las instituciones, interviniendo en pos del control ideológico y en la promoción de cierto orden de aprendizajes que generó un vaciamiento de contenidos educativos socialmente significativos, en tanto los docentes debían dedicarse exclusivamente a la elaboración de actividades de enseñanza, su ejecución y evaluación. Siguiendo en este sentido a Legarralde confirma que: “El *currículum* de los distintos niveles y modalidades fue reorientado en función de una concepción esencialista de los valores, una imagen excluyente de la familia, y un giro hacia el nacionalismo fundado en la idea de la defensa nacional. Asimismo el concepto de democracia dejó de ser mencionado en los distintos documentos curriculares. La formación del ciudadano se definía en términos de obediencia y subordinación...” (Legarralde, 2009:49).

La solución aparente fue instalar la idea de la “profesionalización” docente, para la intervención curricular de la dictadura. La generación de una identidad profesional de carácter “tecnocrático” era un resguardo, a modo de pretexto, contra la supuesta “contaminación” ideológica de los maestros; el saber docente fue burocratizado y la actividad docente sometida a una racionalidad administrativa, sin duda se buscaba la neutralidad del docente: “Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía, para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante años en mayor o menor grado, les fueron inculcando. (...) Vale decir que, a los educadores, les cabe el calificativo de “custodios de nuestra soberanía ideológica””. (Ministerio de Cultura y Educación, 1978: 59-60).

La localidad del sur cordobés Alcira (Gigena) no escapó a hechos vinculados con el terrorismo de Estado, tres casos documentados y presentes en la memoria local pueden citarse: el allanamiento de la casa de la familia de la docente Francisca Amione; la desaparición de dos personas oriundas de la localidad, los hijos de Perla Morcillo incluidos en el informe de la CONADEP “Nunca Más”; y la aparición de Gladys Comba, muerta y semicalcinada en el camino que conduce al cementerio local. (Municipalidad de Alcira, 2006; Bricca, Castellino y Valinotti, 2010).

Sin contar con otros antecedentes más que los señalados, en este trabajo de indagación exploratoria nos interesó, desde una perspectiva local, conocer las nociones y representaciones de los educadores situados en esta espacialidad del sur cordobés, próxima al INSFD Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”, en relación a la enseñanza de la historia reciente. La misma, signada por los cuadros sociales de una memoria entramada a partir de múltiples sentidos, se nutrió de un estudio que identificó, a partir de las voces de sus actores, la negatividad o la positividad de su habilitación. En tanto, nos propusimos identificar las concepciones y representaciones sociales de los docentes de Ciencias Sociales, del Segundo Ciclo de la Educación Primaria de las escuelas del área de influencia del ISFD de la localidad, sobre el pasado reciente de la Argentina y su enseñanza y aprendizaje.

Esta tarea implicó a su vez documentar, mediante entrevistas y dinámicas de trabajo en grupo, las concepciones que forman parte de las representaciones sociales de los docentes informantes, para poder describir las creencias, valores, opiniones y sus elementos culturales e ideológicos constitutivos. Como primer procedimiento de iniciación a la problemática, la vía al campo tuvo como principal interés acceder a las nociones que los docentes expresaron verbalmente sobre lo que se denominó “la última dictadura militar”, a la vez que se buscó conocer la *doxa* acerca del tratamiento que en los últimos años se ha dado a la temática, especialmente, desde el despliegue de una política de memoria orientada a la habilitación de determinados discursos e imágenes del pasado. Finalmente, la investigación se orientó de lleno al análisis del nivel representacional de la problemática indagada.

Algunos de los aportes teóricos y metodológicos que orientaron la investigación

Como ha señalado Florencia Levín, el pasado reciente tiene una naturaleza aún inacabada, abierto a las pasiones y las luchas simbólicas (y no tan simbólicas) de diversos actores que pugnan por capturar y edificar sus sentidos: “Se trata de un pasado abierto e inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos interpelan nuestro presente. De un pasado

que entreteje la trama de lo más íntimo y privado con la trama de lo público y lo colectivo. De un pasado que, a diferencia de otros pasados, no está hecho únicamente de representaciones y discursos socialmente contruidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona. (...) De un pasado que convoca actores y espacios muy diversos y que concita el interés y la atención del grueso de la sociedad que demanda, no sólo explicaciones, sino también reparación y justicia. De un pasado cuya politicidad penetra nuestro presente fuertemente” (Levín, 2008: 1).

Esta “politicidad” aludida por la autora se hace presente en todo momento de la acción social, frente o no a las estructuras. En materia de educación, la enseñanza de las ciencias sociales plantea un interesante desafío: ¿cómo transformar en propuesta didáctica algo que se nos escapa, que se niega, o que aparece en tono íntimo? Ante tales retos, los docentes pueden o no hacer evidente la politicidad de su praxis profesional. En todo caso, su voz permite entrar a un universo complejo de sentidos, a la puesta en sociedad de lo connotado por los cuadros de su memoria colectiva y a la nervadura de sus recuerdos personales. En esta propuesta se hace lugar a ambas nociones, aquella que señala la efectiva existencia de una memoria social de carácter colectivo y la otra que pone su mirada en las construcciones más bien individuales del recuerdo. Como ha dicho Jelin (2001), la memoria, que puede considerarse tanto “facultad psíquica con la que se recuerda” o la “capacidad, mayor o menor, para recordar”, ha intrigado desde siempre a la humanidad: “...lo que más preocupa es no recordar, no retener en la memoria. En lo individual y en el plano de la interacción cotidiana, el enigma de por qué olvidamos un nombre o una cita, o la cantidad y variedad de recuerdos “inútiles” o de memorias que nos asaltan fuera de lugar o de tiempo, nos acompaña permanentemente. ¡Ni qué hablar de los temores a la pérdida de memoria ligada a la vejez! En el plano grupal o comunitario, o aún social o nacional, los enigmas no son menos. La pregunta sobre cómo se recuerda o se olvida surge de la ansiedad y aún la angustia que genera la posibilidad del olvido. En el mundo occidental contemporáneo, el olvido es temido, su presencia amenaza la identidad...” (Jelin, 2002: 18-19).

Esta noción estructurante de memoria, es caracterizada por Jelin como construcción social narrativa que implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega poder y lo/a autoriza a pronunciar las palabras, ya que, tomando a Bourdieu la autora señala que "...la eficacia del discurso performativo es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia", lo que implica también prestar atención a los procesos de construcción del reconocimiento legítimo, otorgado socialmente por el grupo al cual se dirige. Estos procesos se enlazan con los flujos simbólicos que hacen de la memoria un recurso indispensable de la construcción de identidades. La escuela, sigue siendo el espacio social en el cual memorias e identidades convergen en la práctica cotidiana de los diversos actores educativos. Reyes Mate explicita que el sistema educativo moderno tiene sus condicionantes sociales, porque debe servir a la cohesión social, a la socialización de valores comunes, a la incorporación profesional, etc., pero que es cierto igualmente que dentro de él cabe la libertad crítica. Por ello, el autor sostiene que es posible una pedagogía de la ciudadanía sin que eso signifique manipulación de las conciencias: "...aunque cada vez sea más difícil mantenerlo, todavía pensamos que la escuela debe ser un lugar de educación y de instrucción. Es allí donde se puede hablar de responsabilidad, de tolerancia, de paz, de ciudadanía, de una forma tal que el alumno pueda mirar el mundo en el que vive de una forma crítica, inconformista y creativa. Lo que no se puede pedir a la escuela es que supla la resignación general. En la sociedad hay otras instancias educativas (la familia, las iglesias, la empresa, los medios de comunicación, etc.) que han abandonado la tarea o la interpretan ideológicamente; y otras instituciones "especializadas" en los cambios sociales (los partidos de izquierda o sindicatos). Hay una dimisión general y se espera de la escuela que salve al mundo." (Reyes Mate, 2009: 119).

La tarea de investigación propuesta, orientada a explorar y documentar los valores, creencias y supuestos que integran las representaciones de los docentes de ciencias sociales del segundo ciclo de la Educación Primaria del área de influencia del INSFD "José Manuel Estrada" del Alcira Gigena, sobre el tema de la historia reciente (1976-1983) y sus intervenciones didácticas, considera las representaciones sociales como el producto de la interacción de

varias representaciones individuales y como más que la mera suma de las mismas, lo que se completa con lo propuesto por Vasilachis al afirmar que : “esos sujetos crean para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás” (Vasilachis, 1997: 301). Los criterios propuestos por Moscovici permiten la identificación de las mismas esgrimiendo un criterio cuantitativo: una representación es social si se encuentra extendida en la comunidad, un criterio de producción: una representación es social si es engendrada colectivamente, un criterio funcional: una representación es social si contribuye al proceso de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales (Moscovici, 1979: 51-52).

En este sentido, las representaciones de los docentes, registradas a través de los actos de habla y escritura, gestos y movimientos y producciones culturales, están plagadas de valores, ideas, creencias y supuestos, todos entre ellos imbricados. Estos valores e ideas, presentes en las representaciones, variarán de acuerdo a la posición social de los sujetos, dada por la distribución del capital económico, cultural y social (Bourdieu, 1990). Las representaciones sociales se conforman, entonces, a partir de las experiencias humanas, la comunicación interpersonal, los modos de pensamiento, las tradiciones y la formación escolar formal y no formal. Es decir, se trata de “un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1984: 473).

Como ha inscripto a raíz de sus investigaciones Karina Kaplan, estas representaciones no son totalmente conscientes para los sujetos, dado que funcionan a un nivel implícito y son interiorizadas por los sujetos en los contextos en los que actúan e interactúan: “Es preciso, por tanto, rastrear el conocimiento de los maestros y sus visiones en dos niveles de análisis: sus definiciones e ideas conscientes, sistemáticas y explícitas, y sus concepciones de sentido común (...)”. (Kaplan, 2007: 40).

Para resolver nuestro problema de investigación, desarrollamos estrategias metodológicas de tipo cualitativas, teniendo como universo una totalidad de seis escuelas rurales y tres urbanas del ámbito de influencia de ISFD “José Manuel Estrada” de Alcira Gigena. La población se correspondió con el total de las docentes que dictan clases de Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo del nivel primario de esas escuelas. En primer lugar se llevó a

cabo una serie de entrevistas personales conformadas por dos preguntas abiertas, de carácter exploratorio. En la primera de ellas se solicitó una reflexión personal acerca de la última dictadura militar, mientras que en la segunda, se requirió la emisión de una opinión sobre el tratamiento que en los últimos años se ha dado a la misma temática. Cabe señalar que entre las dificultades que se presentaron, podemos destacar cierta reticencia ante la dificultad política de la temática indagada, y el uso de instrumentos de grabación para el registro de la información aportada por Las docentes.

Luego de esta primera instancia de relevamiento de datos, el equipo planificó una segunda actividad que consistió en encuentros grupales en los que se implementó la modalidad de “taller”. En el primero de ellos, tras la presentación general, se implementó la técnica de “Autobiografía” y, posteriormente, la puesta en marcha de una dinámica con la técnica “del rumor”, para la cual se presentaron dos textos, el 1º comunicado de la Junta Militar el '76 y un relato breve sobre la vida cotidiana contextualizada en la época de la dictadura. A modo de cierre del encuentro, se efectuó un intercambio coloquial a partir del cual se registraron posturas, creencias, supuestos, afirmaciones/negaciones, referidas a la temática. Un segundo Taller se llevó a cabo con la utilización de un instrumento llamado “Cuestionario Q-sort”, que permitió obtener información jerarquizada sobre los temas centrales a investigar; con una escala gradual que permitió determinar valoraciones que van desde el “muy de acuerdo” al “muy en desacuerdo”, teniendo asimismo opciones intermedias.¹⁸

A partir de los registros de ambas actividades se procedió a transcribir y a fijar documentalmente los resultados. Con este *corpus*, se formalizó la etapa analítica que, como indican, tanto Desnise Jodelet (2003) como Ana Lía Kornblit (2007), describe los elementos que constituyen la representación, es decir, informaciones, creencias, valores, opiniones, elementos culturales,

¹⁸ La *Q. Technique* o el *Q. Método* fue propuesta en 1935 por W. Stephenson, estadista americano, que buscaba una técnica de investigación sobre la personalidad de los individuos. *Q* es la abreviación de *Quality*, término inglés que significa *cualitativos*; *Sort* aporta el significado de elección, *selección de opciones*. La técnica consiste en la selección, por parte de un grupo de personas, de enunciados cualitativos en torno a una situación y/o un hecho objeto de evaluación: “La técnica Q. Sort tiene por objetivo analizar las representaciones de cada persona y la representación media del grupo global en torno a las cuestiones planteadas” (Oliver, 1998: 343).

ideológicos, etc.¹⁹ Del trabajo junto a los docentes, fue posible construir el análisis que a continuación se presenta.

Develando representaciones sobre el 'difícil' pasado reciente

a) "Un antes y un después", pero depende...:

El proceso histórico abierto por el golpe de Estado cívico-militar de marzo de 1976 y cerrado por la transición democrática de 1983 aparece representado por las entrevistadas como *"un período en la historia del país que marcó un antes y un después..."* (Marcela), *"como un sinónimo de abuso de poder; por supuesto, bueno que eso implica la violación de los derechos humanos"* (Rosana). Claudia añade algunas impresiones valorativas más intensas: *"como algo... muy feo, muy doloroso, muy ehh "terrorífico" diría yo... de de pensar de que una persona, un grupo de personas haya sido capaz de llegar a todo lo que llegaron, me parece que es como para, para analizarlo y muy profundamente... qué pasó? en esa época?, en esas mentes qué... qué fue lo que llegó a hacer semejantes atrocidades diría... no sé si es el término... pero... como que... me parece que ha sido algo muy, muy fuerte y que marcó mucho, es más por eso aún ahora estamos pagando consecuencias..."*. Marta, anunciando ser más breve declara: *"para mí personalmente me marcó una experiencia negativa donde me limitó la expresión donde tuve que tomar las ideas de otros y transmitirlas esa... época marcó resultados muy negativos"*. En su relación pasado-presente advierte cómo *"hoy se viven las consecuencias marca también yo creo los grandes errores de los adultos de hoy en cuanto a*

¹⁹ La teoría de las representaciones sociales ha tenido importante influencia desde que Serge Moscovici abrió una brecha para investigar el conocimiento social de sentido común: la teoría de las representaciones sociales. Esta noción heredada de Émile Durkheim, se vio en manos de Moscovici nutrida de otras teorías contemporáneas como la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la psicología ingenua. Analiza Kornblit (2007) que en Moscovici se resaltan tres cuestiones básicas en relación a las representaciones sociales: su carácter productor y no sólo reproductor del conocimiento de la vida cotidiana; la naturaleza social del conocimiento, que se genera a partir de la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones y la importancia del lenguaje y de la comunicación como mecanismos en los que se transmite y se crea realidad, y además como marco en el que la realidad adquiere sentido.

no defender posturas no animarse a hablar ehhh... bueno realmente muy caótico en las estrategias que se utilizaron para la libertad de expresión en contra de la constitución, creo que fue una forma de organizarnos que nos quitó todo, nos encadenó". Gabriela sostiene que es "un hecho muy importante en la Argentina que marcó un poco a los argentinos" y que no está "para nada de acuerdo con todo lo que pasó (...) se le quitó mucho derechos a la persona porque los derechos de expresión y todo eso se vieron limitados (...) y se está descubriendo ahora todo lo que hicieron. En esa misma posición se encuentra Alicia al considerar las "secuelas que todavía hoy continúan". Aunque inmediatamente advierte que: "Si tratamos de hacer un análisis más pormenorizado de los hechos es donde empiezan las contradicciones y donde si empezás a indagar en la sociedad vas a encontrar los que están a favor y los que están en contra. Los que siguen justificando el accionar militar y cuestionando el accionar civil. Los otros que sostienen que esto fue una verdadera guerra entre dos convicciones diferentes con el pueblo en medio y en muchos de los casos van a decir que lo que desencadenó esa violencia fue el pueblo en realidad, pero los militares asumieron con el apoyo del pueblo, los adultos no podemos olvidar eso el pueblo apoyó esa asunción".

Yanina asume que "Estábamos acostumbrados a la dictadura, en realidad no lo vivíamos como algo malo". Su valoración personal de la experiencia aparece cuando considera la actualidad como "descontrol": "con crímenes, robos, todo eso... y mucha gente mayor te dice: si estuvieran los militares, esto no pasaría. En general, yo que era chica, adolescente no lo veía como algo malo, al no estar involucrada en algo, ¿Te das cuenta? ¿Cómo te explico?-, involucrada en lo que era el terrorismo, algo de eso, no se... No sé si estábamos acostumbrados a esa forma de gobierno, en realidad era así, más o menos".

Esta conflictividad de sentidos contrapuestos es asumida también por Ana, quien advierte: "Depende del lado que se escuche": "Se escucha del lado de los abuelos, de los papás -¡Ah! Que vuelvan los militares-". La relación pasado-presente ingresa con una finalidad explicativa cuando se afirma: "Por una simple razón, están cansados de vivir como se vive ahora, porque hay democracia, entre comillas y están muy inseguros... ¿Sí? Ahora si lo escuchás desde otro punto de vista, dicen que no, que lo que hicieron los militares estuvo

mal, que hubo desaparecidos, que hubo represión". Rosana acude, como otras, a los relatos familiares y a la vida cotidiana: "bueeeeno en mi casa no se hablaba del tema: lo poco que a lo mejor escuchaba era... "algo habrán hecho"... "tienen que poner orden", y aclara: "A mí me consolaba pensar, eeee en que si no hacía nada... que si me portaba bien... o nos portábamos bien , no nos iba a pasar nada; bueno, a lo mejor a ellos como adultos también... eeee, creo que la mayoría, a todos ,bueno, los paralizó el miedo ...y que antes ...¡ante tanto poder! De abusoo... eee ...bueno, sintieron impotencia... se resignaban...". Olga, por su parte recuerda: "no yo en esa época era muy chica, tenía alrededor de seis , siete años yyy... tengo recuerdos... eee ...donde mis padres... eee... no nos dejaban salir prácticamente a la calle, tipo seis y media siete de la tarde todo el mundo ya estaba encerrado en su casa... eeee mi papá tenía mucho miedo porque tenía que viajar -a su trabajo-, siempre le recomendaba a mi hermano -que era adolescente (tenía entre dieciséis y diecisiete años), que saliera con documentooos... que se cuidara... no recuerdo de haber ido a fiestas en esa época... eee, no, no había reuniones... eee... ya cuando se veían tres o cuatro personas reunidos... eee... se cuestionaba el por qué... eeee... no, no salíamos por la nocheeee... en ningún momento". En varias de las informantes, el supuesto desconocimiento de la etapa histórica en cuestión reposa en el grupo etario del que formaron parte la durante "la dictadura": "Bueno, durante la última dictadura militar yo eraaaa bastante niña, entonces por ahí eee... Imágenes puntuales de ese tiempo no tengo... (Lorena). Romina arriesga: "fue una época complicada por lo que uno escuchó, no me tocó... no había nacido".

b) "Me parece que están haciendo hincapié constantemente...en ¡semejante tema!"

Las actuales decisiones de Estado, aparecidas a partir del tiempo político de Néstor Kirchner, han resultado en la preeminencia de un giro memorial de caracteres particulares. La habilitación del pasado reciente, como fragmento preeminente que define el presente, se tradujo asimismo en políticas del recuerdo que llegan a la escuela. Como nota Mariana: "Me parece que

están haciendo hincapié constantemente... no queda como algo olvidado... Pero mucho no conozco, mucho más no conozco". Varias de las docentes consideran que se reciben "bajadas por ejemplo a nivel institucional y quizá escolares, del gobierno al ministerio y del ministerio... ehhhh... bueno finalmente a las instituciones escolares.... Ehhhh opuntualmente quizás desde los municipios quizás... también esas bajadas fuertes como que hay que hacer... que hay que hacer ehhhh lo que ellos pretenden..." (Mariana). Ana también considera que "se muestra lo que se quiere mostrar", que se "Muestra la parte rosa de la historia. ¿Viste? Cuentan... Mirá, pasó ésto, hubo desaparecidos y faltan los nietos, falta ésto... , pero en ningún momento te cuentan, a lo mejor... si es que tuvieron, ...porque yo tenía un año cuando pasó, ...entonces, no me acuerdo. No te cuentan, a lo mejor lo bueno que pudo haber tenido, porque yo creo que todo tiene su parte fea y tiene algo bueno... y no me estoy refiriendo a los desaparecidos necesariamente, pero por lo menos se podía salir a la calle aquellos que deberían haber tenido la conciencia tranquila o no estaban en contra del gobierno podían salir tranquilos. ¿Sí? Y si vos trabajabas, ganabas, comías y te mantenías. Y si no lo hacías, nadie te lo regalaba, que es lo que estoy en contra ahora".

Marta resignifica este mismo mensaje concluyendo que "(...) a nivel estado que eh se están utilizando herramientas y discursos que eh conllevan ideas políticas y una intención muy marcada para influenciar en la sociedad. Creo que hay gente que es utilizada para transmitir un determinado mensaje que se quiere dar de la dictadura y es oportunista. El estado en este momento me parece que es oportunista". Otras voces informantes, como la de Alicia, dan cuenta de una profunda ambigüedad a la hora de considerar la positividad o negatividad de las políticas actuales respecto del pasado reciente: "La política de memoria me parece necesaria, útil, fundamental, porque no es sobre el olvido que se construyen las realidades sino sobre el conocimiento y la memoria PEEERRROO también considero que también no valga la pena tantos juicios sin sentido y... que... en realidad yo no sé si sirven para cerrar heridas o las abren aún más. Porque juzgar a una persona que está al borde del final de sus días por los hechos que en realidad no van a enmendar nada, no sé si sirve. Es perder el tiempo, mucho dinero que hace falta para otras

cosas que son de la vida, esto es una regresión hacia malos tiempos que no está mal si es memoria si es reconocimiento de los hechos, si es para que no vuelva a pasar, pero si simplemente lo que hace es ocupar a la opinión pública, llenar a la opinión pública con ésto, mientras se van escondiendo realidad que están pasando de muertes de secuestro que decimos pero estamos en democracia y es verdad y es el mejor estilo de vida y lo mejor que existe hasta el momento es el sistema democrático”.

En esa misma línea comprensiva, Yanina cree que no está bien que *“vivamos eternamente en algo que estuvo mal. Yo personalmente no estoy de acuerdo con que todos los días recordemos, que todos los días... Creo que el país tiene que mirar hacia adelante, buscar un futuro. No olvidarse lo que pasa estuvo mal no hubo democracia, digamos pero yo no insistiría tanto en volver siempre a lo mismo, volver sobre lo mismo. (...) Busquemos otros horizontes, otras cosas. Me parece que no hay que recaer sobre lo mismo...”*. Cuando se alude al tratamiento del pasado reciente en las escuelas, Olga afirma que le parece bien que se dé *“como una parte histórica de nuestra Argentina; queeee... que los chicos también puedan opinar y comparar los diferentes procesos, los diferentes gobiernos que tuvo la Argentina, sin dar ...eee...mucho... eee... sin mostrarle a los chicos por ahí vivencias (...)”*. Lorena considera que es muy importante poder *“conocer, de poder saber, de poder enterarnos”, para “poder transmitirlo de manera objetiva”*. La retórica de la objetividad aparece en varias de las entrevistadas.

Romina señala que *“cuando uno tiene que trabajar en el aula se complica”* y que *“por ahí se conjugan muchas cosas. Los chicos cuentan lo que traen de la casa, lo que uno le puede contar, que en sí,... tampoco... no tenemos mucho material como para defender, justificar o responder a los alumnos y llega un momento que se hace algo muy subjetivo”*. La informante remarca que se trata de un tema muy subjetivo, muy complejo y muy resistente a la posibilidad de un ejercicio cognoscitivo valedero. A ésto se suman algunas ideas relacionadas con la carencia en la formación docente para afrontar este: *“¡semejante tema!”*. Como dice Marcela: *“en la formación es como que no te hablaron de ésto... entonces cuando apareció esta conmemoración del día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, es como que uno no está preparado, ni*

siquiera está claro...". La misma informante arriesga una interpretación acerca de que "no todo el mundo está con la misma predisposición": *"no todo el mundo está dispuesto a hablar del tema. Más vale callarme, no meterme... viste, todavía queda esta cuestión de no me meto... o... O bueno... o... sea... como una falta de conocimiento... no???... esto se transmite después... en, en lo que uno ve... y en los chicos, vos cuando hablás, no,... como que no existe ésto, ni saben lo que es... ni, ni tampoco a nivel de medios de comunicación... por ejemplo"*. Para esta docente uno de los problemas centrales es que no se trata de temas adecuados a "los niveles", se refiere fundamentalmente al nivel primario.

Claudia, en tanto, también coincide en que "hay muchas cosas para ver, hay muchas dudas...". También sume que la dificultad central está en la falta de un tratamiento especializado: *"me parece, como que nunca se trató bien... por lo menos yo... no he asistido así a lugares.- sí a cursos... por ejemplo, charlas pero yo te digo, todo así muy superficial, muy por encima, nunca ir al fondo de la cuestión, de la temática... que es lo que, por ahí, a mí me gustaría. Conocer más... Más allá de lo que uno lee, por su cuenta, pero trabajarlo más, tratando más profundamente, creo que se lo merece, "semejante tema"*.

II) Taller I: Explorando las trayectorias de vida y poniendo a prueba la invariabilidad de los mensajes sociales

En el desarrollo de la investigación se procuró la reunión de las informantes a través de diversas estrategias de taller, para el desarrollo de dinámicas grupales e individuales que resultaran estimulantes para la comunicación de sus concepciones. En ese sentido, en el Taller I, a diferencia del primer encuentro para la realización de las entrevistas, se observó una mayor apertura por parte de las informantes, para expresar y comunicar individualmente, en la autobiografía, eventos, éxitos y fracasos de su trayectoria de vida que han tenido incidencia en su actual condición profesional. Cabe señalar que el promedio general de edad de las entrevistadas, ronda los 40 (cuarenta) años de vida y 15 (quince) años de antigüedad en el ejercicio de la docencia. En su mayoría, las docentes-informantes refieren como personas

con mayor nivel de influencia a quienes fueron sus docentes tanto del Nivel Secundario como del Profesorado; en este punto la valoración de ese influjo es tanto positiva como negativa, en especial cuando se hace referencia al docente del Profesorado. Resulta notable que en uno de los casos, la educación ha sido considerada “una forma de progresar”, y a los docentes como “modelos” (ejemplos). En lo que refiere a la época aproximada, la mayoría señala, en general, los momentos de la niñez y adolescencia para destacar las personas que han tenido incidencia en su vida y formación profesional.

A partir del interrogante planteado en la autobiografía, sobre los intereses principales durante la etapa de formación, pueden reunirse las respuestas en torno a tres grandes núcleos: el poseer una profesión, que de algún modo contempla la función social del educador; la salida laboral que el título docente aseguraría, para proyectar un “progreso” y un sustento, sobre todo, económico; y por último, aparecen referencias sobre el interés básicamente pedagógico de “estar en contacto con los niños” y de “compartir experiencias con ellos”.

Al referirse a los acontecimientos decisivos que han forjado lo que cada entrevistado es hoy como un ciudadano, sólo algunas, adjudican el tránsito por diferentes contextos socio-político y culturales como experiencias que determinaron sus posicionamientos como sujetos de derechos. Al referirse a los éxitos y fracasos de la vida profesional, las informantes valoran el hecho de haberse graduado y ejercer su profesión incluso, en algunos casos, con postulación. En el mismo sentido, las docentes dicen sentirse satisfechas en los casos en que sus estudiantes alcanzan la terminalidad en el Ciclo Primario y en los demás niveles del sistema educativo. En relación a lo último, sienten fracaso al comprobar la falta de aprendizaje de los estudiantes a su cargo.

En la mayoría de los casos, y al examinar sus propias trayectorias profesionales, los docentes no dan cuenta de experiencias “poco significativas”. Caso contrario, se da cuando hacen referencia a “decisiones significativas”, primando aquellas que tienen que ver con la elección del lugar de trabajo y la posibilidad de establecerse en el mismo, logrando así cierta estabilidad. En menor grado, surgen también como decisiones significativas, el hecho de “capacitarse” y “profesionalizarse”. Con el objetivo de vivenciar cómo la

información se distorsiona a partir de la interpretación que cada sujeto le otorga, en la segunda parte del taller y mediante la técnica del “rumor”, se logró que las informantes se desinhibieran. A partir de ello, el clima generado desembocó en un alto grado de participación en el debate referido específicamente a la temática que ocupa esta investigación. Se obtuvo con ello una serie de relatos espontáneos cargados de sentido.

En los mismos, se visualizan algunas de sus ideas, valores y creencias, cuando la voz de los otros resignifica las posturas asumidas. En esta instancia, se hicieron evidentes las relaciones que las participantes establecieron entre su presente y el pasado que se evoca. A su vez, aparecieron posicionamientos relativos a los intereses del contexto socioeconómico y cultural que condiciona a estos sujetos y su acción social. A modo de ejemplo, se observaron afirmaciones del tipo: “ahora éstos [los Kirchner] nos obligan a dar ésto [enseñar la historia reciente]”, “es el retorno de los Montoneros” [se refieren a la “publicitada” procedencia política de los Kirchner y algunos de sus funcionarios].

Las docentes allegadas al ámbito rural, en tanto, se hicieron eco de la posición “del campo” frente a las políticas estatales, reproduciendo discursos establecidos por grupos hegemónicos de su contexto próximo. De este modo, surgieron posicionamientos antagónicos cuando se planteó la didáctica de la historia reciente, en la escuela primaria. En efecto, mientras algunas voces daban cuenta de que era factible acercar estos contenidos a los estudiantes de Nivel Primario y que, además, alcanzaban significatividad más allá de la prescripción curricular, otras, en cambio, expresaban con convencimiento su negativa de enseñar, aduciendo el alto nivel de complejidad de la temática y la falta de herramientas para efectuar la transposición didáctica. A esta segunda opción se sumó como argumento, la priorización de otros temas a enseñar, todos remitentes a la historia tradicional de corte liberal y nacionalista. Esta cuestión, genera en sí misma la “falta de tiempo” para el desarrollo de otros temas considerados “menos relevantes”, en este caso, los relativos a la agenda de la historia reciente e inmediata.

El debate permitió observar que a la mayoría de las docentes les resulta más cómodo enseñar “el *pasado pasado*”, adhiriendo a determinada

concepción de la Historia, aquella que la define por su posicionamiento temporal en lejanía.



III) Taller II: Identificando las concepciones subyacentes de los docentes sobre el pasado reciente de la Argentina y su enseñanza en el Nivel Primario

El segundo Taller se inició presentando la modalidad de trabajo, estructurada, como fuera ya mencionada en las decisiones metodológicas, a partir de la utilización de instrumento llamado “Cuestionario Q-sort”, que permitió obtener información jerarquizada sobre los tres ejes centrales que dan sentido a la presente investigación; con una escala gradual que posibilita determinar valoraciones que van desde el “muy de acuerdo” al “muy en desacuerdo”, teniendo asimismo opciones intermedias. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en tres fases: la primera, de carácter individual, implicó la lectura y reflexión de los enunciados propuestos para completar la grilla de respuestas; en segundo término se procedió a la conformación de pequeños grupos al azar, de no más de cinco integrantes, para socializar y poner en común los resultados individuales, completando con ello una nueva grilla, de síntesis.

Por último, se pusieron en común los resultados de los pequeños grupos para luego analizarlos e interpretarlos y volcarlos en una parrilla de resultados finales. En el análisis que sigue se tienen en cuenta las coincidencias y diferencias extremas entre los grupos que han expresado su parecer, buscando interpretar cuáles son las concepciones que priman en tal sentido. A continuación, ante cada interrogante del cuestionario Q-sort aplicado, se propone las siguientes interpretaciones:

1. ¿Por qué como docentes deberíamos conocer y/o ampliar el conocimiento del pasado reciente de nuestro país?

Ante este interrogante, aparece como acuerdo, en las docentes, que el conocimiento del pasado reciente “posibilita la participación en debates actuales” y “la explicación del presente”. De este punto, se puede inferir que los docentes privilegian la relación pasado-presente, sin tener en cuenta el

horizonte del futuro como componente de la configuración temporal de la modernidad. Se hace evidente el *presentismo*, como fruto de la formación docente tras los años de la recuperación de la democracia en la Argentina de los '80 y '90 y enmarcada en un contexto neoliberal.

La mayoría de las docentes, no tiene en cuenta que el pasado es un componente que permite también el abordaje proyectivo del futuro. Sostienen que el pasado explica el presente clausurando la visión del hombre en sociedad como sujeto político. En referencia al mismo interrogante, los docentes coinciden en una serie de dudas y no logran posicionamiento alguno, cuando se explicitan las siguientes tres proposiciones: “Marca un eterno y abusivo retorno al pasado”; “Complica su transmisión a los niños”; “Construye un mundo mejor para los estudiantes”.

En relación a lo anterior, más allá de que en otras instancias muchos de los entrevistados señalan que la política de memoria llevada adelante por los últimos gobiernos direccionan y sesgan la presencia del pasado reciente en las escuelas, lo hacen desde el material bibliográfico aportado por los propios Ministerios y desde la imposición normativa. Debemos señalar aquí que, desde el año 2006, se incluye como acto protocolar (forma 1) el 24 de marzo en nombre de el “Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”. Son esos mismos docentes los que no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo con respecto a que conocer el pasado reciente, “conlleve un eterno y abusivo retorno”. Del mismo modo, no hay posicionamiento por parte de las maestras informantes, sobre la complejidad del acto de transmitir a los estudiantes de escuelas primarias ese mismo pasado.

Desde los inicios de las actividades de investigación, se ha observado como constante, la reticencia de las maestras cuando plantean la supuesta dificultad de los “niños” para aprehender acerca del pasado reciente. En el mismo sentido, no pueden marcar posición ante la consideración de que el conocimiento del pasado reciente aporte a la construcción de un mundo mejor para los estudiantes. Nuevamente desaparece el futuro y emerge el prejuicio encubierto por la duda. Siguiendo con el primer interrogante y apuntando a la proposición en la que no hubo ningún tipo de coincidencia, resulta significativo que las docentes pongan en tela de juicio la posibilidad del *nunca más*. De una

u otra manera, no hubo acuerdo al considerar que la experiencia del pasado reciente, vista en perspectiva, asegure la definitiva vigencia de la democracia y una dinámica social desafectada de la censura, la represión y la violación de los derechos humanos.

Sea por la recuperación positiva, reivindicatoria del “proceso”, o por la desconfianza ante el sistema republicano y democrático vigente en la Argentina, las docentes consideran que ahondar en el conocimiento del pasado dictatorial no garantiza, necesariamente, aprendizaje político ni el consenso civil para un *nunca más*.

2. Como docente ¿cómo debe proponerse la relación entre el pasado y el presente?

Ante este segundo interrogante, las docentes coinciden en la negativa de enfocar los vínculos entre pasado y presente desde una mirada política y militante; parece haber un consenso en comprender que las vistas hacia el pasado no deben ser resueltas con una implicancia política allegada a alguna identidad ideológica, asimismo, tampoco deben proponerse, según su parecer, desde la propia memoria individual y familiar, ni desde el conocimiento construido y validado por la comunidad de historiadores y demás científicos sociales. De esta manera, se hace evidente como supuesto básico subyacente, la desconfianza de las diversas fuentes que encarnan la relación pasado-presente. La mencionada “desconfianza” también se enlaza con la imposibilidad de visibilizar una relación objetiva entre el pasado y el presente, lo cual se expresa en la no coincidencia de los docentes entrevistados acerca del vínculo entre estas dos dimensiones del tiempo.

En síntesis, podemos afirmar que las maestras no logran identificar núcleos duros desde donde apoyarse para enseñar la relación entre pasado reciente y presente.

3. ¿Cómo considerás que sería necesario enseñar el pasado reciente de nuestro país en la escuela primaria?

Ante este interrogante, las docentes coinciden, desde el desacuerdo, en no considerar al pasado reciente como “un contenido más” y tampoco están de

acuerdo en enseñarlo sólo porque sea un “tema de moda”. En el primer taller, sin embargo, las mismas docentes consideraban que la política de memoria del Estado conducía a cierta “imposición” curricular.

Con lo anterior, se advierte una contradicción dado los términos expresados: no admiten que el tema sea poco importante, pero al mismo tiempo “sospechan” de la prescripción curricular resuelta, en tanto expresión de una evidente política de la historia. En otro plano, las entrevistadas dan cuenta de una coincidencia total respecto a la necesidad de enseñar el pasado reciente de nuestro país como “un nuevo desafío para renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales”. Este desafío, en tanto, tendría como principal soporte la actividad investigativa. Esto conlleva a sostener la idea vertida sobre la necesidad que tienen las docentes de validar el conocimiento del pasado reciente a partir de indagaciones de las que ellas puedan formar parte. De este modo, y tal cual aparece en los resultados de las parrillas de respuestas, sería posible trascender las propuestas didácticas de las revistas de 1° y 2° Ciclo, que hasta la fecha circulan como herramienta del trabajo; dichas publicaciones, son de uso corriente y respaldan al docente desde sus decisiones y prácticas ante los demás miembros de la comunidad educativa. Es de destacar que en los grupos de discusión y ante este último interrogante, no existió acuerdo para calificar la siguiente proposición: sería necesario enseñar el pasado reciente como... “problemática socio-cultural, política y económica”.

Las docentes no logran considerar al pasado reciente en sus múltiples dimensiones; ya sea por desconocimiento y/o por falta de una visión global de las dinámicas sociales, se observa una tendencia a seleccionar episodios recortados del proceso histórico, descontextualizados de dimensiones analíticas antedichas. Al no recuperar, por ejemplo, las variables económicas y sociales inherentes al pasado reciente, no llegan a precisar la multicausalidad y la multiperspectividad necesaria para su abordaje. De las dieciséis proposiciones planteadas para este último interrogante, en un solo caso se observa la no coincidencia extrema que va desde el acuerdo al desacuerdo. La proposición es aquella en la que se considera enseñar el pasado reciente en la escuela primaria como “resolución de un pasado que no pasa”. Esta no

coincidencia da cuenta, una vez más, de la negación de la omnipresencia del pasado reciente.

Negando los vínculos con el trauma social de la dictadura, las docentes no admiten la posibilidad de considerar ese horizonte de experiencia porque querrían, en general, cerrarlo.

A modo de cierre

En el conocimiento de las nociones que forman parte del sentido común de los maestros de ciencias sociales sobre lo que se enuncia como “la última dictadura militar”, se observó a primera vista un conjunto de significados y entramados de ideas, situaciones y creencias, sin duda complejo. Las docentes manifiestan explícitamente que el pasado reciente de la Argentina supone ser “un tema delicado”, cuya sensibilidad importa tanto que puede ser causal de negaciones, dudas y sensaciones encontradas. Estos docentes, sujetos políticos ante toda acción social de que participen, a menudo se muestran dubitativos e interpelados negativamente ante la sola enunciación de un tema que ha ingresado plenamente en la currícula y en la vida de las escuelas.

De acuerdo a lo antedicho, cómo se resolvería el interrogante ya expuesto por Florencia Levín, aquel que decía: ¿cómo transformar en propuesta didáctica algo que se nos escapa, que se niega, o que aparece en tono íntimo? Las voces recogidas en esta investigación posibilitan acceder a un universo complejo de sentidos y a dos nociones, aquella que señala la efectiva existencia de una memoria social de carácter colectivo y la otra que pone su mirada en las construcciones más bien individuales del recuerdo. Lo expuesto por las informantes no son nociones totalmente conscientes ya que funcionan a un nivel implícito. Las mismas han sido exteriorizadas en los contextos en los que actúan e interactúan a saber, los marcos sociales de la memoria que se reconstruye y reacomoda cotidianamente. Algunos aspectos sobresalen en la exploración de esas nociones aparecidas muchas veces con temor o resistencia.

El grupo de docentes que colaboró en esta investigación admite que el proceso histórico abierto por el golpe de Estado cívico-militar de marzo de 1976

y cerrado por la transición democrática de 1983, es “un período en la historia del país que marcó un antes y un después”. Dicho período, se connota asimismo como una experiencia negativa que ha dejado secuelas que todavía continúan. Las mismas informantes advierten la existencia de múltiples enfrentamientos en torno del tema por los sentidos contrapuestos que el mismo implica y acuden frecuentemente a los relatos familiares, a las impresiones de la vida cotidiana y a los medios de comunicación para dar respuesta cuando se les requiere dar cuenta del pasado reciente. De igual modo, sostienen y consideran que en la actualidad “se muestra lo que se quiere mostrar” y que la política de memoria del presente busca transmitir un determinado mensaje, denunciando un oportunismo por parte del Estado.

Otras voces, también, resaltan una profunda ambigüedad a la hora de considerar la positividad o negatividad de las políticas actuales respecto del pasado reciente. La retórica de la objetividad aparece en varias de las entrevistadas al punto que, la alta subjetividad y complejidad que ese pasado reciente les genera, anula la posibilidad de un ejercicio cognoscitivo factible en las escuelas y la carencia en la formación docente para afrontar este “semejante tema” resultan en la desconfianza, en la incertidumbre y, por fin, en la negativa de su posibilidad didáctica.

Al cuestionar el saber, por falta de información, las docentes no se plantean la posibilidad de generar aquella intervención áulica que pudiera movilizar las representaciones sobre el pasado reciente. Esta investigación muestra que las docentes no logran identificar núcleos duros que permitan ser soporte para el tratamiento del tema. Por el contrario, prima la negativa, reafirmando una vez más el lugar que se le otorgó y otorga a las Ciencias Sociales en la propuesta curricular de los docentes de enseñanza primaria.

A pesar de las últimas prescripciones curriculares en los diseños del área, el currículo nulo se hace presente. En varios casos, ante temáticas como estas, se escucha a las docentes fundamentar su “no acción” aludiendo a la imposibilidad de los estudiantes de nivel primario de aprehender saberes de tal complejidad. En el transcurso de la investigación se ha avanzado en el reconocimiento de los valores, ideas, creencias, supuestos y representaciones imbricados en la trama que integra el docente frente a la memoria social e

individual de su entorno. Esta mirada sobre las nociones y representaciones posibilitan repensar los interrogantes y desafíos que cotidianamente pueblan las aulas y las escuelas cuando del pasado reciente se habla, o se calla. Voces y silencios que se anudan en “un pasado radicalmente incompatible con la neutralidad. (...) que suele evocar miradas mitificadas, plagadas de juicios valorativos y posturas maniqueas que pretenden señalar dónde radical el "mal", quiénes son los responsables, dónde yace el territorio de los justos” (Levín, 2010: 1).

Como equipo que investiga pero que, fundamentalmente, se considera formador de formadores, asumimos la responsabilidad y el desafío de cumplir con las demandas de los docentes colaboradores. Los mismos han hablado y callado ante nuestra convocatoria. El compromiso es, por tanto, dar continuidad a la formación a través de propuestas que nos interpelen y enriquezcan a todos.

Documentos consultados

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: *Subversión en el ámbito Educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos Aires, 1978.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1990). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

CARNOVALE, V. y LARRAMENDY, M. (2010). “Enseñar historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”. En: SIEDE, Isabelino (Coord.): *Ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

FARR, R. (1988). “Las representaciones sociales”. En: MOSCOVICI, Serge [1984]: *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

GONZALEZ REY, F. (2008). “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”. En: *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*. Vol. 4, N° 2, pp.225-243.

JODELET, D. (1988). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: MOSCOVICI, Serge: *Psicología social. Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

KAPLAN, K. (2007): *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KORNBLIT, A (Coord.) (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

LEVÍN, F. (2008). "El pasado reciente, entre la historia y la memoria". Material didáctico del curso de posgrado "La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en Ciencias Sociales", bajo la dirección de M. Kriger y la coordinación de M. Borrelli, CAICYT Conicet.

MORA, M. (2002). "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici". En: *Athenea Digital*. N° 2, otoño de 2002.

OLIVER, M. (1998). "La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos". Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

POPOVICH, R. (2004). "Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales". Entrevista a Denise Jodelet. "educ.ar", Buenos Aires. En: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/dra-denise-jodelet-vigencia-de.php>. Consultado el día 05/05/2012.

REYES MATE, J. (2009): "Para una Filosofía de la memoria. Entrevista al profesor Reyes Mate". En: *Con Ciencia Social*, N° 12, Barcelona.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Los autores

Celma Bertola: Profesora en Enseñanza Primaria. Docente en el Centro Educativo "Bernardino Rivadavia" de la localidad de Coronel Baigorria (Cba.). Línea de investigación: pasado reciente y educación. Email: celmabertola@hotmail.com

Fabiana Brarda: Profesora en Enseñanza Primaria. Docente en el Centro Educativo “José María Paz” de la localidad de Alcira Gigena (Cba.). Línea de investigación: pasado reciente y educación. Email: fabibrarda@hotmail.com

Daniel Bricca: Licenciado en Historia. Docente de Nivel Superior en la Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”, Alcira Gigena (Cba.). Línea de investigación: pasado reciente y educación. Email: danielbricca@yahoo.com.ar

Eduardo A. Escudero: Licenciado en Historia. Docente de Nivel Superior en la Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”, Alcira Gigena (Cba.). Docente e investigador en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en la Universidad Nacional de Córdoba. Línea de investigación: pasado reciente y educación. Vínculos entre memoria, historia y política. Email: escuderoea@yahoo.com.ar

María Araceli Vogler: Profesora en Ciencias de la Educación. Directora y Docente de Nivel Superior en la Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”, Alcira Gigena (Cba.). Línea de investigación: pasado reciente y educación. Email: mariceli_vogler@hotmail.com

SIGNIFICACIONES EN CONSTRUCCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Autores:

Abrate, Liliana²⁰

Ortuzar, Silvia**

Di Carlo, Alejandra***

Resumen

La preocupación en torno a la práctica docente, en la formación de Profesores de Educación Física, ha sido una constante en nuestras prácticas profesionales desde hace mucho tiempo. En los últimos años tuvimos la posibilidad de desarrollar una experiencia de investigación en el marco de las convocatorias de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en dos etapas, durante los años 2011 y 2013.

En una primera etapa, indagamos sobre el diagnóstico y la propuesta de enseñanza que realizan los estudiantes de tercer y cuarto año, de las cátedras “Práctica docente III y IV” en un Profesorado de Educación Física. La investigación fue de tipo exploratoria y cualitativa, focalizada principalmente en el análisis de documentos, registros, observaciones y entrevistas. Los principales nudos abordados se referían a las continuidades, discontinuidades, rupturas y alteraciones que se despliegan entre la aproximación diagnóstica y la propuesta de intervención que se realiza en el nivel primario y secundario.

²⁰ Magister en Ciencias Sociales. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Titular de Práctica Docente III. Profesorado de Educación Física J. Mantovani. Correo electrónico: labrate@ffyh.unc.edu.ar

** Magister en Psicoterapia Psicoanalítica. Profesora de las asignaturas: Psicología y Educación; Sujetos de la Educación. Profesorado de Educación Física J. Mantovani. Correo electrónico: silviaortuzar@hotmail.com

*** Licenciada y Profesora en Educación Física. Profesora de las asignaturas: Epistemología de la Educación Física, Filosofía de la Educación y Metodología de la Investigación. Profesorado de Educación Física J. Mantovani. Correo electrónico: malejandradicarlo@hotmail.com

En la segunda etapa, se focalizó en núcleos de discusión reconocidos con especial preocupación en las entrevistas realizadas, donde localizamos tramas argumentativas, sentidos y significados alrededor de las prácticas. La perspectiva adoptada parte de considerar que las significaciones no son producto de un orden “mental” o del “interior” de cada sujeto sino que se constituyen en “situaciones”, en acciones subjetivantes, que producen condiciones concretas de sentidos.

La indagación producida procuró acercar significaciones que se construyen en torno al aporte de la práctica docente al proceso de formación del profesor de Educación Física; que condicionan las decisiones metodológicas.

PALABRAS CLAVE: práctica docente – educación física – significaciones – diagnósticos – propuestas de intervención.

SIGNIFICANCES UNDER CONSTRUCTION ABOUT TEACHING PRACTICE IN THE PHYSICAL EDUCATION TEACHING PROGRAM

ABSTRACT

The concern about the teaching practice in the training of physical education teachers has been constant in our professional practices for a long time. Over the last years, we have had the opportunity to develop an investigational experience in the context of the calls made by the General Directorate of Higher Education of the Ministry of Education of the Province of Córdoba, in two stages, during 2011 and 2013.

In the first stage, we inquired into the diagnosis and teaching proposal made by third- and fourth-year students in the chairs of “Teaching Practice III and IV” in a Physical Education Teaching Program. The investigation was exploratory and qualitative in nature and it was mainly focused on the analysis of documents, records, observations and interviews. The main issues addressed referred to continuations, discontinuations, ruptures and alterations that occur between the approximation to diagnosis and the intervention proposal performed at primary and high school levels.

In the second stage, the focus was placed on discussion topics acknowledged with special concern in the interviews performed, where we found argumentative plots, meanings and significances related to practices. The

perspective adopted arises from considering significances not as a product of a “mental” order or a subject’s “inner self”, but from the fact that they are developed in “situations”, in subjective actions, that lead to specific conditions of meanings.

The investigation performed sought to provide significances constructed in the context of the contribution of the teaching practice to the training process of a physical education teacher which condition methodological decisions.

KEY WORDS: teaching practice – physical education – significances – diagnoses – intervention proposals.

La preocupación en torno a la práctica docente, en la formación de Profesores de Educación Física, ha sido una constante en nuestras prácticas profesionales desde hace mucho tiempo. En los últimos años tuvimos la posibilidad de desarrollar una experiencia de investigación en el marco de las convocatorias de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, la cual se pudo concretar en dos etapas durante los años 2011 y 2013.

En una primera etapa, indagamos sobre el diagnóstico y la propuesta de enseñanza que realizan los estudiantes de tercer y cuarto año, de las cátedras “Práctica docente III y IV” en un Profesorado de Educación Física. La investigación fue de tipo exploratoria y cualitativa, focalizada principalmente en el análisis de documentos, registros, observaciones y entrevistas. Los principales nudos abordados se referían a las continuidades, discontinuidades, rupturas y alteraciones que se despliegan entre la aproximación diagnóstica y la propuesta de intervención que se realiza para la práctica docente en Educación Física, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario.

En la segunda etapa, se focalizó en núcleos de discusión reconocidos con especial preocupación en las entrevistas realizadas, donde localizamos tramas argumentativas, sentidos y significados alrededor de:

- a) el valor asignado a la práctica docente;
- b) las obligaciones de cada protagonista de la práctica;
- c) las apreciaciones de cada actor sobre la formación.

La perspectiva adoptada para abordar los sentidos y significados de los grupos investigados, parte de considerar que las significaciones no son producto de un orden “mental” o del “interior” de cada sujeto sino que se constituyen en “situaciones”, en acciones subjetivantes, en prácticas que producen condiciones concretas de sentidos.

De esta modo, la indagación producida procuró acercar algunas significaciones que se construyen en torno al aporte de la práctica docente al proceso de formación del profesor de Educación Física; por cuanto precisamente las expectativas y los significados expresados sobre lo que se “debería” hacer y lograr podrían ser condicionantes de decisiones y acciones metodológicas.

En este artículo presentamos las principales reflexiones producidas en el proceso investigativo, algunas de las cuales ya fueran expuestas en las V y VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba.

Significaciones sobre los diagnósticos y las propuestas de intervención

Partimos de definir a la Educación Física como una “... *disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible*” (Corrales, 2010:29) Es desde esta concepción, que consideramos de relevancia la tarea investigativa en la formación de profesores.

En las últimas décadas, los cambios curriculares en nuestra provincia, fueron reposicionando los espacios de práctica docente y revalorizando sus implicancias formativas. Sin embargo, son varias las cuestiones que a su interior merecen ser revisadas y para lo cual se requiere de conocimientos situados y específicos. Es esta preocupación la que motivó este emprendimiento.

Durante la primera etapa de la investigación, se identificaron significaciones diversas sobre el proceso de la práctica, particularmente en dos

momentos: el de la elaboración del diagnóstico y el de la propuesta de intervención.

En relación con el diagnóstico, se destaca la invisibilidad o desdibujamiento de la dimensión institucional en el análisis reflexivo de la situación en la que se inserta la práctica, junto al atravesamiento de debates epistemológicos propios del campo disciplinar. Además, se destacan las relaciones entre estos procesos de visibilidad/opacidad con otras dimensiones, como las propias biografías escolares o las creencias sobre la buena escuela.

En primer lugar, señalamos que las significaciones halladas sobre el proceso de aproximación diagnóstica y de elaboración de las propuestas de enseñanza, dan cuenta de su complejidad, en tanto evidencian la permanente presencia de interpretaciones y miradas evaluativas de los actores involucrados en torno a un mismo quehacer. Así es que destacamos tres puntos:

a) La Invisibilidad de lo Institucional en la inserción al contexto de las prácticas: en el proceso de inserción institucional los estudiantes recuperan detalles, imágenes y palabras referidas al grupo clase, descuidando los aspectos institucionales; los cuales no son recuperados ni reconocidos como el atravesamiento que configura la clase. Incluso advertimos una disociación metodológica en el uso práctico de las herramientas etnográficas; las entrevistas a directivos y docentes o análisis de documentos para el conocimiento de la institución y la observación directa para el conocimiento del grupo de alumnos con los que realizarán sus prácticas. De modo que la dimensión institucional del contexto educativo de residencia pierde relevancia en el proceso de inserción del practicante, desdibujándose en la elaboración de su propuesta de práctica y durante su implementación.

b) La mirada sobre la clase y el grupo: en relación al diagnóstico áulico destaca su reducción a la categoría “grupo de alumnos”. Las dimensiones específicas de la clase, en este caso, de los espacios diferenciados para Educación Física y la transmisión de sus contenidos específicos, se ven sustituidas y reducidas a los aspectos observados en el desempeño del grupo de alumnos, quedando al margen las acciones, decisiones e intencionalidades

didácticas del docente a su cargo. Advertimos sobre cierta creencia acerca de la existencia de estrategias de control respecto a la dinámica grupal independientemente de los conocimientos específicos de la disciplina.

Especialmente, en relación a los espacios diferenciados para Educación Física, se hace alusión al “patio”, el que contiene una enorme multiplicidad de características que posibilitan u obstaculizan la enseñanza. De modo que su misma designación “diagnóstico áulico” conlleva la necesidad de revisión y de análisis, incorporando tal particularidad.

c) El reconocimiento de las diferencias: en el proceso de inserción del practicante se advierte la importancia que se adjudica al reconocimiento de las diferencias y la necesidad de considerar la diversidad de los procesos formativos de los niños y jóvenes destinatarios de las propuestas. Sin embargo, el contenido de los diagnósticos, no se remiten al campo disciplinar específico e incluyen apreciaciones que quedan reducidas a un planteo pedagógico general, en cierto sentido abstracto.

d) Lo motriz como capacidad individual: se reconoce el descuido en las observaciones de la dimensión motriz, específica para el campo de la Educación Física. Luego, al momento de elaborar la propuesta de enseñanza, surgen expresiones que dan cuenta de la necesidad de recuperar precisiones sobre las características del movimiento y la corporeidad en el contexto de la práctica; ante lo cual, emergen significaciones que adjudican un sentido individual a las capacidades de los sujetos para ejecutar las acciones corporales.

Tal como señalan algunos especialistas, analizando el lugar del profesor como estratega en situación, se requiere de disposiciones y capacidades importantes como observadores de los procesos de aprendizaje motor de los estudiantes en interacción con sus pares, teniendo en cuenta la complejidad de sus dimensiones: perspectivas emocionales, cognitivas, socioafectivas y motrices, específicamente. (Corrales y otros. 2010)

Del análisis realizado a partir de las categorías antes expresadas, se desprende que en los procesos de prácticas, conjuntamente a la elaboración y

puesta en acción de una propuesta, se van produciendo modos de subjetivación ligados al encuentro con los “otros” y lo “otro”. Las voces de los alumnos residentes parecerían mostrar el tránsito por una experiencia que va desde una percepción y posición inicial de adaptación que no aloja lo “otro”, “nuevo” , diferente” , a una posición de mayor problematización , extrañamiento y hasta devenir sujetos que asumen con cierto grado de autonomía algunas decisiones.

Ahora bien, el análisis realizado en esta primera etapa, habilitó la posibilidad de dar continuidad a la indagación, en torno a otras categorías. La inquietud inicial plasmada en la primera etapa, se fue transformando, dando lugar a nuevos interrogantes.

Significaciones y sentidos asignados a la práctica docente

En la segunda etapa de la indagación, se retomó el marco teórico, especialmente en referencia a las concepciones sobre la práctica docente, su complejidad y la diversidad de escenarios y sujetos involucrados. En torno al concepto de “significaciones y sentidos” se ahondó en sus componentes imaginarios e ideales; tal como plantean L. Fernandez y C. Castoriadis.

Siguiendo el pensamiento de Castoriadis (2007) acordamos en considerar a las significaciones sociales como producciones de sentidos y capacidad imaginante de un colectivo en un determinado momento histórico y social. En este caso, se trata del conjunto de significaciones alrededor de las prácticas de la enseñanza, materializadas en los procesos que se instituyen en las cátedras pero a su vez, habilitando la potencia instituyente de las experiencias; es decir, de los nuevos organizadores de sentidos que se despliegan.

Los universos imaginarios sociales que se instituyen en una sociedad no son inseparables de las relaciones de poder. En tal sentido, los interrogantes sobre “significaciones” permiten no solo advertir sobre las inscripciones de los dispositivos de poder en la organización, sino también sobre sus efectos de producción en la subjetividad.

A partir de allí, se continuó la indagación focalizando núcleos de discusión reconocidos con especial preocupación en las entrevistas realizadas. Ellos son:

- a) el “valor” asignado a la práctica docente;
- b) las obligaciones de cada protagonista de la práctica;
- c) las apreciaciones de cada actor sobre la formación.

A continuación presentamos el conjunto de consideraciones que sobre estos tres puntos hemos elaborado, recuperando de manera sintética el informe final de la investigación.

a) el “valor” asignado a la práctica docente: para cada uno de los actores involucrados en el proceso de residencia, desde el lugar que ocupan, la práctica expresa un “valor simbólico” particular y diferente, el que a su vez actuaría como una regla que delimita aquello que se considera no apropiado en términos formativos. Es así que, para los estudiantes, el valor de su práctica pareciera construirse desde su propia historia de vida y su biografía escolar. Ello parece marcar en el primer tramo, durante la observación, la selección de aquellos aspectos que se consideran debe ser observados o no. Luego, en el momento de realizar la planificación, incide con mayor fuerza lo que los practicantes suponen que los otros esperan de ellos. Es en este tránsito donde se puede señalar una ruptura en el proceso reflexivo y en las sucesivas elaboraciones que deben entregar durante el proceso de la práctica. Por su parte, los docentes también priorizan diferentes cuestiones a la hora de demandar competencias a los practicantes.

Esta compleja trama de valoraciones diferentes, superpuestas y hasta contradictoras, complejiza las posibles lecturas que el estudiante realiza sobre la realidad educativa en la que tiene que intervenir, sumándose además las interpretaciones sobre lo que se supone “deberá hacerse” para lograr la aprobación, o mejor aún para “disfrutar” la práctica.

La tensión generada entre el deber ser y aquello que se desearía, en muchos casos se identifica como una fuente de angustia que obstaculiza la posibilidad de reconocer los logros; en ese sentido el “disfrutar del proceso de

práctica” no se vislumbra como posible y sólo en el final del recorrido suelen encontrarse expresiones que aluden a factores motivacionales que confirman la elección vocacional por la enseñanza de esta disciplina, en un nivel u otro del sistema educativo.

De modo que podemos reconocer así las relaciones entre las significaciones y las prioridades marcadas por los estudiantes en sus procesos de práctica docentes, en especial aquella que refiere al “control de la clase” o al manejo del grupo, evidenciando la creencia de que una clase prolija y ordenada es una buena clase.

b) las obligaciones de cada protagonista de la práctica: si bien se encuentran explícitamente planteadas, subsisten confusiones y supuestos contradictorios acerca de lo que cada uno cree que otro debe hacer. Se puede advertir que las interpretaciones acerca de las funciones y obligaciones que conlleva la práctica docente, están estrechamente vinculadas a las expectativas mutuas, operando como condicionantes del quehacer de cada uno y del conjunto.

Es por ello que postulamos la existencia de “huecos o vacíos” en relación a diferentes quehaceres, lo que daría lugar a interpretaciones obstaculizadoras acerca del proceso completo de la práctica. Tal es el caso de algunas “versiones” encontradas entre los estudiantes respecto a rasgos de la cultura institucional o generalizaciones sobre aquello que debe ser observado e incorporado al registro para lograr la aprobación. O bien, algunas ideas confusas o superpuestas de los docentes respecto a la confianza en los practicantes y en la asignación de ciertos contenidos para los días de la práctica.

En esta misma línea de revisión, surge con recurrencia la expresión de “acompañar el proceso de la práctica”, Pareciera una obligación central para los docentes titulares de las cátedras de práctica, una tarea más para el docente de los cursos de destino y una demanda de los practicantes. Sin embargo, desde cada uno la significación que expresa el “acompañamiento” es diferente y en algunos casos contradictorias. En parte, esta significación, se relaciona con lo que ya mencionáramos respecto al “control de la clase”, en

tanto el acompañamiento de los docentes expertos permitiría ofrecer las pautas para que el docente novel logre poner en marcha las estrategias que le aseguren la “prolijidad” del desarrollo de la clase. Por otra parte, la recurrencia de la expresión pareciera dejar de lado una de las tareas más complejas, la evaluación.

Si bien, el momento de la evaluación en la práctica no fue objeto de indagación, se puede encontrar en los practicantes la utilización de indicadores que recuperan de su paso por la escuela, más que las propuestas evaluativas presentadas en la formación docente.

Por lo tanto, consideramos que las posibles confusiones y escasa claridad en torno a las obligaciones y funciones de cada uno de los protagonistas de la práctica, no sólo plantea la necesidad de su explicitación, sino también de una mayor revisión sobre ciertas significaciones que rodean expresiones utilizadas cotidianamente, cuya generalización oculta otro tipo de “vacíos” en el recorrido formativo.

En las descripciones sobre el proceso de la práctica por parte de los docentes, se expresa cierta visión de incompletud permanente de las tareas realizadas, ya sea por falta de tiempo, de oportunidades suficientes o bien de condiciones profesionales. Esto resulta contradictorio con lo señalado anteriormente respecto a la recurrencia de la expresión “acompañamiento” al describir la función de los docentes formadores.

Es así que, en las sucesivas correcciones realizadas por los formadores y co-formadores, son muy escasos los registros que dan cuenta de aciertos y aprobaciones. Más bien prevalecen los señalamientos sobre la incompletud o la incorrección. Pareciera pesar sobre el practicante una visión de cierta negatividad y escasa confianza en sus posibilidades de parte de los docentes, al tiempo que se aprecian diferencias importantes en los criterios que orientan esas mismas correcciones, especialmente entre los docentes de la institución formadora y los docentes de la escuela asociada. Los estudiantes advierten así que reciben valoraciones diferentes respecto a sus propias prácticas y calificaciones que resultan contradictorias. Es posible analizar esta situación como generadora de rupturas entre los espacios curriculares; las que se expresan con mayor claridad en la práctica y en las estrategias adaptativas de

los estudiantes según las exigencias diferenciales que se les plantean. Es decir, el predominio de cierta visión negativa sobre el practicante y la emergencia de diferentes orientaciones y criterios entre los docentes de los distintos espacios curriculares, se expresan con frecuencia en los espacios de la práctica.

c) las apreciaciones de cada actor sobre la formación: persiste por momentos, la perspectiva aplicacionista, cuyas apreciaciones sostienen que si se posee el conocimiento a ser enseñado, es posible realizar correctamente todos los pasos requeridos para la práctica, sin advertir que tales pasos ofrecen la posibilidad de desarrollar disposiciones complejas y articuladoras. En parte, pareciera que observar, elaborar propuestas y conducir una clase, fueran sólo exigencias formales posibles de cumplimentar con un saber discursivo sobre ellas, pero sin reconocerlas como partes de un mismo proceso que permite el desarrollo de competencias específicas. En el mismo sentido, la disociación que encuentran los practicantes entre expresiones y discursos de los docentes formadores y co-formadores sobre el deber hacer y sus modalidades concretas genera rupturas y conflictos difíciles de desentrañar. Los practicantes observan a dichos docentes poner en marcha estrategias de enseñanza diferentes a las que pregonan; luego ellos las replican y recurren a las propias expresiones de los docentes para justificar sus acciones; con lo cual se reproduce la disociación observada, en el mismo proceso de la práctica.

Asimismo, esta cuestión estaría expresada en la escasa autonomía del practicante respecto a sus prácticas de enseñanza. La persistencia y la impronta que parecen tener los supuestos señalados debilitan el valor de los diagnósticos elaborados por los practicantes, reforzando en su lugar la tendencia a amoldarse a las demandas del docente responsable del curso donde se realiza dicha práctica. Las expresiones de los practicantes dan cuenta del riesgo que implica en algunos casos y según sus percepciones, intentar incluir innovaciones en sus propuestas de enseñanza y la tranquilidad que les brinda la reproducción de prácticas de enseñanza ya instaladas.

En este sentido y para finalizar, destacamos algunas apreciaciones de los practicantes que circulan en torno a la práctica; las que hallamos en interrogantes tales como:

- ¿Qué aportes consideran los estudiantes que brinda la práctica?
- ¿Qué aprendizajes significativos identifican?
- ¿Qué anticipaciones realizan los docentes formadores respecto al lugar del practicante?
- ¿Qué obstáculos, deseos y/o anhelos recurrentes se encuentran?
- ¿Qué supuestos operan sobre aquello que es necesario para poder enseñar?

En las apreciaciones de los practicantes localizamos tramas argumentativas en las que se expresan, además de las cuestiones ya señaladas, significaciones sobre los aprendizajes logrados. Se destaca positivamente el desarrollo de la capacidad para el análisis reflexivo de la clase y la mirada crítica sobre el proceso completo de la práctica; revisando la adecuación del contenido específicamente disciplinar. Los estudiantes reconocen que en la práctica aprenden a explorar lo que hacen, a mirar a sus alumnos y a sus compañeros de práctica y analizar el vínculo desde el lugar que ocupan.

Resulta interesante señalar que las dificultades están en el orden de lo que los estudiantes consideran que es justamente el aporte de la práctica, las que van desde lo específico de la Educación Física a cuestiones personales. Encontramos en sus manifestaciones, la preocupación por el manejo de la ansiedad, la flexibilidad, la creatividad, la atención a los imprevistos y hasta la incidencia de la postura y los gestos corporales. Si bien en todas las situaciones de práctica docente la cuestión de la edad emerge para su consideración, en el caso de la Educación Física, esta misma problemática, adquiere un sentido particular, al ponerse en juego lo corporal, con sus derivaciones hacia el cuidado y la prevención. Advertimos que tales dificultades, son ubicadas mayoritariamente en la dimensión individual y se identifican como propia de los practicantes. Desde nuestras preocupaciones investigativas, resulta un desafío pendiente poder desplazar el análisis hacia el

dispositivo de la práctica y revisar las mismas en el marco del proceso formativo.

Reflexión final

A modo de cierre, destacamos la intención principal de esta investigación, la que procuró acercar algunas significaciones que se construyen en torno a la práctica docente como dispositivo de formación de Profesores de Educación Física; reconociendo que es una tarea inconclusa; entre otras razones, por las tensiones y disputas frecuentes que coexisten en las prácticas pedagógicas.

El desarrollo de la Educación Física, en tanto disciplina pedagógica, no sólo requiere de los aportes específicos, sino también del ingreso de otros discursos, algunos desdibujados u ocultados, que habiliten el diálogo y la apertura para continuar en el camino que ya iniciaron algunos hacia su propia reinención. Adoptamos por tanto la propuesta de V. Bracht: *“unir la vigilancia epistemológica a la vigilancia democrática”*.

BIBLIOGRAFÍA

- Bracht, V. (1996) *“Educación Física y aprendizaje social”* Córdoba Vélez Sársfield
- Castoriadis, C (1983) *“La institución imaginaria de la Sociedad”*. Volumen I. Barcelona. Ed. Tusquets.
- Corrales; N. y otros (2010) *“La formación docente en educación física”*. Bs Aires. Noveduc.
- Domjan, G. y Gabbarini, P. (2006) *“Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales”*. Serie Trabajos Finales. Escuela de Cs. de la Educación. U.N.C.
- Duschatzky S. y otros. (2010) *“Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo.”* Buenos Aires Paidós
- Edelstein, G y Coria, A. (1995) *“Formar y formarse en la enseñanza”* Bs Aires. Kapeluz.
- Ferry, G. (2004) *“Pedagogía de la Formación”*. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. U.N.B.A.
- Filloux, J.C. (2004) *“Intersubjetividad y formación”*. Fac. de Filosofía y Letras. U.B.A.
- Fullan, M y Hargreaves, A (1999) *La escuela que queremos*. Bs Aires. Amorrortu Editores.
- García I y Abrate, L. (2002) *“La práctica docente en Educación Física: intenciones, tensiones y reflexiones”*. I Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias.
- García Ruso, H. (1997) *“La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas”*. Barcelona. INDE

Komar, F (2001) "La formación docente y la descontextualización de los contenidos en Educación Física" Revista Digital efdeportes. Buenos Aires
Larrosa, J (1995) "Escuela, poder y subjetivación". Madrid. Edit. La Piqueta.
Skliar, C (2008) "Conmover la educación, ensayos para una pedagogía de la diferencia". Buenos Aires. Editorial Noveduc
Silver, J. (2011) "La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP" Edulp. Editorial de la Universidad de La Plata.

LAS AUTORAS

Liliana Abrate: Magister en Ciencias Sociales. Profesora Adjunta Cátedra de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Práctica Docente III en el Profesorado de Educación Física J. Mantovani. Córdoba. Argentina. Líneas de Investigación: Práctica Docente y Autoridad Pedagógica.

Publicaciones Recientes:

Libro: "La construcción de la autoridad pedagógica en la Escuela. Cuadros Escolares proyectados" Autora. Editorial Académica Española. ISBN: 978-3-8484-5426-6. Alemania.2012

Artículo de Libro: "La autoridad pedagógica: tema vigente en los discursos educativos". Coautora. VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. Programa de Políticas Educativas. Núcleo Disciplinar Educación e Integración. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Santa María. Septiembre de 2014. Brasil.

Artículo de Libro: "Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar". Coautora. En el Libro: "Gestión Escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas" Compilador: Gonzalo Gutiérrez. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. 2014.

Correo Electrónico: labrate@ffyh.unc.edu.ar.

Dirección Postal: Tristán Narvaja 1668. B° San Vicente. Córdoba (5006)

Tel: 0351-4556479- 0351-157645473.-

Silvia Ortuzar: Magister en Psicoterapia Psicoanalítica de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora asistente en la Cátedra: Práctica Docente y Residencia (seminario -Taller) Area Psicología de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesora de la Cátedra Práctica Docente IV en CEFyT de la ciudad de Córdoba. Profesora de las unidades curriculares Psicología y educación y Sujetos de la Educación en el Profesorado de Educación Física Juan Mantovani de la ciudad de Córdoba. Líneas de investigación: prácticas de la enseñanza, cambios curriculares, subjetividad y formación docente.

Publicaciones Recientes:

Compiladora del Libro: Indagaciones acerca del Método en la Enseñanza, un abordaje interdisciplinario. Coordinadora de Edición Gloria Edelstein. impreso

en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba . junio 2013.

Coautora del capítulo 2. Jean Jacques Rousseau. en el libro Indagaciones acerca del método en la enseñanza, un abordaje interdisciplinario. Coordinadora de Edición Gloria Edelstein. impreso en la facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. junio 2013.

Correo electrónico silviaortuzar@hotmail.com

Dirección postal: Av. Pueyrredón 619 . 7mo e – Córdoba Te. 4630169-152497446.

María Alejandra Di Carlo: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de las asignaturas: Epistemología de la Educación Física; Filosofía de la Educación y Metodología de la Investigación. Profesorado de Educación Física J. Mantovani. Ciudad de Córdoba. Argentina. Línea de Investigación: Práctica Docente. Correo electrónico: malejandradicarlo@hotmail.com. Correo Postal: Tartago N° 170. B° Costa Azul. Carlos Paz. Córdoba. (5152). Tel: 03541 15614474.

INFORMES DE INVESTIGACIONES EN CURSO

LOS APRENDIZAJES EN EL AULA MÚLTIPLE. ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES EN PLURIGRADO Y PLURICURSO DE ESCUELAS RURALES?

Cristina Andrea Hidalgo²¹
Juan José Mazzeo**
Alicia Eugenia Olmos ***
Pablo Cafure ****
Eugenia Torres*****

Resumen

Este proyecto de investigación intenta reconstruir e interpretar los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias y de escuelas secundarias con aulas múltiples del ámbito rural del Noroeste de Córdoba.

Con ese objetivo, esta indagación problematiza los procesos de aprendizaje de los estudiantes que, bajo la responsabilidad de docentes que desarrollan su práctica profesional en un marco de “*incertidumbre didáctica*”, logran construir conocimiento y avanzar en su trayectoria escolar.

El diseño de la investigación se posiciona en un enfoque cualitativo y asume un diseño exploratorio, con aristas descriptivas e interpretativas. Toma como unidades de análisis a los estudiantes de una escuela primaria y un anexo secundario rural con aula múltiple, en los departamentos Cruz del Eje e Ischilín. Se espera identificar las estrategias de aprendizajes que los alumnos despliegan en el contexto del aula múltiple, con el fin de aportar conocimiento a una temática poco estudiada.

Palabras claves

Enseñanza, aprendizaje, escuela rural, aula múltiple.

²¹ Profesora y Regente de la ENS Juan B. Alberdi de Deán Funes, Córdoba, Argentina.
cristinaandrea.hidalgo@me.cba.gov.ar

** Profesor del IES Arturo Capdevila de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina.
juanjose.mazzeo@me.cba.gov.ar

*** Profesora y Directora del IES Arturo Capdevila de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina.
aliciaeugenia.olmos@me.cba.gov.ar

**** Estudiante del Profesorado en Historia del IES Arturo Capdevila de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina.

***** Estudiante del Profesorado en Historia del IES Arturo Capdevila de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina.

LEARNING IN THE CLASSROOM MULTIPLE. HOW STUDENTS LEARN IN SCHOOL PLURIGRADO AND PLURICURSO RURAL?

Abstract

This research project attempts to reconstruct and interpret the learning process of students from elementary schools and high schools with multiple classrooms, in rural areas of Northwest Córdoba.

This study focuses in the process of student learning, under the responsibility of teachers who develop their teaching practice in an environment of didactics uncertainty. They manage to build knowledge and move forward in their academic performance.

The research design is based in a qualitative approach and assumes an exploratory design, with descriptive and interpretive edges. As units of analysis takes students from a rural primary school and a secondary Annex multiple classroom, in the Cruz del Eje and Ischilín departments.

Is expected to identify learning strategies that students unfold in the context of multiple classroom, in order to contribute with a field which has not been studied deeply.

Keywords

Education, learning, rural school, multiple classroom.

Planteamiento del problema y focalización del objeto

Las escuelas rurales de educación inicial, primaria y secundaria se constituyen en la actualidad en una oferta bastante extendida en el contexto de la provincia de Córdoba, en función de garantizar el acceso a la educación obligatoria según expresa la Ley de Educación Nacional 26206/2006 y la Ley de Educación Provincial 9870/2010. En este contexto, la revisión de las prácticas de enseñanza en escuelas rurales primarias, en particular aquellas cuya organización administrativa y pedagógico-didáctica se desarrolla en aula múltiple, se ha constituido en la ocasión propicia para generar un movimiento de reconsideración de lo que sucede en estas escuelas (Hidalgo y otros, 2013; Rivadero, 2012; Olmos y Fernández, 2011).

Más allá del contexto provincial, investigaciones recientes dan cuenta de las prácticas docentes en aulas múltiples como una temática que ha comenzado a tener importancia en términos de campo de indagación (Ezpeleta, 1996; Ezpeleta, 1997; Terigi, 2008; Brumat, 2010, Arteaga Martínez, 2011; Mercado, 1997).

En las indagaciones realizadas por Terigi, la mirada se centra en el docente como actor principal que debe dar respuestas a una demanda educativa

singular: atender a los estudiantes matriculados en diferentes grados -según la tradición escolar cristalizada en el sistema educativo- pero, en este caso, en una misma aula y en el mismo momento, abordando contenidos curriculares planificados para distintos grados. Por su parte, la investigación desarrollada por Brumat (2010, p.147) se refiere a “describir y analizar algunas políticas destinadas a la educación rural y, específicamente, a la formación de docentes rurales en Argentina”, dando cuenta de procesos de formación inicial y de formación continua de los docentes que trabajan en el ámbito rural para abordar las situaciones específicas de dicho ámbito y de las políticas educativas específicas diseñadas e implementadas sólo a partir del año 2003²². El trabajo de Arteaga Martínez (2011) presenta, desde una perspectiva etnográfica, los saberes docentes que construyen los maestros dentro de sus prácticas cotidianas de enseñanza en primarias multigrado, brindando aportes sobre los sentidos y las lógicas de las prácticas docentes como elementos centrales de reflexividad en el diseño y la orientación de las políticas educativas. Puntualmente el trabajo, realizado en una escuela bidocente, describe analíticamente los conocimientos que dos maestras ponen en juego en su quehacer cotidiano para organizar la enseñanza y atender la heterogeneidad en un grupo multigrado; el análisis indaga en los propósitos y la lógica que subyacen a las acciones de las profesoras. Por otra parte, Mercado (1997) intenta mostrar las características de las escuelas primarias multigrado, así como algunos de los problemas y las soluciones posibles para la enseñanza en las condiciones de trabajo en esas escuelas.

Las investigaciones, entonces, tratan de describir y de interpretar cuáles son las prácticas docentes (y en particular las prácticas de enseñanza) y los significados atribuidos por los docentes a cada situación áulica. Específicamente, centran su mirada en las dificultades que supone el trabajo docente de enseñar, poner en juego un saber para el que los docentes no estuvieron preparados, en un ambiente escolar que no dispone de recursos didácticos ni de propuestas curriculares que lo consideren (Terigi, 2008).

En este marco de dificultades en el que los docentes trabajan cotidianamente y, según pudimos observar en una investigación sobre escuelas secundarias rurales (Olmos y otros, 2010), en las cuales los procesos de enseñanza son guiados por parejas pedagógicas integradas por un Profesor Especialista²³ y por un Profesor Tutor²⁴, la constitución de dicha pareja también suele desarrollarse en un proceso conflictivo.

²² La autora no da cuenta de los programas específicos desarrollados en la década del '90 en relación a las escuelas rurales, los cuales se constituyeron en el antecedente principal de las propuestas de la década del 2000.

²³ Cuya formación docente corresponde a un campo curricular específico en las áreas de conocimientos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua y Literatura.

²⁴ Con formación docente para educación de nivel primario.

A partir del desconocimiento de la capacidad o de la preparación que se adjudican ambos profesores, los procesos de enseñanza transcurren en un clima escolar enrarecido por las disputas entre los docentes que, aparentemente, no favorecerían procesos de aprendizaje.

En ese escenario, los estudiantes aparecen como otros sujetos que contribuyen de alguna manera a que los procesos de enseñanza se generen, reediten, interrumpen o no sucedan, pero sus apreciaciones y prácticas, si bien se perfilan como parte de la cuestión a indagar, pocas veces aparecen como epicentro del análisis. De esta manera, los estudiantes de las escuelas primarias o anexos secundarios rurales suelen constituir parte del contexto o del resultado de la acción docente y, de manera tangencial, se abordan sus procesos de aprendizaje.

Incluso si nos adentramos en lo que sucede en estas escuelas rurales, vemos que la principal preocupación de los docentes suele estar depositada en cómo enseñar, en la responsabilidad de desarrollar sus prácticas (Olmos y otros, 2013; p. 25). En contadas oportunidades suelen volver sobre las características de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien la bibliografía, las instancias de capacitación y los recursos didácticos a disposición de los docentes intentan generar los conocimientos y los medios, es decir, las condiciones simbólicas y las condiciones materiales para que se den aprendizajes significativos, relevantes y de calidad, no se ha explicado cómo se generan los aprendizajes que logran y qué características tienen en estas particulares circunstancias.

Sin embargo, los niños y los adolescentes aprenden o se escolarizan “a cargo de” un docente que puede tener como primera experiencia profesional la responsabilidad de un plurigrado; o de un profesional no docente que asume horas cátedra junto a un maestro que cumple la función de tutor. En esta dinámica se generan diferentes procesos: profesor especialista y tutor aprenden la tarea de trabajar juntos como equipo docente, aprenden la tarea de trabajar con un pluricurso, mientras los estudiantes asisten a clases de distintos espacios curriculares, con sus lógicas propias y, allí, aprenden.

Las preguntas que nos formulamos para indagar las situaciones referidas son:

¿Cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados?

¿Cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples?

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que despliegan los docentes en el aula múltiple?

¿Cómo se relacionan esas estrategias con los aprendizajes logrados por los estudiantes?

Este trabajo de investigación intentará reconstruir e interpretar los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias y de escuelas secundarias con aulas múltiples en el ámbito rural del noroeste de la provincia de Córdoba.

Estado de la cuestión

En una investigación reciente (Olmos y otros, 2013) encontramos que los docentes de las escuelas rurales plurigrado del noroeste de la provincia de Córdoba ponen en escena una serie de prácticas didácticas para resolver las dificultades que supone atender a estudiantes matriculados en diferentes grados, deteniéndose particularmente en la forma en que se enseña pero no en los logros de aprendizajes de los estudiantes. No obstante, no es posible interpretar que los estudiantes no aprendan. Por el contrario, aún en esas condiciones en las que los docentes dan cuenta de una didáctica incierta que supone el trabajo en el plurigrado, es posible asegurar que los estudiantes aprenden y van dando forma a sus trayectorias escolares.

Dentro de esta misma línea, en la conferencia "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", Terigi plantea que dichas trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. Sostiene la diferenciación entre trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales. Las teóricas expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las mismas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. La autora afirma reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con estas trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconoce también "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Las trayectorias teóricas tienen consecuencias sobre las visiones de los docentes acerca de los estudiantes, sobre lo que se espera de ellos (Terigi, 2004). Es decir, los docentes no toman en cuenta que muchos estudiantes no tienen la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema, sino que sus saberes pedagógico-didácticos se basan en suposiciones respecto a lo que se espera de niños/adolescentes de tal grado o curso, apoyándose en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas. Los docentes desarrollan sus prácticas en la creencia de que se enseñan al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad.

Terigi, en la conferencia "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" (2010), afirma que los docentes han trabajado en la construcción del saber didáctico, con la idea de un aprendizaje monocrónico, un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado

por año y aprender, pero la realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que, a veces, siguen otro ritmo.

El concepto de cronologías de aprendizaje implica empezar a desarrollar un saber pedagógico y, en particular, didáctico, que incremente la capacidad del docente para desarrollar distintas cronologías de aprendizaje, por contraposición al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea.

Los estudiantes no aprenden las diferentes materias de la misma manera, ni con el mismo interés, ni con la misma profundidad. Y, posiblemente, el reconocimiento de esta verdad es bastante usual en la vida cotidiana de la escuela, pero lo que no es usual es que se traduzca en la programación didáctica el reconocimiento de estos diferentes niveles de aprendizaje, en aceptar que algunos van a aprender mucho más de ciertas materias que de otras, sin resignar lo que tienen que aprender todos.

En el trabajo "En búsqueda de una unidad de análisis para el aprendizaje escolar" (Baquero y Terigi, 1996), los autores se refieren al análisis del aprendizaje escolar desde una perspectiva psico-educativa y analizan qué elementos deben tenerse en cuenta para el abordaje de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela. Proponen, por un lado, desnaturalizar la mirada sobre el dispositivo escolar reinstalando el carácter histórico y culturalmente determinado del proyecto político y social que supone la escolarización obligatoria y por tanto masiva. Destacan que los procesos de escolarización generan un tipo particular de aprendizaje de carácter artificial, que produce efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo, y vinculan estos efectos con los determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio-temporal, etc. Finalmente, analizan las categorías que operan como unidades de análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar, proponiendo la categoría de "actividad" como una unidad de análisis adecuada, a efectos de explicar y regular los procesos de apropiación de conocimientos sobre dominios específicos en el seno de las prácticas escolares.

Litwin (2008) destaca con interés el papel de la comprensión en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para pensar y conocer mejor. Aborda el concepto de cognición desde un sentido amplio, afirmando que algunas de las actividades que pueden favorecerla son la resolución de problemas, la búsqueda de analogías o comparaciones, entre otras. El desarrollo de la cognición implica una serie de actividades que generalmente no integran las propuestas curriculares vigentes. La autora considera el conocimiento desde una visión amplia y compleja que reconozca los aspectos emocionales y afectivos, buscando una integración entre cognición y afecto. Es necesario reconocer que todos los sentidos juegan un papel importante en el conocimiento, por lo cual es función de la escuela ayudar a reconocer el papel que juega la percepción en el aprendizaje.

En este sentido, Rivadero (2012) afirma que el estudiante rural suele manejar una cultura diferente a la de la escuela, a la de los libros de texto y, evidentemente, diferente a la cultura del docente. Muchas veces no son aprovechadas sus experiencias, sus vínculos familiares, sus conocimientos de los lenguajes silenciosos y del patrimonio natural que caracterizan la comunidad rural en el desarrollo de las intervenciones didácticas, como tampoco su experiencia de aprendiente en grupos de aulas múltiples.

A partir de observaciones y de registros de una experiencia de capacitación de maestros rurales, Rivadero explica que, desde una mirada pedagógica, el ser estudiante desde el contrato didáctico de la pedagogía naturalizada resulta en la construcción de un ser universal como ente teórico: un sujeto sobre el que se espera que haga, construya, realice determinadas acciones ajustadas a un deber ser definido de manera abstracta.

Encuadre teórico-conceptual

Desde una mirada socioantropológica, ser docente en la escuela rural supone posicionarse en una perspectiva en la que se contemple al estudiante impregnado por las características del contexto, sus preocupaciones y sus potencialidades. Como escenario, la organización de la escuela rural interpela al docente respecto del desarrollo de aprendizajes, de saberes y habilidades que mueven a realizar, comprender y comunicar explicaciones, argumentaciones, búsquedas y análisis de territorios vitales complejos y problemáticos singulares.

Por esto es que en esta investigación nos interesa retomar algunos conceptos que se constituyen en ejes para diseñar los primeros pasos que deberemos realizar. Uno de estos conceptos es el de estrategia, propuesto por Bourdieu (1999). Los agentes sociales ponen en juego una serie de estrategias que se pueden interpretar mediante lecturas de las tradiciones institucionales y de los sentidos que construyen los propios agentes según sus experiencias, conformadas por saberes y prácticas a lo largo de sus biografías personales y, en el caso que nos interesa, escolares. En cada situación que sea demandado, el agente actualiza un haz de apreciaciones que ha ido internalizando, por haber estado expuesto a las regularidades del medio. En este sentido, podríamos decir que los estudiantes de las escuelas rurales de tradición plurigraduada, en tanto agentes sociales, disponen de un arsenal de respuestas ante situaciones más o menos conflictivas de aprendizaje por la misma historia que los constituye y que da forma a las escuelas.

Según Baquero y Terigi, las actividades escolares definen obviamente de manera sistemática los contenidos y tareas que regularán el trabajo, distribuyendo posiciones subjetivas determinadas: docente y alumno. Consideramos que esta situación es así, más allá de las dificultades que pueda tener el docente al desarrollar su práctica profesional con solvencia y

seguridad. De este modo, se genera un ámbito propicio para desarrollar actividades tradicionalmente asumidas desde estas posiciones: uno enseña, otro aprende (Baquero y Terigi, 1996; p. 7). Pero también se cristaliza un resultado esperado, específicamente, el estudiante aprende. Y en ese aprender, constituye su trayectoria escolar que lo habilita para integrarse en el espacio social.

Lo paradójico en el caso de las escuelas rurales con aulas múltiples es que quien aprende, en ocasiones, lo hace a pesar de quién enseña en el espacio áulico. Es decir, conjeturamos que quien ocupa la posición de alumno está atravesado por un acceso parcial -o aún nulo- a los objetivos que regulan la actividad, y a la decisión sobre el curso futuro que tomará el proceso de enseñanza aprendizaje (Baquero y Terigi, 1996; p. 7) y, aún en esas condiciones, aprende.

Entonces nos preguntamos qué significa en este escenario, aprender. Para ello creemos que será sumamente útil volver sobre los desarrollos de Vigotsky, cuya teoría se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada sujeto y, por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto y la interacción social tienen vital importancia, puesto que Otro se constituye en una referencia necesaria para la constitución de cada individuo.

Por otra parte, Vigotsky (2000) introduce el concepto de “zona de desarrollo próximo”, definiéndolo como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. A fin de precisar el concepto, este autor marca dos cuestiones centrales: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación de las personas, para concluir afirmando que el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. En este punto es donde los aportes de Iglesias, que de alguna manera se reinterpreta en las dinámicas áulicas observadas en otras investigaciones que hemos desarrollado, cobran significado. La importancia concedida al trabajo cooperativo entre los estudiantes se yergue como uno de los elementos centrales de su propuesta didáctica, cuando expone cómo el desenvolvimiento en sus aulas no se reducía a un simple caudillazgo por parte del docente (Iglesias, 2004; p. 99). En este sentido, recupera las exigencias y las particularidades de los alumnos, los indicios infantiles que permitan potenciar sus capacidades para el aprendizaje que el maestro tiene la responsabilidad de detectar (Iglesias, 2004; p. 108).

En función de estas conceptualizaciones es que consideramos importante poder reconstruir los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes en las aulas plurigrado/pluricurso. Partimos del supuesto de que estos estudiantes desarrollan estrategias de aprendizaje por la exposición a condiciones objetivas y subjetivas que les brinda el contexto escolar donde van constituyendo su trayectoria. En ese contexto, una de las variables que se mantiene de manera continua es la situación conflictiva en la que desarrollan

su tarea los docentes que, en oportunidades, lejos está de constituirse en un facilitador de los aprendizajes que, de todos modos, se consiguen.

Estrategias metodológicas y avances de la investigación

Con el objetivo de reconstruir los procesos de aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias y de escuelas secundarias de aulas múltiples de una escuela primaria y de un anexo secundario rural del Noroeste de Córdoba, el tipo de investigación que estamos desarrollando es exploratorio, descriptivo e interpretativo, puesto que la naturaleza del objeto de estudio nos ubica en un proceso permanente de dar cuenta de lo que estamos observando (De la Torre, G. y otros, 2006) y, en consecuencia, los significados que le atribuimos según las manifestaciones de los sujetos con quienes trabajaremos (Vasilachis, 2006).

Desde este posicionamiento, en un primer momento, caracterizamos el objeto de estudio teniendo en cuenta los indicadores de rendimiento interno de los procesos de aprendizaje de los estudiantes²⁵ de una escuela de educación primaria y un anexo rural de educación secundaria, de los departamentos Cruz del Eje e Ischilín.

En las escuelas hemos comenzado a desarrollar observaciones semanales de clases, siguiendo la planificación prevista por las docentes, y a realizar entrevistas a partir de cuestionarios previamente diseñados.

En los anexos rurales secundarios, se observan clases específicamente en los espacios curriculares correspondientes a Ciencias Sociales, focalizando nuestra mirada en los estudiantes, observando las interacciones en los agrupamientos, las respuestas a las intervenciones de los docentes, las decisiones respecto a las tareas autónomas para realizar en sus hogares.

En función de la información recopilada en las entrevistas, hemos comenzado a analizar el material utilizando el software Atlas Ti (Muñoz Justicia, 2005), encontrando algunos nudos de significado que dan lugar a volver nuestra mirada sobre las conceptualizaciones que orientaron la elaboración del proyecto de investigación.

En particular, hemos comenzado a analizar los procesos de participación en el aula puestos en juego por los estudiantes de los anexos secundarios rurales, y hemos recolectado las apreciaciones de los docentes responsables del espacio curricular Ciencias Sociales. Esta última información la hemos obtenido en las entrevistas iniciales realizadas a los docentes responsables de dicho espacio curricular, en las que hemos podido identificar indicios de lo que hemos calificado como “incertidumbre didáctica”. Con esta categoría queremos dar cuenta de ciertas prácticas que muestran al docente realizando actividades de manera insegura, vacilante respecto a las decisiones que demanda la situación

²⁵ Nos referimos específicamente a los indicadores de repitencia, sobriedad, abandono.

áulica. No obstante, como estamos en las primeras incursiones en el corpus empírico, dejamos mayores detalles para el momento en que podamos proponer interpretaciones más acabadas.

Bibliografía

Arteaga Martínez, P. (2011) *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrados*. México. COMIE

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996) *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996). *Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas*. En prensa en Enfoques pedagógicos. Bogotá.

Bourdieu, Pierre (1999) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.

Brumat, María Rosa (2011). *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*, en Revista Iberoamericana de Educación, Nro. n. ° 55/4, Organización de Estados Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Brumat, María Rosa (2010) *Políticas educativas en educación rural y formación de maestros en argentina (2004 - 2009)* Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.xx-xx, 2010 – ISSN: 1982-3207

Brumat, María Rosa (2007). *Educación Rural y Formación Docente. Aproximaciones al análisis de la dimensión histórico- política*, I Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Comodoro Rivadavia: Universidad Nacional de la Patagonia

De la Torre, G. & otros (2006) *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Madrid: UAM.

Ezpeleta, Justa (1997). *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*. Revista

Iberoamericana de Educación, Número 15 Set. - Dic.

Ezpeleta, Justa (1996). *Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, N° 1 Enero Julio, 53-69.

Hidalgo, Andrea, Olmos, Alicia y Rivadero, Marta (2013) *El aula múltiple a partir de los docentes rurales cordobeses. Definiciones, prácticas, enseñanzas y aprendizajes*. V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural, La Pampa, Argentina.

Iglesias, Luis (2006). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires. Papers Editores.

Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Editorial Paidós. Buenos Aires

- Mercado, Ruth (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México. DIE.
- Merlino, Aldo (Comp.) (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Argentina: CENGAGE
- Muñoz Justicia, J. (2005) *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS*. Ti 5. Argentina: Universidad
- Olmos, Alicia, Hidalgo, Andrea y otros (2013) *Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización Docente Superior en Educación Rural para el Nivel Primario en el noroeste de Córdoba*. IES Arturo Capdevila, ENS Juan B. Alberdi y ENS Rep. de Perú, Córdoba. INFD/Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Mimeografía.
- Olmos, Alicia y Fernández, Pablo (2011) *La Formación Docente para Plurigrado: problemas, tensiones y desafíos*. II Seminario de Investigación en Educación Rural, Cruz de los Caminos, Uruguay (2011)
- Olmos, Alicia, Larrovere, Cecilia, co-directores. (2010) *La Educación Secundaria en ámbitos rurales*. Córdoba. Ministerio de Educación.
- Rivadero, Marta (2012) *El Territorio Rural y la Red Social, contexto del Plurigrado*. Mimeografía. Escuela Normal Superior Juan Bautista Alberdi. Deán Funes.
- Terigi, Flavia (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En AAVV: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, Flavia (2008). *La organización de la enseñanza en los plurigrados en las escuelas rurales* (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: Flacso
- Terigi, Flavia (2009). *Sobre las características del conocimiento escolar. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, Flavia (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Cine Don Bosco -Santa Rosa. La Pampa
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L. (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Los autores

Cristina Andrea Hidalgo es Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Actualmente es Docente y Regente de Nivel Superior de la ENS Juan B. Alberdi, de Deán Funes, provincia de Córdoba, Argentina. Sus líneas de investigación son educación rural y educación inclusiva y ha publicado:

Hidalgo, Andrea; Rivadero, Marta y Olmos, Alicia (2013) El aula múltiple a partir de los maestros rurales cordobeses. Definiciones, prácticas, enseñanzas y aprendizajes. En: RATIER, H, RINGUELET, R SONCINI, J. (COMP) El Mundo Rural: Debates en torno a los nuevos procesos de configuración y reconfiguración en el siglo XXI . 1ra Ed. - Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa. ISBN 978-950-863-192-3.

Olmos, Alicia; Hidalgo, Andrea; Pereyra, Gabriel; Tornato, Daniel y otros. (2013) Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización Docente Superior en Educación rural para el nivel primario. En: Mercado, R; Abrate, L. (COMP). Actas de la jornada de intercambio de la experiencia de investigación educativo 2013. 1a. Ed. Córdoba. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación. ISBN 978-987-26108-6-9. Email: cristinaandrea.hidalgo@me.cba.gov.ar San Martín 568. Deán Funes, Córdoba C.P 5200. Teléfono móvil: +54 9 3521418559

Alicia Eugenia Olmos, Magister en Gestión de la Educación por la Universidad de Alicante, España, es Profesora y Directora del IES Arturo Capdevila, de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. Sus investigaciones se desarrollan en torno a la temática del planeamiento, administración, organización de la educación y a la temática de la educación rural. Las últimas publicaciones son:

Senén González, Silvia y Olmos, Alicia (2014) De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba, Cuadernos de Educación Año XII – N^o 12 – noviembre 2014 ISSN 2344-9152, disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9209/10213>

Olmos, Alicia (2010) Cuestionamientos para pensar la gestión del conocimiento en escuelas rurales, en Ferreyra, H. (edit.) Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás

Olmos, Alicia y otros (2010) Informe de Investigación. Estudio de Impacto: La Educación Secundaria en áreas rurales en la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba. E-mail: aliciaeugenia.olmos@me.cba.gov.ar; Gral. Paz 185, Cruz del Eje, Córdoba, C.P.5280; Teléfono móvil: +54 9 351 2770480.

Juan José Mazzeo, Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor en Ciencias Sociales, es Profesor de Práctica Docente en el IES Arturo Capdevila, Cruz del Eje, Córdoba y Coordinador del IPEM 45 Molinari Romero, Anexo Rural Cruz de Caña. Sus investigaciones se desarrollan en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y a la temática de la educación rural. E-mail: juanjose.mazzeo@me.cba.gov.ar; Güemes 82, Cruz del Eje, Córdoba, C.P. 5280; Teléfono móvil: +54 9 351 3477414.

SABERES ACERCA DE LA ENSEÑANZA EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y EN OTROS ESPACIOS QUE EDUCAN

Sergio Andrade*
Gabriela Domján
Patricia Gabbarini
Paula Maders
Manuel Palacio
Mónica Zidarich
Daniel Agüero
Nestor Ocanto

Resumen

El artículo presenta las principales líneas de sentido del proyecto inter-institucional “Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en Instituciones de Formación Docente Inicial y en otros espacios que educan”, situando su estudio en el marco de la implementación de los Diseños Curriculares, las nuevas regulaciones que reconfiguran el Campo de la Práctica Docente. La lente de indagación focaliza en el Profesorado de Educación Primaria Jurisdiccional, las relaciones entre saberes puestos en juego, contemplando condiciones profesionales, prácticas educativas y de enseñanza en contextos diversos y sus formas de resolución en el trayecto del Campo de la Práctica en sus extremos: los espacios sociales que educan (Práctica I) y escuelas asociadas (Práctica IV) de dos ISFD de Córdoba. La investigación se propone sistematizar y analizar saberes que se construyen respecto a las prácticas de enseñanza en las instituciones y organizaciones objeto de estudio; explorar características, cualidades y dimensiones de los saberes considerados relevantes para la formación inicial del profesorado, aportar a la reformulación de los saberes disciplinares pedagógico-didácticos de la formación. Se procura abrir a debates que permitan avanzar en torno a la toma de decisiones fundadas respecto de la implementación de los Diseños Curriculares en base a investigaciones situadas en el ámbito local.

Palabras Clave: DISEÑOS CURRICULARES - ENSEÑANZA - EDUCACIÓN FORMAL - EDUCACIÓN NO FORMAL - FORMACIÓN DOCENTE - SABERES.

KNOWLEDGES ABOUT TEACHING IN EDUCATIONAL PRACTICE IN INITIAL TEACHER TRAINING INSTITUTIONS AND OTHER SPACES THAT

* Sergio Andrade: Director del Proyecto: ISFD Renée Trettel de Fabián - UNC Mailto: asergio29@gmail.com; Gabriela Domján: ISFD ENSAGA - UNC; Patricia Gabbarini: UNC -Especialista invitada; Paula Maders: ISFD ENSAGA- intervención y coordinación en Espacio Campo de la Ribera.; Manuel Palacio: ISFD Renée Trettel de Fabián; Mónica Zidarich: ISFD Renée Trettel de Fabián; Daniel Agüero: ISFD Renée Trettel de Fabián - ISFD ENSAGA; Nestor Ocanto: ISFD Renée Trettel de Fabián - Tallerista de la Fundación Pedro Milesi y Biblioteca Popular de Bella Vista.

EDUCATE. CASE STUDY IN TWO ISFD AND SOCIAL PARTNER ORGANIZATIONS.

Summary

The article presents the main lines of sense of the inter- institutional project "*Knowledges about teaching in educational practices in Initial Teacher Education Institutions and other spaces that educate*" a study in the framework of the implementation of curricula design and new regulations that reconfigure the Field of Educational Practice. The lens of inquiry focuses on Jurisdictional Elementary Teacher Education, the relations between knowledge brought into play, watching professional conditions , educational practices and teaching in various contexts and the ways of resolution in the path of the Practice Field at their ends : social spaces that educate (Practice I) and partner schools (Practice IV) of two ISFD of Córdoba. The research aims to systematize and analyse knowledges that are built regarding teaching practices in institutions and organizations under study; explore characteristics, qualities and dimensions of knowledges considered relevant to the initial formation of teachers, contributing to the reformulation of the pedagogical- didactic training disciplinary knowledge. The project seeks also to open discussions that allow decisions-making regarding the implementation of curricular designs based on research situated at locally.

Keywords: CURRICULAR DESIGNS – TEACHING - FORMAL EDUCATION - NO FORMAL EDUCATION - TEACHER TRAINING - KNOWLEDGES.

Introducción

Las nuevas regulaciones de orden nacional y sus implicancias jurisdiccionales (Argentina–Córdoba)²⁶ constituyen el marco de esta indagación. La investigación de referencia se desarrolla en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 del Área de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Interinstitucional: ISFD ENSAGA – ISFD Renée Trettel de Fabián: *Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones sociales*

²⁶ A partir de la Ley Nacional de Educación N° 26026/ 2006 como marco regulador del Sistema, se elaboran los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial a ser implementados en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). La presente investigación focaliza en los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria en la Jurisdicción Córdoba implementados en 2009 (en adelante DiC).

asociadas. (Proyecto N^o: 1880. Aprobado por DGES e INFD - Convocatoria 2013). Director: Sergio Andrade - Institución sede del proyecto: ISFD Renée Trettel de Fabián.

Al diseñar un plan de formación se realizan elecciones que no son exclusivamente conceptuales sino también ideológicas y estratégicas, es decir políticas. Fijar los propósitos de formación para una profesión y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, reconoce un campo de fuerzas y contradicciones y a la vez, la necesidad de interpelar los enfoques de formación. En relación a nuevas construcciones identitarias para la docencia se conmueven: la estructura de los modos de comunicar y el orden de la “transmisión” institucional, los conocimientos a disposición para la acción, los saberes necesarios y los procesos de subjetivación involucrados. Desde las reformulaciones implicadas, al llevar adelante un diseño curricular en las prácticas que emprenden los sujetos en las instituciones, la definición de tales nuevas construcciones identitarias, se tensionan en los tiempos y espacios de concreción de las mismas.

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales plantean de modo explícito la referencia a espacios sociales más allá de la escuela que contemplen experiencias educativas en el contexto socio cultural-local: espacios comunitarios, organizaciones y espacios sociales.

Atendiendo a estas referencias, desde un abordaje interinstitucional, la lente de nuestra indagación focaliza en el Profesorado de Educación Primaria Jurisdiccional (dos ISFD y los espacios sociales que educan asociados a los mismos), las posibles relaciones entre saberes puestos en juego, contemplando condiciones profesionales, prácticas educativas y de enseñanza en contextos diversos y sus formas de resolución en diferentes saberes circunscriptos al “Trayecto del Campo de la Práctica Docente”²⁷.

Nuestra investigación se desarrolla en un contexto de cambio curricular. Sostenemos como hipótesis de base que la conformación de nuevos espacios de actuación –el reconocimiento de una ampliación del espacio-tiempo del

²⁷ La nueva formulación de los DiC. contempla la ampliación del proceso formativo a 4 años (anteriormente la duración era de 3 años), incorporando como novedad el “trayecto del Campo de la Práctica” a lo largo de los 4 años.

trayecto del campo de la práctica junto a la implementación de nuevos formatos-, cuestiona y pone en tensión *saberes* acerca de la enseñanza contruidos desde la trayectoria de formación con la interpelación que promueven los nuevos ámbitos-contextos a partir de la implementación curricular. Saberes que no son considerados constitutivos del bagaje de conocimientos propios de la profesión docente y no conforman conocimientos a ser transmitidos en la formación docente inicial.

En este marco y como se ha sostenido en otros trabajos (Garimaldi, Peart y Andrade, 2002) nos encontramos ante la necesidad de poner en tensión los procesos de transformación educativa -que con diversas alternativas se han sucedido y suceden, en todo nuestro sub-continente-; procesos que deben ubicarse vinculados al modelo económico social que se ha denominado neoliberalismo. Este modelo logró imponerse como discurso hegemónico al establecer su particular visión de la realidad como totalidad, naturalizando modos de ver y de actuar, constituyendo en términos de Rigal (1999) un sentido de la realidad. A partir de lo señalado sostenemos que dichos imaginarios impactan fuertemente en los espacios institucionalizados sin ser problematizados a la hora de referir a las prácticas de enseñanza. Así, la implementación de los Diseños Curriculares y cambios de plan de estudios en la formación docente inicial, requiere abordar la transmisión pedagógica desde nuevas lecturas que contemplen y cuestionen tales dinámicas sociales.

Nuestro foco de análisis vincula a la intención de resituar los *saberes* “didácticos” con un sentido político de conformación de conocimientos teóricos y prácticos, que permitan reconocer el plano político de las actuaciones de los/las maestros/maestras como gestores culturales²⁸. Constitución de saberes que inciden y configuran planos de subjetividad y construcción de conocimientos vinculados a la enseñanza y la *enseñanza de la enseñanza* - saberes de enseñanza, núcleo de conocimientos teóricos y prácticos para

²⁸ Si bien la idea de “gestor cultural” es controversial, queda planteado como concepto de presencia en la literatura actual, en un principio más vinculado a cuestiones de orden económico, abarca acepciones como agente, animador, mediador cultural, involucrando acciones tanto del orden de la educación formal como informal. Nuestra idea es reconsiderar el papel de los docentes en la política cultural, avanzar en desentrañar, explorar, descubrir saberes que contemplan su actuación en el marco de resoluciones posibles en sus decisiones para la enseñanza

asumir el trabajo docente- como saberes pedagógico-didácticos a disposición de la tarea de *enseñar a enseñar*.

La investigación en curso se propone entonces, sistematizar y analizar *saberes* que se construyen respecto a las prácticas de enseñanza en las instituciones y organizaciones objeto de estudio; explorar características, cualidades y dimensiones de los saberes considerados relevantes para la formación inicial del profesorado, realizar aportes para la reformulación de los saberes disciplinares pedagógico-didácticos presentes en la formación. Se procura asimismo abrir a debates que permitan avanzar en torno a la toma de decisiones fundadas respecto de la implementación de los nuevos diseños curriculares en base a investigaciones situadas en el ámbito local.

Consideraciones en torno a lo metodológico

La tarea investigativa en curso tiene como base una serie de discusiones y debates al interior de los ISFD. En atención a los mismos se convoca a docentes, alumnos y especialistas a conformar un grupo de investigación interinstitucional, a los fines de avanzar en el estudio y análisis de las nuevas demandas formativas pertinentes al proceso de implementación de los nuevos Diseños Curriculares. El equipo de investigación está integrado por docentes que tienen a su cargo la Práctica de Residencia y por quienes poseen experiencia en *prácticas en otros espacios que educan*. Éste ha sido un criterio que se sostuvo también en la elección de los estudiantes, en tanto ellos participan en ambos ámbitos, objeto de estudio.

El proyecto de investigación nos interpela de diversos modos y en diferentes dimensiones de nuestras trayectorias. Abordar los saberes que se producen en las instituciones formadoras de docentes nos obliga a reflexionar sobre las propuestas de enseñanza que realizamos y antes, a indagar en nuestros propios procesos formativos. *¿Qué saberes nos habitan, construimos, reconstruimos respecto a la enseñanza? ¿Qué movimientos se producen respecto al momento de asumir la tarea de enseñar a futuros enseñantes?* No se trata de investigar a determinados sujetos, sino que los sujetos involucrados sean parte activa del proyecto, interviniendo, reflexionando, construyendo un

conocimiento intersubjetivo, partiendo del señalamiento de Paulo Freire (1973:73) "La intersubjetividad o la intercomunicación es la característica primordial del mundo cultural e histórico".

Las prácticas que se ponen en juego a la hora de *enseñar a enseñar* tienen un carácter performativo respecto a los enseñantes que, de no hacerse explícitas, adquieren la forma de moldeamientos que insisten en la reproducción y el ubicar a los otros en un lugar instrumental. De no interrogarnos respecto a las constricciones que nos han configurado como sujetos, difícilmente podremos proponer otras formas de ser y de proceder respecto a la enseñanza. Ahora bien, nuestra indagación se complejiza aún más si a lo señalado se añade que nos importa estudiar los saberes de enseñanza que se construyen fuera de las instituciones formadoras, en otros espacios sociales que educan. Observando ambos espacios, encontramos situaciones paradójales que podemos identificar como *tensiones*.

Un aspecto central de nuestras consideraciones metodológicas es resituar el vínculo entre saberes teóricos y abordajes metodológicos a disposición, junto a consideraciones del orden de "lo político" en relación a cuestionamientos que nos surgen a partir de nuestra condición de profesores que investigan, interrogantes acerca de cómo las visiones dominantes proponen a la investigación y a la enseñanza como prácticas escindidas, lo cual no sólo es un problema epistemológico, es también ético y político. En este marco reconocemos *tensiones* que vinculan saber experiencial con saberes dispuestos en los contextos formales de formación docente inicial. Quienes educan en organizaciones sociales suelen tener muy presente la intencionalidad política de sus acciones –pensada en términos de transformación de la realidad social-, y no considerarse en el rol de enseñantes. En tanto los docentes que trabajan en institutos de formación, se reconocen como enseñantes, como transmisores de cultura y de saberes legitimados, a la vez que se oscurecen las certezas respecto al sentido político de su accionar. En tal sentido, más que intentar una comparación entre los saberes en juego en las prácticas de enseñanza que se realizan en uno u otro espacio, se pretende reconciliar prácticas que se han ido definiendo por

oposición desde la relevancia de tomar conocimiento de los saberes que se construyen en dichos espacios.

Las tensiones que planteamos se relacionan directamente con algunos cuestionamientos que nos surgen a partir de nuestra condición de profesores que investigan, interrogantes acerca de cómo las visiones dominantes proponen a la investigación y la enseñanza como prácticas escindidas. A la vez se han atendido a otros cuestionamientos por parte de estudiantes que, transitando los espacios de prácticas y siendo parte de espacios sociales que educan, han planteado la necesidad de reconocer y expresar limitaciones y ausencias en las propuestas curriculares respecto de modos de abordar y analizar el recorrido y experiencia en diferentes espacios, la posibilidad de recuperar aportes teóricos y las modalidades de los procesos de acompañamiento. En síntesis referimos a diversas tensiones que se reconocen al abrir a interrogantes respecto del proceso de implementación del cambio curricular.

Al asumir nuestra doble condición dialéctica nos interesa reivindicar la tarea del enseñar como un acto de investigación. Entendiendo por investigación un proceso diferente a la visión dominante, que divide y separa el momento de la producción o generación de un conocimiento nuevo, del momento en el cual conocemos y nos apropiamos de aquel conocimiento producido. De lo que hablamos es cómo en las prácticas de investigación hegemónicas, la creación y recreación del conocimiento aparecen dicotomizados y se propicia una jerarquización de los saberes. Al respecto, resulta revelador leer en términos de Freire la necesidad de pensar una práctica pedagógica transformadora de la escuela, con sus roles asignados, sus modos de concebir los conocimientos y los sujetos implicados en los mismos (Andrade y Palacio, 2014); la relación entre investigar e intervenir, sus modalidades, vínculos y redefiniciones se constituyen en un núcleo de problematización, trabajo y profundización del equipo.

Se asume una perspectiva de investigación cualitativa-interpretativa con aportes de la Etnografía, la Socio-antropología, la Investigación Narrativa. Contemplando diversos procedimientos de triangulación teórica y empírica, siendo los formadores copartícipes del Proyecto. Hogan (1988) señala

elementos significativos que enmarcan la relación de investigación y la definen: la igualdad entre los participantes, la situación de atención mutua y los sentimientos de conexión. La relación de colaboración es aquella en la cual investigadores y practicantes poseen voz propia, siguiendo a Britzman (1991) “la voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad. La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social”. De allí que Clandinin y Connelly afirmen que la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua. Investigadores y practicantes cuentan historias sobre su relación en la investigación; historias referidas a la mejora en las propias disposiciones y capacidades. Se intentará deconstruir la perspectiva del actor: “un universo de referencia compartido que subyace y articula el conjunto de las prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales”. (Guber, 1991: 75)

En una primera instancia, atentos a las propias implicaciones, al conformar un grupo de investigación -cuyos miembros portamos diferentes inscripciones institucionales- fue necesario buscar estrategias metodológicas que permitieran dar cuenta de los sentidos desde los cuales asumimos nuestro quehacer como formadores, educadores, estudiantes e investigadores. Así, desde los aportes socio-antropológicos y la investigación narrativa, el grupo pone a disposición y análisis sus propias inquietudes y preocupaciones acerca de los lugares asumidos. El proceso investigativo deviene en intercambio intersubjetivo entre investigadores, cada reunión del grupo -en las jornadas dispuestas para la investigación²⁹- es un *espacio dialógico generativo de relatos y reflexiones* que

²⁹ Durante el 2014 se realizaron un total de 10 jornadas de trabajo que se estructuran en tres momentos diferenciados: presentación de la agenda de actividades, tratamiento de los núcleos de trabajo previstos, distribución y asignación de tareas. Se dedica un tiempo de las jornadas a la continuidad de “bitácoras personales” -en las cuales cada uno registra y va incorporando los relatos que el intercambio de la jornada anterior le fue generando-. La intención es conformar una *comunidad de pensamiento* que, a través del relato de experiencias, explicitación de reflexiones individuales, vínculos con referentes teórico-conceptuales que se consideran pertinentes, permitan poner en tensión y diálogo los sentidos e

posibilitan procesos de desdoblamiento desde el cual *mirar* y *mirar-se*, en y desde los diversos lugares institucionales. A través del relato de experiencias y la realización de entrevistas en profundidad, se avanza en clarificar los modos individuales de otorgar sentido al hacer: *educar, enseñar, transmitir...*, poniendo en diálogo estos sentidos y sus implicancias políticas, en la intención de avanzar en reconocer además, procesos de subjetivación. Estos encuentros paulatinamente van habilitando un espacio para el conocimiento del otro, desde el compartir la propia historia y trayectorias, permitiendo avanzar en la co-construcción de un marco referencial compartido, desde el cual abordar los *saberes y prácticas* que se despliegan, permitiendo trabajar los procesos de implicación y distanciamiento que, una investigación de estas características, demanda. (Bleger, 1988). Luego, en una segunda instancia, planteamos a docentes y educadores colaboradores una exploración en el mismo sentido: contemplar las singularidades de sus biografías y trayectorias formativas de sus prácticas en contexto, para lo cual se van conformando subgrupos de entrevistadores (miembros del equipo de investigación) y docentes, formadores, educadores que constituyen la unidad de análisis de la investigación.

Los *juegos, inter-juegos*³⁰ de implicación y distanciamiento son posibles sobre la base del encuentro con otros, mediado por la palabra, la escucha y las lecturas teórico-metodológicas que cada quien aporta al diálogo. De tal modo, se objetivan progresivamente sentidos y significados, se visibilizan *saberes que se saben*, que se despliegan en la cotidianeidad de las prácticas formativas.

El reconocimiento de nuestro saber profesional docente como saber individual, sincrético, contextualizado, práctico y temporal (Contreras Domingo, 2014; Tardif, 2004; Clandinin, 2000, Elbaz, 1988), nos orienta en la búsqueda de una aproximación narrativa a este saber en los estudios de casos con nuestros colaboradores docentes y educadores. Tardif afirma “en las investigaciones de

implicancias políticas, lugares que se asumen al interior del propio grupo de investigación y vínculos con modos internalizados de trabajo colectivo e individual.

³⁰ Utilizamos la expresión “juegos” en el sentido de reconocer las posibilidades de ir identificando reglas compartidas en el proceso de “interpretar” acepción inglesa del juego, que involucra el “poner en escena” y la *interpretación*.

campo o en las actividades de formación realizadas en colaboración, hacer preguntas a los docentes sobre sus saberes equivale, en cierto modo, a llevarlos a contar la historia de su saber enseñar, mediante las experiencias personales y profesionales que hayan sido significativas para ellos desde el punto de vista de la identidad personal". (Tardif, 2004: 76)

Estado de avance

Nudos de problematización y tensiones

Desde este marco y atendiendo a reconocer las propias prácticas con intencionalidad formativa, advertimos un primer nudo de problematización. Este se sostiene en una serie de supuestos que presentamos como interpelación ante los nuevos desafíos en la formación docente, respecto de la construcción de conocimientos acerca de los procesos de enseñar a enseñar, en el propio ámbito institucional de los ISFD. Junto a estos aspectos, se agregan las demandas de considerar los vínculos con otros espacios que educan, propuestos desde los nuevos diseños curriculares.

El contexto en el cual se desarrolla nuestra investigación, en tiempos que las prácticas que se llevan adelante en los Institutos de Formación Docente, redefinen sus vínculos con otros espacios que educan, lo cual obligaría a repensar los sentidos de la educación. Entre ellos, la distinción entre educación formal, no formal e informal, que históricamente intentaba referir a diversas formas de educar, han estallado (Sirvent; Toubes; Santos; Llosa y Lomagno, 2006)³¹.

En este sentido, cabe advertir que el contenido político de la acción educativa, frente al fenómeno caracterizado como el retiro de lo público, paradójicamente ha revelado una nueva y mayor fecundidad. Esto se torna acuciante en la actualidad, ya que para poder analizar en forma crítica y autónoma la realidad, para poder intervenir y transformarla se necesitan conocimientos cada vez más

³¹ Al respecto se puede consultar el trabajo de reflexiones teóricas y revisión crítica del concepto de Educación No Formal realizado por la cátedra de Educación No Formal – Modelos y Teorías - Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, que se presentan en la publicación de referencia que recupera experiencias de investigación, docencia y extensión, construido a través de la sistematización de experiencias de investigación, docencia y extensión.

complejos. La democratización del conocimiento no puede quedar circunscripta solamente a la escuela ya que, como sostiene Sirvent (1999), "frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos 'más allá de la escuela'".

El segundo núcleo de problematización es reconocido a partir de poner el foco de análisis en el trayecto del Campo de la Práctica propuesto por los Nuevos Diseños Curriculares de la Jurisdicción e iniciar la indagación acerca de los saberes que se producen en dos espacios particulares, el de las instituciones educativas (en este caso, dos ISFD) y el de las organizaciones sociales (al ocuparnos de dos organizaciones asociadas a los institutos a través de las Prácticas I). Allí, nos interesan particularmente los saberes que ponen en juego quienes coordinan las experiencias que se proponen desde tales organizaciones.

Nuestros supuestos de partida, plantean ciertas tensiones:

Desde los DiC, la atención a los espacios sociales que educan más allá de la escuela, se traduce en un reconocimiento de la alteridad, sin indagar e incorporar a los trayectos formativos las potencialidades de los saberes que se juegan en las prácticas de quienes educan/enseñan en esos espacios.

Si bien en los ISFD se tematizan los saberes acerca de las prácticas de enseñanza, se producen saberes que no constituyen contenidos en las propuestas formativas -razonamiento práctico, conocimiento práctico, saberes de experiencia-. En tanto, en los otros espacios que educan, tales saberes son fundantes de la acción de los formadores.

Asimismo, los formadores de docentes ponen en juego en las prácticas de enseñanza, no sólo saberes que provienen de conocimientos disciplinares, sino aquellos conocimientos que se derivan de situaciones prácticas, vivenciadas en sus trayectos formativos y de práctica profesional. Mientras que quienes realizan prácticas formativas en los otros espacios que educan, no suelen considerarse en el rol de enseñantes ni que su tarea implique saberes relativos a procesos de enseñanza.

Reconocemos que las prácticas y saberes de otros espacios que educan, se han construido históricamente desde la oposición al sistema educativo, aun cuando sujetos y prácticas que se realizan en uno y otro espacio, mantienen vínculos estrechos.

Desde estos sentidos, asumimos que el saber profesional de docentes es un elemento fundamental, necesario y poco explorado en estos términos, como *saber* para la formación política del profesorado.

Por último, consideramos necesario destacar dos cuestiones. Por un lado, reconocer que la intencionalidad política como saber de la educación, es considerado como núcleo de problematización en los espacios sociales fuera del sistema educativo, en tanto, que en el sistema formal, se niega o diluye tal intencionalidad cuando media el formato y la estructura escolar tradicional. Por otro lado, a partir de poner en tensión ciertos supuestos respecto a estos intercambios, los saberes que se propician en los espacios sociales que educan, son calificados como otros, sin avanzar en la caracterización y valorar la potencialidad de los mismos. Este reconocimiento, junto a una revisión de los propios saberes que, los docentes a cargo de las Prácticas transmiten, más allá de los contenidos disciplinares, permitiría ampliar los sentidos asignados a los *saberes*.

En los espacios de formación aparece un primer reconocimiento de las subjetividades implicadas, desde su inclusión en diferentes apartados de los DiC. De todos modos, no se avanza sobre la incidencia de estas subjetividades en el conocimiento, o cómo se ponen en juego en los procesos evaluativos. Tales procesos imprimen un particular modo de relación comunicacional y de los procesos de subjetivación al interior de los espacios escolares, que difiere de los modos de comunicar en los otros espacios sociales que educan.

Como ya se ha advertido, la intencionalidad política es explícita en los espacios no escolares y orienta sus acciones. Por otro lado, si bien desde los documentos oficiales se sostiene la relevancia de lo político en la tarea educativa, no suele ser un contenido que se tematice en los espacios formativos incluyendo las Prácticas -menos como parte de la formación ciudadana que todos los docentes realizan sobre los estudiantes de todos los niveles-.

En la relectura de los saberes, el enseñar, el aprender y las subjetividades que se ponen en juego, consideramos relevante incluir los procesos comunicacionales que se producen en los diferentes espacios focos de la indagación; como así también atender a una redefinición posible acerca de roles/posiciones vinculados al enseñar y el aprender.

Nos encontramos avanzando en la indagación de los sentidos que le otorgan los sujetos que participan de la presente investigación. Al respecto, como mencionáramos en el apartado de consideraciones en torno a lo metodológico, en jornadas de trabajo del equipo donde expusimos nuestras propias experiencias y representaciones -recuperando narrativas construidas a tal efecto-, tuvimos oportunidad de dimensionar la complejidad de asumir como indagación procesos que incluyen experiencias, saberes, conocimientos, desde los sujetos y los lugares institucionales e interrogarnos: *¿qué valor epistemológico asumimos en voces que hasta el momento no se sienten autorizadas a su inclusión en los conocimientos disciplinares hegemónicos?; ¿tomar la palabra en estos temas tiene sólo relevancia política o permite ampliar los márgenes de aquello aceptado actualmente como conocimiento?* Desde estos sentidos, asumimos que el saber profesional de docentes es un elemento fundamental, necesario y poco explorado en estos términos, como saber para la formación política del profesorado.

Así también, nos encontramos en un proceso de trabajo de lectura de referencias teóricas y documentos respecto a las prácticas de investigar e intervenir, que están implicadas en nuestra investigación.

Estos encuentros permitieron poner en discusión nuestras prácticas, avanzar en la ampliación del marco categorial de la indagación –que ha quedado refrendado por los trabajos que estamos presentando en eventos relativos a la investigación educativa³²-. Así también, en el avance del proceso investigativo, hemos realizado un primer encuentro con los docentes y directivos de las

³² La escritura de nuestra experiencia investigativa para su presentación en eventos académicos, nos conduce a un primer plano de objetivación, que nos permite reconocer nuestra implicación subjetiva y los juegos de distanciamiento necesarios para explorar los vínculos entre experiencia y teoría. A su vez, en la presentación de las ponencias, obra un segundo plano de objetivación, cuando se debe elaborar en pocos minutos una breve reseña de la ponencia, y luego las preguntas, comentarios e intercambios que se generan con los participantes. Seguimos aquí una adaptación de la lógica de trabajo que Jaume Martínez Bonafé (2010) propone a fines de avanzar *sistematizando prácticas*.

instituciones que participan del proyecto, para poner en común los sentidos del mismo y comenzar a realizar intercambios propios del trabajo de campo.

Referencias

Andrade, S.; Palacio, M. (2014, Octubre). *La Educación Popular y la Pedagogía Crítica como alternativas a las prácticas de la enseñanza tradicionales en la formación docente. La experiencia del ISFD Renée Trettel*. Ponencia presentada en las VII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Bleger, J. (1998) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Britzman, D. (1991) *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.

Cifali, M. (2012) "Creer en la Escritura" Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano. Conferencia, Montevideo, Uruguay, 30 de marzo de 2012. Traducción de Ana Zavala y Patricia Roche.

Connelly, F Michael y Clandinin, D Jean (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Jorge Larrosa (ed.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La Experiencia y la Investigación Educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la Experiencia Educativa*. (pp. 21-86) Madrid: Morata.

Contreras Domingo, J.; Arnaus, R.; Quiles, E. y otras (2014). *El Saber de la Experiencia como Saber Formativo: una investigación narrativa con docentes*. Comunicación presentada en ECER 2014, Oporto, Portugal.

Elbaz, F. (1988) Cuestiones en el estudio del conocimiento profesional de los profesores. En V. Angulo (ed.) *Conocimiento creencias y teorías implícitas de los profesores*, (pp. 87-95). Alcoy: Marfil.

Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI y Tierra Nueva.

Garimaldi, N.; Peart, S. y Andrade S. (2002) Pragmatismo y Neoliberalismo. Aportes para una lectura de los actuales procesos de reformas educativas. *Cuadernos de Educación, Año II, N°2*, (pp. 25-37) Córdoba: Ferreyra.

Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Hogan, P. (1988). *A community of teacher researchers: A story of empowerment and voice*. Mimeo, University of Calagary.

Martínez Bonafé, J. (2010) Aprender el oficio docente sistematizando la práctica. En A, Pérez Gómez (Coord.) *Prácticas educativas y procesos de innovación y mejora en la educación secundaria*. Barcelona: Grao.

Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y Narración*. México: Siglo XXI.

Rigal, L. (1999). La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En F. Imbernon (comp) *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Sirvent, M. T. (1999) Precizando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos? *Propuestas - Revista de Educación No Formal*; Año 1, N°1. Buenos Aires, julio 1999. (pp. 6-7).

Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal, *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narce.

Corpus Documental

Ley Nacional de Educación N° 26026 (año: 2006).

“Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Primaria” (2008) Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.

Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2008) Dirección General de Educación Superior Ministerio de Educación. Córdoba.

Trabajos presentados por el equipo de investigación en Eventos Nacionales e Internacionales:

Andrade, S. y Domjan, G. (2014) *Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones sociales asociadas* Ponencia presentada en el Evento Latinoamericano: Pre ALAS Patagonia - VI Foro Sur –Sur - Estado, Sujetos y Poder en América Latina. Debates en torno de la desigualdad. El Calafate. Argentina.

Andrade, S.; Agüero, D.; Domján, G.; Gabbarini, P.; Maders, P.; Ocanto, N.; Palacio, M.; Zidarich, M. (2014, Octubre) Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones asociadas, Jurisdicción Córdoba. Ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen investigación desde la Escuela. Buenos Aires. Argentina.

Andrade, S. y Domján, G. (2014, Octubre) *Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones sociales asociadas*. (Proyecto N° 1880 – INFD: convocatoria 2013) Presentación de investigación en el Evento Nacional: Jornadas de intercambio. Sujetos y Prácticas en la Formación Docente. Perspectivas de investigación. Organizado IICE-INFD. Buenos Aires. Argentina.

Agüero, D.; Zidarich, M. y Maders, P. (2014, Octubre) *Interpelando a la Narrativa como un recurso posible para dar cuenta de la experiencia EN la Práctica EDUCATIVA*. Ponencia presentada en el Evento Nacional: VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Organizado por los ISFD de la Ciudad de Córdoba y el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia de la UNC. Córdoba. Argentina.

Andrade, S.; Palacio, M. y Ocanto N. (2014, Octubre) *Alternativas a las prácticas de enseñanza tradicionales en la formación docente: La Educación Popular y la Pedagogía Crítica en las experiencias del ISFD René Trettel*. Ponencia presentada en el Evento Nacional: VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Organizado por los ISFD de la Ciudad de Córdoba y el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia de la UNC. Córdoba. Argentina.

Andrade, S. y Domján, G. (2014, Noviembre) *Investigar e intervenir. ¿Una cuestión dilemática o controversial en el ámbito de los ISFD y los mandatos académico-políticos?* Ponencia presentada en el Evento IV Jornadas Nacionales y II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores en Ciencias de la Educación. Organizado por IICE- UBA. Buenos Aires. Argentina.

LOS AUTORES

Andrade, Sergio: Docente con doble inscripción institucional Director - ISFD René Trettel de Fabián, docente de prácticas UNC.

Curriculum abreviado: Profesor en Filosofía, Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC (1990). En: Maestría en Investigación Educativa, mención en Socioantropología, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Prof. Adjunto a cargo del Área de Filosofía del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (desde 2000). Director del ISFD René Trettel de Fabián. Gestión Pública (desde 2010). Coordinador Gral del Proyecto Filosofar con Niños (desde 1995). Ha dictado diversos cursos y seminarios relativos a la Enseñanza de la Filosofía y la Filosofía con Niños. Es Director del Proyecto de Investigación: Enseñanzas de la filosofía y construcciones de subjetividad: Límites y bordes de lo curricular y lo no curricular. Seminario Taller de Prácticas y Residencias, Área Filosofía, como parte del Programa: Enseñanza y Formación Docente. Estudios, debates y propuestas desde el interjuego Didáctica General-Didácticas Específicas; Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.

Participó en los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Primario de la Jurisdicción Córdoba. Ha realizado publicaciones nacionales e internacionales, entre las más recientes:

Co-autor de capítulo En Salit Celia, Donda Cristina, Ortúzar Silvia (Comp.) *Indagaciones acerca del método en la enseñanza, un enfoque interdisciplinario* (2013) Capítulo 4: Kant (pp. 81-94) Córdoba: Imprenta Facultad de Filosofía y Humanidades.

Artículo: *Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica*; en Páginas, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba; Año 11- N° 7 Julio 2012. ISSN: 1668-7493

Andrade Sergio (2012) Subjetividades y subjetivaciones en la práctica docente, en *Prácticas y Residencias, Memoria, Experiencias, Horizontes IV*, Ed. Universidad Nacional de Córdoba, 2012. ISBN: 978-950-33-0991-9

Andrade S. & Loforte A. (2012) Enseñanza de la filosofía y currículum, Ejes para indagar la práctica de la enseñanza de la disciplina. En *Prácticas y Residencias, Memoria, Experiencias, Horizontes IV*, Ed. Imprenta de Facultad de Filosofía y Humanidades, 2012. ISBN: 978-950-33-0991-9 (pp 313-324).

Durante 2012 se ha ido articulando un Proyecto de Animación, en asociación con el Centro de Experimentación en Animación del Departamento de Cine de la UNC y el Proyecto Filosofar con Niños. El mismo se comenzó a desarrollar durante 2013, con la realización de una serie de Talleres del Proyecto Filosofar con Niños en espacios donde radica su trabajo Extensión Universitaria – espacios escolares y comunitarios-. En el presente año, se culminará el Proyecto con la realización de los programas -13 cortos-. Acciones que se realizan en un convenio entre PAKA PAKA, Extensión Universitaria de la UNC y los SRT. En el Proyecto participó como coordinador de los Talleres de Filosofía y como contenidista.

Durante 2011/2012, Asesor de Contenidos en "Antón"; un Proyecto de Producción de los Servicios de Radio y Televisión de la UNC, (SRT), en asociación con el Centro de Experimentación en Animación del Departamento de Cine de la UNC; con el Aval de: Proyecto Filosofar con Niños; Departamento de Cine y TV, Escuela de Artes, UNC; Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC; Subdirección Cine, TV y Video, Subsecretaría de Cultura, Gobierno de Provincia de Córdoba; Proyecto que obtuvo un Premio del 1º Concurso para Series Animadas para TV Digital del INCAA, edición 2011. Así también, Antón fue seleccionado para participar en el Festival de Annecy (Francia) en 2013.

Domicilio: Ángel Ávalos 504. Bº Alto Alberdi - CP 5000 - Córdoba

Teléfono: 0351 156858357

Correo electrónico: asergio29@gmail.com

Agüero, Daniel: Docente de prácticas- con doble inscripción institucional-ISFD Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla - ISFD Reneé Trettel de Fabián

Curriculum abreviado: Licenciado en Ciencias de la Educación, UNC 2012. Profesor en Ciencias de la Educación. UNC, 1998. En curso: Maestría de Investigación educativa, UNC.

Cargos Directivos:

2014: Vicedirector de la Escuela Normal Superior Dr Agustín Garzón Agulla

2011 (julio a diciembre): Inspector Técnico de Zona 4310 Nivel Primario (suplente) DGEIP – Región IV – Sede Laboulaye – Dpto. Roque Sáenz Peña

2010 (octubre-diciembre): Inspector Técnico de Zona 3220 Nivel Primario (suplente) DGEIP – Región III – Sede Villa María – Dpto. Gral. San Martín

2008/2011: Director Titular de Nivel Primario, en el Centro Educativo “Isabel la Católica” – Córdoba, Dpto. Capital

2006/2007: Director Titular de Nivel Primario, en el Centro Educativo “Dr. Carlos Vaz Ferreyra - Córdoba, Dpto. Capital

Cargos Docentes:

2013: Profesor del Seminario “Práctica Docente IV y Residencia” en la Escuela Normal Superior Agustín Garzón Agulla” (ENSAGA) – Córdoba

2010/2013: Profesor del Seminario “Práctica Docente II” en el ISFD Reneé Trettel de Fabián - Córdoba

2009/2013: Profesor del Seminario “Problemáticas Socioantropológicas de la Educación”. Escuela Normal Superior “Dr. Agustín Garzón Agulla”

2009: Profesor del Seminario “Práctica Docente II” en ISFD “Reneè Trettel”

2005-2008: Profesor de “Práctica Docente III” en ISFD “Reneè Trettel”

2008-2010: Profesor de “Investigación y Conocimiento” en IS “Pbro. Manuel Robert”

2005-2008: Profesor de Práctica Docente I - Escuela Normal Superior “Dr. Agustín Garzón Agulla”

Publicaciones:

2010: Publicación del Libro “Multiplicar y Dividir a partir de la Proporcionalidad. Ensayos de Ingeniería Didáctica en Educación Matemática” ISBN 978-987-05-9217-4 Editado en Córdoba, 2010

Septiembre /1999. Publicación del Libro “Comprender Y Enseñar Los Números Racionales. Propuestas alternativas para EGB 2 y 3”. Publicado en CÓRDOBA con ISBN 987-97789-0-1 Resolución de Auspicio del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Jujuy. N^o 2583-E-C-99

Capacitaciones Dictadas a otros Docentes:

AÑO 2013: “Multiplicando y Dividiendo a Partir de la Proporcionalidad”. Curso (40hs) Dictado en el Dpto de Capacitación de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla

AÑO 2010: “Multiplicando y Dividiendo a Partir de la Proporcionalidad”. Curso (40hs) Dictado en el CE “Maestra María Saleme” En el marco del programa Más y Mejor Escuela Resolución de aprobación N^o 1071/2010 Ministerio de Educación de Córdoba (por el ISFD Reneè Trettel)

AÑO 2009: “Historia y Narrativa como Eje de las Didácticas: hacia nuevas formas de alfabetización, en nuestra escuela” Taller (18hs) en el CE “Isabel la Católica” Resol. N^o 90/2009 Por el dispositivo “Formación Continua situada en la Institución Educativa”

AÑO 2008: “Multiplicando Y Dividiendo A Partir De La Proporcionalidad” (40hs) Dictado En El Marco Del Programa Provincial “Mas Y Mejor Escuela” – Resol. 507/2008 RFFDC - (ISFD Reneé Trettel De Fabián)

Domicilio: Toalbo S/N – Villa Mirador del Lago – Biale Masse – cp5158 - Dpto. Punilla - Córdoba

Teléfono: 3512099745

Correo electrónico: danipau63@hotmail.com

Domján, Gabriela: Docente con doble inscripción institucional ISFD Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla, docente de prácticas UNC

Curriculum abreviado: Doctoranda en la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNC. Especialista en Educación y Nuevas tecnologías. Licenciada en Ciencia Política. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente en las Carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Villa María y en la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora a cargo del Seminario sobre Comunicación Pedagógica en las carreras del profesorado en Matemática y Lengua y Literatura de la UNVM. En ambas Universidades participó como investigadora principal en indagaciones acreditadas con temáticas vinculadas al campo Formación Docente y de la Didáctica General, especialmente vinculado a la relación entre "comunicación, enseñanza y tecnologías digitales".

Publicaciones Aimino, Andrea; Domján, Gabriela Grasso, Mauricio (comp.); (2014) *Los nuevos modos de comunicar: educación, tecnologías y escuela secundaria*. Editorial: Euvim, Villa María ISBN: 978-987-1868-15-5 Co-autor:

Introducción.; Capítulo 2: Indagación sobre el uso y apropiación de TIC en jóvenes. Diseño y aplicación de encuestas. Descripción y Análisis de recurrencias significativas y categorías emergentes.

Salit, C. Donda, C., Ortuzar, S. (comp.) (2013) *Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario* – Coautor: Introducción, (pp: 9-24). Capítulo 1: Juan Amós Comenio. (pp: 25-41). Capítulo 6: Debates en la contemporaneidad (pp: 105-119).

Andrade, S. y Domján, G. Actas Pre Alas Patagonia 2014 Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad Ponencia: Saberes acerca de la enseñanza en prácticas educativas en instituciones de formación docente inicial y en otros espacios que educan. Estudio de caso en dos ISFD y organizaciones sociales asociadas ISBN 978 – 987 – 3714-03 – 0

Domicilio: Sofia Bozan 2713 Bº Centro América - CP:5001 Córdoba

Teléfono: 0351 153060750

Correo electrónico: gabydocdom@gmail.com

Gabbarini, Patricia: Especialista invitada, docente de prácticas FFyH. UNC.

Curriculum abreviado: Doctoranda en el Programa de Doctorado de EEES “Educación y Sociedad” Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España. Director: Dr. J. Contreras Domingo. Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa, EEES, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España. Becaria Erasmus Mundus Programa MoE Full Doctorate (2011-2013). Profesora y Licenciada en Cs de la Educación UNC. Profesora Adjunta de Didáctica Gral, y de Psicología Educativa en la carrera Lic en Psicopedagogía de la Universidad Blas Pascal.

En UNC ha participado como *investigadora principal* en diversas indagaciones acreditadas con temáticas vinculadas al campo Formación Docente y de la Didáctica General. En la Universidad de Barcelona, participa desde su tesis doctoral como miembro del grupo de investigación consolidado ESFERA en el Proy. “*El Saber Profesional en Docentes de Educación Primaria y sus implicaciones en la Formación Inicial del profesorado: estudios de casos*” Coordinado por J. Contreras Domingo.

Publicaciones: 2014 Libro electrónico CIEYE 2013, Simposio “Makind off” Comunicación: Patricia Gabbarini: “*Reconstrucción de Sentidos en torno a nuestro Proceso Etnográfico. Experiencia y Saber en la Formación de Educadores*” (pp:99) ISBN 84-964-53-93-6 Editorial Traficantes de Sueños. Madrid, España.

2014 Libro ESFERA J. Contreras Domingo (comp) “*El Saber de la Experiencia en la Formación Inicial del Profesorado*” *Tesituras y tensiones en la formación de un saber profesional-personal en las aulas universitarias*”. Co-autora Cap 7: “Hacia una Epistemología Vulnerable: Ser y Saber en la Formación de Educadores” Barcelona, España (en prensa).

2013 Salit, C. Donda, C., Ortuzar, S. (comp.) (2013) *Indagaciones acerca del método en la enseñanza. Un abordaje interdisciplinario* Ed. Fundación FFyH-UNC. Córdoba. ISBN:978-950-33-1043-4 Co-autora: Introducción.. (pp: 9-24) CAP 3. Johann Heinrich Pestalozzi (pp: 63-79). CAP 6 Debates en la contemporaneidad. (pp:105-119).

Domicilio: Baigorri 519. Bº Alta Córdoba - CP 5000 - Córdoba

Teléfono: 03543 495392

Correo electrónico: pgabbarini@gmail.com

Maders, Paula: Estudiante con doble inscripción institucional ISFD Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla - Prácticas I: Inserción, intervención y coordinación en grupos de espacios no formales. (Espacio Campo de la Ribera).

Curriculum abreviado: Profesora de Educación Inicial (2014, inicia investigación como estudiante), ENSAGA. Consejera estudiantil 2012/2014 Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA). Organización conjunta a docentes y directivos de Cursillo... (ENSAGA 2012 y 2013). Coordinadora Comisión Educación - Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos Córdoba. En: Licenciatura de Trabajo Social, UNC. Durante 2013 parte de la organización y desarrollo del Taller de Educación Interinstitucional ENSAGA - René Trettel de Fabián - Escuela Héctor Valdivieso - ISFD Sor María. Domicilio: Tala Cañada 3076. B^o Ampl. San Carlos - CP 5014 - Córdoba
Teléfono: (0351) 153678500

Correo electrónico: paulamaders@gmail.com

Ocanto, Néstor: Estudiante, con doble inscripción institucional ISFD René Trettel de Fabián - Biblioteca Popular de Bella Vista.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Tallerista de la Fundación Pedro Milesi y Biblioteca Popular de Bella Vista, llevando adelante: Proyecto de Lectura y Escritura Salita Mundo Mágico. Proyecto Escuela de Verano: Animación a la Lectura y Escritura con niños, jóvenes y adultos. Co-coordinador del Proyecto Joven, llevado a cabo en Lago Gutiérrez, Bariloche. Coordinador del taller de "Computación para los niños"- Acercamiento al uso de la computadora.

DATOS COMPLEMENTARIOS

Mayo 2009: Asistente Congreso Internacional de Educación. Escuela Alejandro Carbó-Córdoba Capital JORNADAS PRE-CONGRESO: II Jornada: "La Formación Administrativa del Preceptor" Nivel Medio.

Mayo 2009: Participación en el "SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA LITERATURA Y LOS NIÑOS EN RIESGO" – Ciudad de Villa María

Mayo 2009: Expositor sobre "Niñez e inclusión social en el Foro "El Derecho de los niños y las niñas a disfrutar del Arte", en el marco del 9^o Festival "Señores Niños ¡Al Teatro!!"

Teatro Real. Córdoba Capital.

Julio del 2010: Participación del foro "Niñez y Adolescencia desde la Educación Popular. Ciudad de las Artes. Córdoba Capital

Año 2012, 2013, 2014 Coordinador de talleres en el ISFD René Trettel de Fabián

Coordinador de Taller de Narración y de Títeres

Dirigido a Estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente

Lugar: Instituto Superior de Formación Docente René Trettel de Fabián

Duración: 20 hs

Función Administrativa

Miembro del Consejo Institucional, en representación del "Claustro de Estudiantes"

Lugar: Instituto Superior de Formación Docente René Trettel de Fabián

Duración: Septiembre del 2011 a Septiembre del 2012

Domicilio: Haedo 1166. B^o Alto Alberdi - CP 5000 - Córdoba
Teléfono: 351-155948817
Correo electrónico: nosca69@hotmail.com

Palacio, Manuel: Docente con doble inscripción institucional ISFD René Trettel de Fabián - Biblioteca Popular de Bella Vista.

Curriculum abreviado: Profesor Titular del ISFD René Trettel de Fabián entre otros. Estuvo a cargo del Seminario de Pedagogía Crítica en la carrera de Maestría en Pedagogía del IPEC-Chihuahua. Dicta seminarios y talleres relacionados con la Pedagogía Crítica, la Educación Popular y la Pedagogía Latinoamericana.

Profesor En Ciencias de La Educación, Licenciado En Ciencias de La Educación. Doctorando en Pedagogía Crítica. IPEC–Instituto de Pedagogía Crítica. Chihuahua. México.

Fue Profesor Investigador del proyecto “Formación ética y ciudadana: subjetividades y prácticas institucionales”, que cuenta con el financiamiento y el aval del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente). Año 2007 y 2008. Director del proyecto: Sergio Andrade.

Publicaciones: Ponencia “La Educación Popular y la Pedagogía Crítica como alternativas a las prácticas de la enseñanza tradicionales en la formación docente. La experiencia del ISFD René Trettel”. En VII Encuentro Nacional Del Colectivo Argentino De Educadoras Y Educadores Que Hacen Investigación Desde La Escuela. Octubre de 2014

Artículo “Educación Popular con niños y niñas”. Revista Pachamama N^o25. Instituto de culturas aborígenes. Abril de 2011

En actas de Congreso: Actas del I Foro Abierto de Investigación Educativa 2010: Investigación, docencia y construcción de conocimiento. Intercambio de experiencias en el ámbito de los IES e IFD de Córdoba, en soporte CD, (ISBN 978-987-26108-0-

Domicilio: Echeverría 509. B^o Alto Alberdi - CP 5000 - Córdoba
Teléfono: 0351 - 4806749
Correo electrónico: maralcio@gmail.com

Zidarich, Mónica: Docente de prácticas con doble inscripción institucional ISFD René Trettel de Fabián - docente en ISFD Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla.

Curriculum abreviado: Doctorando en Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Licenciada en Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Referente Nacional en Cultura Bilingüe. Ha dictado cursos y realizado publicaciones relativas a esta temática en diversos espacios en todo el país.

Domicilio: Casaffoush 1765. B^o Providencia - CP 5000 - Córdoba
Teléfono: 35138393190
Correo electrónico: monicazidarich@yahoo.com.ar

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS O PEDAGÓGICAS

PROYECTO Jurisdiccional

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE 2014 “Literatura y escuela: prácticas de promoción de lectura en contextos pedagógicos. Nivel Superior. Nivel Secundario”

Título: Breve NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA TRANSITADA A PROPÓSITO DEL PROYECTO.

Gloria BUSTOS*

Propuestas y planificación de promoción de la lectura, prácticas de promoción de la lectura en las instituciones, planificación de talleres de lectura y escritura en los cursos del Nivel Secundario y del Nivel Terciario, realización de itinerarios de lectura sobre textos de escritores cordobeses, en diversas instituciones, conversación con esos escritores cordobeses y sus visitas a las instituciones, realización de muestras institucionales, según un programa ad hoc.

La precedente enumeración no es azarosa sino que tiene el propósito de recordar, re-visitarse, des-andar, re-versionar o simplemente tomar conciencia de los diversos “itinerarios” que recorrimos, quienes participamos³³ de este Proyecto. Podemos decir más incluso: esta enumeración es portadora de ciertas claves de lectura para facilitar la interminable “conversación literaria” y de las “otras” conversaciones, en la que *interdialogamos* estudiantes, profesores, e instituciones.

Fue un diálogo mediado y enriquecido por las múltiples experiencias transitadas a partir de ir (des) tejiendo “la madeja” de este proyecto que articula la Literatura y la Escuela. Al respecto uno de los textos teóricos aportados por el proyecto y del que abrevamos dice: “Solo los mediadores que pueden sostener la escucha pedagógica y que tienen disposición para el diálogo permiten que se constituya una comunidad de lectores que por medio de la **discusión de sentidos**, den cuenta de la experiencia de la lectura.” (Stapich, 2010).

*Gloria Bustos, Profesora de Didáctica de la Literatura en el Colegio Superior “Pte. Roque Sáenz Peña” de Cosquín. Licenciada en Letras Modernas por la UNC. Investigadora. Docente en los niveles Primario, Secundario, Terciario y Universitario. Autora de textos pertenecientes a las áreas de la Semiótica, el Análisis del Discurso y la Teoría Literaria. Participante de Equipos de Trabajos de la UNC para la Articulación Escuela Media Universidad. Ex miembro del Equipo de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC. Ex Directora de la Escuela de Archivología de la FFyH de la UNC.

³³ El Equipo de Trabajo del año 2014 estuvo conformado por docentes de Nivel Superior y Nivel Secundario del *Colegio Superior Presidente Roque Sáenz Peña*: profesoras de Nivel Superior: María Carolina Roca, Natalia Korol, Gloria Bustos, profesoras por el Nivel Secundario: Ana Beatriz Pereyra, Mabel Maldonado, Sonia Vera, Blanca Ruiz y Mónica Vigliocco y la bibliotecaria Angélica Nancy Ayala.

A partir de una “discusión de sentidos” no solo “nos dio por conversar” sino también por *escribir la conversación y la lectura*³⁴. Y coincidiendo con Roland Barthes o Michel Foucault en que esa conversación que viene del fondo infinito del tiempo no termina nunca, presentamos a través de este relato una serie de retazos o múltiples huellas del itinerario atravesado que se presentan como “los recuerdos” a los que volvemos “al regreso de un viaje” tal como lo expresara Mitelman Mariana en la coordinación de un grupo de trabajo, de los tantos en que se dividieron los docentes para trabajar el Proyecto, durante el año 2014.

MIRADA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE PERSONAL/PROFESIONAL:

A través de esta “narrativa” podemos reconocer (nos), cómo se llevaron a cabo prácticas y actividades de un proyecto que nos invitó a re- pensar las maneras de “leer” y “escribir” en nuestras realidades contemporáneas. Para ese convite el Equipo de Coordinación General preparó diversas *Escenas de Lecturas y Escrituras* que podrían enunciarse en concomitancia con lo que dice Chambers (2007) respecto a que “la lectura no tiene que ver sólo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas ‘escenas’ interrelacionadas. Ayudar a que los niños [adolescentes y adultos] participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (re- escritores del texto) directores (intérpretes del texto) actores (representantes del texto) público (receptores activos y sensibles del texto) es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura”.

Estas palabras de Chambers y otros de los diversos autores que el Equipo del Proyecto nos ofreció a los docentes, y por nuestra mediación a los estudiantes y a las instituciones, permitió construir una idea de *Conversación Literaria* como intercambio entre varios actores que por supuesto incluyeron al escritor y su público. Por eso las conversaciones literarias que todo el proyecto *desató* se concretaron en diversas acciones que transitaron desde *la espectacularidad*- pensamos en el modelo festivo que aportó la actuación de *El Circo*, en uno de los encuentros - *al protagonismo* que experimentaron los múltiples participantes que el proyecto convocó: estudiantes, docentes, directivos, escritores, editorialistas, actores trashumantes, titiriteros.

2 Roland Barthes en *ESCRIBIR LA LECTURA*: “¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?...”

Con esta impronta el Proyecto podría definirse como un conjunto de prácticas y propuestas para la promoción de la lectura y la escritura, que modificaron los diversos *paisajes contruidos y diseminados* por el Proyecto: el de los encuentros, el institucional, transformándolos en verdaderas celebraciones literarias.

No nos equivocamos si afirmamos que, tanto las Escenas de Lecturas y Escrituras o las Visitas de los Escritores a las Instituciones en el marco de este Proyecto, fueron todas conmemoraciones. En esa *fiesta revitalizante*, tanto para la Escuela como para la Literatura, no faltaron la planificación de talleres de escritura en múltiples modalidades y propuestas, itinerarios de lecturas de escritores cordobeses por institución, presencia y perspectiva de editoriales cordobesas tanto del circuito comercial como de otros más alternativos. Todas, acciones y actores que pudieron ofrecer diferentes claves de lectura a la hora de esa interminable *semiosis infinita*. Esa profusa producción de sentidos abrió en cada “conversación literaria”, un largo trayecto que se diseminó por las aulas, por las jornadas de trabajo en las instituciones y los encuentros propuestos por el Equipo de Coordinación del Proyecto, bajo la profesional y afectuosa dirección de la Profesora Gabriela Gay.

Tanto la planificación de talleres de escritura preparados para los alumnos de la Escuela Secundaria, como los registros de las clases de conversación literaria implementados, fueron hitos importantes de este trayecto. Podemos afirmar, fundamentando nuestras expresiones en las exposiciones de las colegas, en las manifestaciones de los estudiantes, en los sucesivos encuentros, que todos estos *andares y des-andares* marcaron y modificaron fuertemente nuestras *prácticas de promoción de la lectura institucional*

UNA MIRADA ¿QUÉ PASÓ EN COSQUÍN?

Si hacemos un recorte sincrónico en la vasta diacronía de este desarrollo, podemos hacer foco en el Colegio Superior “Pte. Roque Sáenz Peña” de Cosquín. Esta Institución vio modificado su ritmo productivamente, por las numerosas actividades literarias llevadas a cabo a propósito de este Proyecto. Entre ellas nos interesa detenernos en las Visitas de Escritores Cordobeses que recibió el Colegio y los Talleres de Lectura y Escritura que surgieron a propósito de tales visitas. Unos y otros resultaron bien interesantes y beneficiosos para las prácticas de los alumnos y docentes que se vieron

involucrados. Si partimos de los encuentros y reuniones que se hicieron para generar estos espacios del Taller y la Visita de Escritores, observamos que se pusieron en acción y generaron prácticas fundantes de ciclos académicos continuos, tales como reuniones, debates y acuerdos entre docentes de nivel secundario y terciario pero también ciclos que incentivaron y diligenciaron nuevas acciones, interrogantes y comentarios que aún no dejan de sucederse entre todos los que participamos ya sean, estudiantes de ambos niveles, docentes, bibliotecarios.

Se hace necesario poner también de manifiesto, que este “ritmo” literario puso en funcionamiento el dispositivo de la solidaridad de los participantes de manera tal que quedó flotando en la Institución toda, una atmósfera nueva y modélica de cómo trabajar en una institución para “generar buenas prácticas”.

Si nos detenemos específicamente en la subjetividad de estas actividades planificadas y programadas debemos destacar: el **sujeto colectivo** que se construyó entre los estudiantes de los cursos de 1er, 2do y 3er Año del *Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura* del Colegio Superior “Pte. Roque Sáenz Peña” de Cosquín y los estudiantes de los cursos del Nivel Secundario: 1er Año, 2do Año, 3er Año, 4to Año y 6to Año del mismo Colegio, que se sumaron a las actividades, como destinatarios y activos participantes. A su vez a este colectivo se adjuntaron los docentes de Lengua y Literatura de ambos niveles “facilitadores” pro-activos en todo momento, desde el marco de una Didáctica de la Literatura y de la Lengua. Los Profesores del Nivel Terciario del Profesorado, en un trabajo colectivo y conjunto con las Profesoras del Nivel Secundario, colaboraron en construir ese *colectivo solidario* alrededor del eje *Literatura y Escuela*. Las diversas actividades desarrolladas dieron cuenta de los diferentes modos de significación con que se abordaron los textos: tanto los literarios de autores consagrados, como las producciones textuales que resultaron del trabajo en los Talleres, con y de, los alumnos. Estos talleres se constituyeron en verdaderos “sistemas de trabajo” (Pampillo, 1991) que albergaron desde la escucha/discusión/ disenso/ consenso hasta la formulación de propuestas por parte de los participantes, tanto estudiantes como docentes. Propuestas que activaron la lectura, la selección, la escritura, el comentario de los textos y la evaluación del trabajo propio y del “otro”. Desde ese camino se construyó una experiencia compartida que tuvo diferentes niveles de abordaje: esto es, quienes participaron, pudieron detenerse y

escuchar/se sus ritmos, saberes y gustos para encontrar el rol en el que mejor pudieran destacarse, según sus intereses y / o habilidades.

De esta forma el ingreso de los Talleres a las aulas del Colegio en sus niveles Secundario y Terciario resultó un acontecimiento paradigmático, que atravesó varios espacios de la institución y fue más allá, al ser adaptado para otras disciplinas tanto de las carreras del Profesorado, como del Nivel Secundario. Pensamos y observamos que la “dinámica” del taller empezó a cuestionar y hacer pensar sobre la representación conductista de “técnicas de estudios” para instalar en el imaginario educativo la idea de una “producción” global, colectiva compartida, diferenciada, rica, sobre los textos, sean éstos de la disciplina literaria o de otras. Porque el Taller, fue facilitado por los docentes y experimentado por los estudiantes, como un verdadero “laboratorio para la acción” (Tobelem, 1994).

Sin duda que estuvo rondando la atmósfera de una “mostración”, pero prevaleció el clima de un “no se requiere una experiencia previa”, clima que favoreció condiciones igualitarias e inclusivas para quienes se acercaban o se interesaban: sean estudiantes, docentes del área o de otras disciplinas u otros actores institucionales tales como la bibliotecaria, el personal en tareas pasivas y hasta los preceptores y personal de maestranza. Se podría decir que se instaló la “ley del enriquecimiento” tanto hacia adentro del aula – Taller, considerada como un campo de trabajo con carácter de lecturas *posibles, jamás únicas o preponderantes* (Tobelem, 1994:20) como hacia el afuera del aula y en otros espacios de la Institución tales como la Biblioteca, el Comedor Estudiantil, la Galería, el Patio, resignificando estos sitios y transformándolos en *cronotopos* (Bajtín) donde pudieron *espejear* (Perlongher, Sarduy, Lezama Lima) otras nociones de Lengua y Literatura como *un saber que pierde su valor de utilidad y se convierte en el esfuerzo de producción principal*. (Aregullin-Valdez, 2010:5).

En este sentido se puede mencionar la preparación de interesantes y coloridos Salones de las Muestras Institucionales, los Paneles y los carteles alusivos al Proyecto "Literatura y Escuela". Pero también se puede incluir en este *espejeo* el gesto, la mímica y el diseño para dar materialidad a todas las acciones realizadas. Podemos decir por ejemplo que toda esa confluencia de disposiciones, estuvo presente, entre otros momentos, en la construcción de los portadores del material para la redacción y exposición del “Informe- Portafolio” presentado, organizado, compilado y redactado en “sus narrativas” por las profesoras de ambos niveles: secundario y terciario.

MIRADA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA COOPERATIVA EN EL EQUIPO

Lo más interesante de todas estas prácticas realizadas y que podríamos denominar "encuentro literario - intersubjetivo en la Escuela", es que allí la Literatura fue el "Pretexto" - importante pretexto artístico- para lograr y poner en un mismo espacio, una escucha mutua y atenta, pero sobre todo, para lograr la "articulación tan ansiada" entre niveles que co-existen en una misma unidad o específicamente denominada como, "unidad académica".

Esa coexistencia colaborativa entre estudiantes y profesores del Nivel Secundario y Terciario, es una de las áreas que se potenciaron en la Institución que debe aprovechar esta instancia de poseer dos niveles, y que a raíz de este Proyecto, comienza a dialogar, (re)conocerse, escucharse y articularse de manera más "educativa"

Haber producido este "acontecimiento iluminador" - en el sentido de la significación que lo expresa Walter Benjamin³⁵ (1990, 117-134) - a través de estas "prácticas" es que todos los participantes han podido "tomar conciencia de la identidad de sus diligencias espirituales y de sus condiciones como productores". Generar esta "experiencia" (en el sentido de Martin Jay, 2009) que vivieron estudiantes, profesores y la Institución en general es "síntoma" de que estamos ante la presencia de un buen producto construido por el sentido que se propuso este interesante Proyecto que articula la "Literatura" y la "Escuela", ya que pone a la Literatura en valor – a la de Córdoba en especial - y da cuenta una vez más, que el Discurso Literario (Angenot,1998) es ese discurso capaz de recoger- de manera privilegiada - las demás voces de los otros discursos del rumor social que en un momento determinado conviven en una sociedad determinada, en nuestro caso, la de Córdoba.

Pero creemos además que a través de estas *prácticas y relaciones* generadas, hubo también un tratamiento dialéctico de la Educación y de la Literatura ya que se instaló a ambos fenómenos en contextos sociales vivos, concretos y materiales. Sabemos que las relaciones sociales están condicionadas por las relaciones de producción, y en este caso hubo un trabajo de la Escuela con la Literatura, pero a su vez de la Literatura con la

35 (Benjamin, 1990): "El Autor como Productor"

Escuela, preguntándonos: ¿qué pasa con las obras/ los textos abordados, respecto de las relaciones de productividad de la época y el espacio en el que se producen? Así (nos) interrogamos específicamente a/sobre los textos de los escritores cordobeses seleccionados para ser trabajados en el proyecto: Sergio Gaiteri y David Voloj. Pregunta o interrogante que apunta inmediatamente – según creemos con Benjamin - a la *función que tienen las obras literarias dentro de las condiciones literarias de producción de un tiempo*. En otras palabras: el interrogante apuntó inmediatamente a la *técnica literaria*. Con el concepto de la “técnica” queremos señalar a esos productos literarios que puedan resultar accesibles por y para el análisis social inmediato (Benjamin, 1990: 119 y subsg.)

Y en ese sentido benjaminiano todas *nuestras* acciones, prácticas, relaciones, resultaron, a través de este Proyecto, de una *técnica* para entender mejor las transformaciones que nos tocan hacer en materia educativa y de enseñanza y aún más, de organizar una institución educativa en la que la subjetividad con prioridad, es la de jóvenes y adolescentes. Entendemos que la competencia en general y la competencia literaria en particular no se basa ya en una educación especializada, sino en otra: “politécnica” dado que se convierte así en patrimonio común. Dicho en palabras de Benjamin (ídem): se trata de *la literalización de las condiciones de vida que se enseña con las antinomias insolubles por otra vía*. La vía comenzada en este caso para superar las antinomias y transformarlas eufóricamente, fue: el Proyecto, el Taller, la Visita de Escritores, el Pre-texto Literario, la Promoción de la Lectura y la Escritura.

Se instaló en fin, el Escenario de la Palabra, a través de las Escenas de la Conversación, de la Lectura y de la Escritura, con el fin de apropiarse de la palabra no desde el escenario mezquino del poder sino como Palabra mediadora y arena de lucha frente al conflicto, siempre presente en las relaciones humanas y sociales. En esa vía se trató también de derribar barreras, superar esos bloques de inmovilidades que tanto **encadenan la producción de la inteligencia**.

Y en ese sentido además, cobran valor los numerosos registros fotográficos y de imágenes virtuales o en soporte papel, producidos por los estudiantes y docentes. A través de ellos, todos los participantes, nos transformamos en “fotógrafos” con la capacidad de “registrar” y otorgar “leyendas” a nuestras producciones, como otra forma de narrar y escribir y también producir un Escenario Literario Educativo que nos

arranca del consumo y el desgaste de la moda, otorgando valor de uso revolucionario (otra vez Benjamín) a nuestras realizaciones.

Creemos que el proyecto tuvo efectos en todos estos sentidos. Las huellas de su recuerdo han quedado instaladas en el inconsciente de cada participante y desde allí y con todo ese bagaje seguirá, su inacabable ritmo vivificante, en este fragmento del mundo: el colegio, la Institución. Tal vez desde allí y habiendo atravesado esta experiencia, en algo se podrá con ella.

Consideramos que estas Prácticas de Lectura y Escritura son un MODELO muy valioso en tanto " EXPERIENCIA" - a eso aludía con ese término más arriba- que llevarán en sus sentidos y en su inconsciente: estudiantes, profesores y directivos. Quizás con estos proyectos, sobrevengan, aumenten, se profundicen, las transformaciones iniciadas como necesarias en las instituciones educativas. Estos trayectos formativos son una huella que quedará indeleble en las relaciones sociales implicadas acá en Córdoba y en esa otra sociedad que nos honra aún más: la "Sociedad de la Educación", donde se concreta un servicio, un derecho y por eso mismo, una pasión.

BIBLIOGRAFIA

ANGENOT, Marc (1998) *Interdiscursividades, De Hegemonías y disidencias*. Editorial UNC. Córdoba. Argentina

AREGULLIN- VALDEZ, Rosalinda (2010) *Neobarroco y erotismo en la poesía de Eduardo Espina y Néstor Perlongher*.

<http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2010-08-8183/AREGULLIN-VALDEZ-DISSERTATION.pdf?sequence=3>

BAJTIN, Mijail; (1982) "El problema de los géneros discursivos" y "El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas" en *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI, México.

_____ (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*, Editorial Anthropos, Barcelona.

BAJTÍN/MEVEDEV [1993]" La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética" en *Revista Criterios*, La Habana, Cuba.

BAREI, Silvia; (1992) *De La Escritura y sus fronteras*. Ed. Alción. Córdoba.

BENJAMIN, Walter (1990) *Tentativas sobre Brecht*, Taurus Humanidades, Madrid

BOMBINI, Gustavo. (2008) *La lectura como política educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 46.

BOURDIEU, Pierre (1985) *Qué significa hablar*, Edit. Akal, Madrid.

CHAMBERS, Aidan (2007) *Dime. Los niños, la Lectura, y la Conversación*. México, FCE

CHARAUDEAU, Pierre, MAINGUENEAU, D. (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*, Ed. Amorrortu, Bs. As.-Madrid

- EAGLETON, Terry (1997) *Ideología, una introducción*, cap. “Introducción” y “Discurso e ideología” Ed. Paidós, España.
- JAY, Martin (2009) *Cantos de Experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Ed. Paidós, Bs. As
- MONTES, Graciela (2007) *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.
- MOZEJKO, Teresa y COSTA Ricardo. (2002) *Lugares del Decir. Competencia social y estrategias discursivas*. Ed. Homo Sapiens, Rosario
- PAMPILLO, Gloria (1991) *El taller de escritura* Ed. Plus Ultra, Bs As.
- PRIVAT, Jean- Marie (1995) “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura” .Universidad de Metz. Extraído de Reuter, Ives y otros (dir.) *Didactique du Française, État d’ une discipline*, Nathan, Paris.
- TOBELEM, Mario (1994) *El libro Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Ed Santillana, Bs. As.
- STAPICH, Elena (2010) “Hacer audible el susurro de la lectura” en *Lectura y Vida. Ensayos e Investigaciones*. Bs As.

ANEXO

EL DISEÑO DE UN TALLER LITERARIO SOBRE EL CUENTO “NOCHE DE CHICAS” DEL ESCRITOR CORDOBÉS DAVID VOLOJ

“PREPARÁNDONOS PARA INICIAR EL CAMINO DEL TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA.”

“*Más que como un conjunto de personas con una finalidad común- escribir- un grupo de taller de escritura puede ser entendido como un **operador múltiple del texto**. Operar textos implica recorrer casi todas las preposiciones (operar bajo texto; con, contra texto; de, desde, en texto; hacia y para texto; por texto, etc)*”. (Tobelem: 2010)

Con este conjunto de expresiones del teórico, queremos referirnos a un específico escenario. El del Docente como operador y facilitador del Taller de Lectura y Escritura en nuestro Colegio. Para llevar a cabo estas acciones, el docente/ los docentes, preparamos un Escenario áulico que tomó dos clases del nivel terciario, con las alumnas de 2° año del Profesorado en Educación Secundaria de Lengua y Literatura, sobre la siguiente bibliografía: *La lectura como política educativa* de Gustavo Bombini y *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura* de Graciela Montes.

A esta Conversación la prepararon las propias estudiantes del Nivel Terciario participantes del Proyecto. La consigna, muy sencilla, consistió en leer los textos seleccionados y reflexionar sobre cómo preparar la Escena de Lectura en el Taller desde

el rol del docente y sus efectos en el lector. La respuesta de las estudiantes consistió en lo siguiente:

Desde el rol del docente: “Leer es más que descifrar: es construir sentidos; involucra contextos; es una situación íntima e invisible. Puede verbalizarse como “tomar la palabra”. Se comienza como “lector oral” mucho antes que en el periodo de la escolaridad. El niño, para inscribir sus lecturas suele utilizar la imagen, el gesto, el dibujo. Luego, la escolaridad suma el esfuerzo del desciframiento de las letras: leer lo que fue escrito. Es un código que fue anclado en la letra. La entrada al “mundo escrito” es también el acceso a la memoria de la sociedad. Trabajamos para generar una *actitud de lector*, actitud que implica:

- Una toma de distancia
- Una perplejidad
- Un arroj

“Hay situaciones más amparadoras de la lectura que otras. Ocasión – disponibilidad – entrenamiento – práctica. Esta actitud está hecha de historia: puede madurar o “achicharrarse” y en ese derrotero la Escuela se presenta como “la gran ocasión” habilitadora de la experiencia. En cuanto a las Escenas de Lectura se pueden pensar y proponer distintas escenas a transitar tales como: un lector experto al que todos oyen (“penden de su voz”). Un lector o todos, leen simultáneamente en su texto (incluso marcan o anotan en él). Lectura en voz alta de todos y cada uno de los participantes”.

“La actitud del “Docente” en estas Escenas de Lectura y ante estas posibilidades, debe alejarse de cualquier actitud de *constructor del sentido del otro*. Conviene más oficiar de *mediador*. Para ese oficio, que se le destina, debe crear la ocasión, el tiempo y el espacio propicios; generar un estado de ánimo y comunión lectora; instaurar una atmósfera “circular” (cerrar la puerta, etc.). El docente debe abordar su tarea otorgando: importancia de su voz, su presencia, el libro que sostiene. Preparar las rutinas y gestos que llamen a ese espacio. Atender a la selección del material. No intervenir en el “momento enigmático” con anticipaciones. Ayudar a tejer sentido. Desde el texto hacia otros textos.... No buscar simplificar sino densificar, espesar la lectura. Volver sobre lo escrito, remitirse al texto. Llamar la atención sobre algunas figuras retóricas presentes en el texto. Interviene, *no para tranquilizar, sino para abrir a la perplejidad y la pregunta*.

Con respecto a los efectos en el lector las alumnas concluyeron que: “La apropiación del lector tiene sus límites pero, al mismo tiempo, es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido. En esa construcción el lector, da valor cultural y pedagógico a los “modos de decir la lectura. Configura una imagen social de la lectura”.

Las Alumnas de 2° año del Profesorado de Lengua y Literatura, Nivel Terciario del Colegio Superior, “*Pte. Roque Sáenz Peña*” trabajaron, en pequeños grupos, con tres cuentos diferentes del libro *Los Suplentes* del escritor cordobés David Voloj. A continuación exponemos las experiencias del proceso de preparación e instalación del Taller Literario realizado, sobre el Cuento “Noche de Chicas” del escritor cordobés mencionado.

TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA: “NOCHE DE CHICAS”

¿Quién es David Voloj?

Escritor cordobés nacido en Córdoba en 1980. Es licenciado en Letras Modernas, docente y colaborador de la revista *Rumbos*. Ha publicado el libro *Letras Modernas* (Recovecos, 2008) y relatos en distintos medios de Argentina, México y España, Entre sus relatos se pueden mencionar: *La mujer de mi vida* y las antologías *Carne* (La Creciente, 2006), *Es lo que hay* (Babel, 2009), *El Fungible* (Punto de Lectura, 2009) y *Narrativas emergentes de la Argentina* (2012). En 2009, recibió el Primer Premio en el concurso *El Fungible* (Madrid, España) por el cuento *Fronteras Latinoamericanas*, editado para la Comunidad Europea. Su libro *Asuntos Internos* obtuvo el Primer Premio del Fondo Nacional de las Artes en 2009, bajo el título *Perspectivas*.

¿Por qué se eligió el cuento “Noche de Chicas”?

La literatura además de ser un arte digno de disfrutar, también es para reflexionar, repensarnos como personas, como humanos, como una parte del todo... Por eso el cuento “Noche de Chicas” fue el indicado para pensar la relación que tenemos con los otros que nos rodean y qué pasa cuando hay una situación de tensión que requiere dejar de lado nuestros prejuicios y rencores para ocupar otro lugar.

¿Cuál fue el objetivo del taller?

El taller tuvo como objetivo general mostrar que la literatura no es un ritual individual, sino que es mucho más rico y productivo si se consigue trabajar en grupo, trascendiendo los gustos o intereses propios y aceptando las diferencias. Entonces el objetivo

específico fue proponer un trabajo en equipo teniendo como *pre- texto* un cuento que abordara una problemática actual entre los adolescentes.

Una de esas posibles problemáticas para trabajar en las escuelas y con los estudiantes del Nivel Secundario se encontraron en el Cuento “Noche de Chicas” de David Voloj.

Cada lector construye (el sentido de) el libro.

Con esta frase surgió la idea de realizar el juego del rompecabezas. La razón por la que se decidió realizar este juego está ligada a los objetivos del taller, ya que el sentido de un texto se construye con cada lectura y varía según un “lector situado”

El rompecabezas consistía en “re- armar” la tapa del libro *Los Suplentes* donde se halla el cuento a trabajar. Los paréntesis no fueron arbitrarios sino que, ya que los alumnos armarían la tapa del libro, se quiso dar una primera idea de *libro* diferente de la noción de *sentido de un texto*.

Por estas razones es que se dividió la fotografía de la tapa del libro *Los Suplentes* en tanta cantidad de piezas como grupos se había dividido el curso.

Curiosidades del Taller

- El Taller sobre este cuento se trabajó tanto en el 2do Año del Nivel Secundario como en el Nivel Terciario, también en 2do Año.
- Dado que el tiempo es “tirano” y sólo contábamos con 80 minutos para realizar el taller, es que se decidió para el taller hacer un resumen del cuento, lo que no quiere decir que se dejó de leer el original, puesto que los alumnos de Nivel Superior leyeron el texto por su cuenta, mientras que a los alumnos del nivel Medio, la profesora titular de la cátedra de Lengua, Mónica Vigliocco les leyó el cuento completo la jornada posterior al taller.
- Cabe destacar que en el Nivel Medio el resumen del cuento se dividió en 33 párrafos puesto que 33 era la cantidad total de alumnos.

Planificación: Fundamentación

En el marco del proyecto “Prácticas de promoción de lectura en contextos pedagógicos. Nivel Superior. Nivel Secundario”, desde 2º año del profesorado de Lengua y Literatura se trabajó con diferentes cuentos del libro de *Los Suplentes* de David Voloj. Para llevar a cabo nuestro taller, en las cátedras de Teoría y Análisis Literario II con la profesora Gloria Bustos; Práctica Docente II con la profesora Natalia Korol; y Enseñanza de la Lengua y Literatura en la Escuela Secundaria con la profesora Carolina Roca,

seleccionamos tres del total de los cuentos que se encuentran en su libro ya mencionado. El que trabajamos fue: “Noche de Chicas”

TALLER: Noche de Chicas

Escenario

En el pizarrón se colocan dos afiches: uno blanco y otro de color. En el afiche blanco se escribe, en el centro con letras grandes, el título del cuento a trabajar: “*Noche de Chicas*”. Alrededor del título imágenes que tengan relación con la mujer (zapatos de dama y de niña, maquillaje para dama y para niña, etc.).

La mitad del otro afiche de color se ubica al lado del afiche blanco, con la leyenda en el borde superior: “*Cada lector construye (el sentido de) el texto*”. En el resto del pizarrón se ubican estrellas amarillas al azar para decorar el espacio. Las sillas se ubican en círculo en el centro del aula para los asistentes al taller.

Momentos del taller

1° momento: Luego de que los invitados al taller se ubican, se interroga sobre lo que sugiere el título “Noche de Chicas”.

2° momento: Lectura del cuento

3° momento: Conversación literaria.

4° momento: Se divide el total de asistentes al taller en tantos grupos como helados (de cotillón) se tenga y se les entrega a cada grupo una hoja A4 con el título impreso “Noche de Chicas”.

5° momento: Se les anuncia a los presentes que se ha mandado a pedir un delivery para que lleve helados. En ese momento ingresa “un mimo” (una alumna producida en ese personaje, con los “helados”(globos de colores con papelitos adentro). El mimo reparte un “globo- helado” por grupo y se les indica a los participantes del Taller que deben reventar los globos con cualquier parte del cuerpo menos con las manos. Dentro de los globos se encuentran tres papelitos con palabras específicas del cuento. Se solicita que con ellas escriban un texto. Los Globos – Helados están asentados en un cono de cartulina. Dentro de esos conos de los Globos-Helados, hay una pieza del rompecabezas que armará la tapa del libro de David Voloj.

6° momento: Un participante de cada grupo se reúne con el resto para armar el rompecabezas en el afiche de color colgado en la pizarra, mientras el resto del grupo, escribe un texto breve, con las palabras halladas dentro del globo.

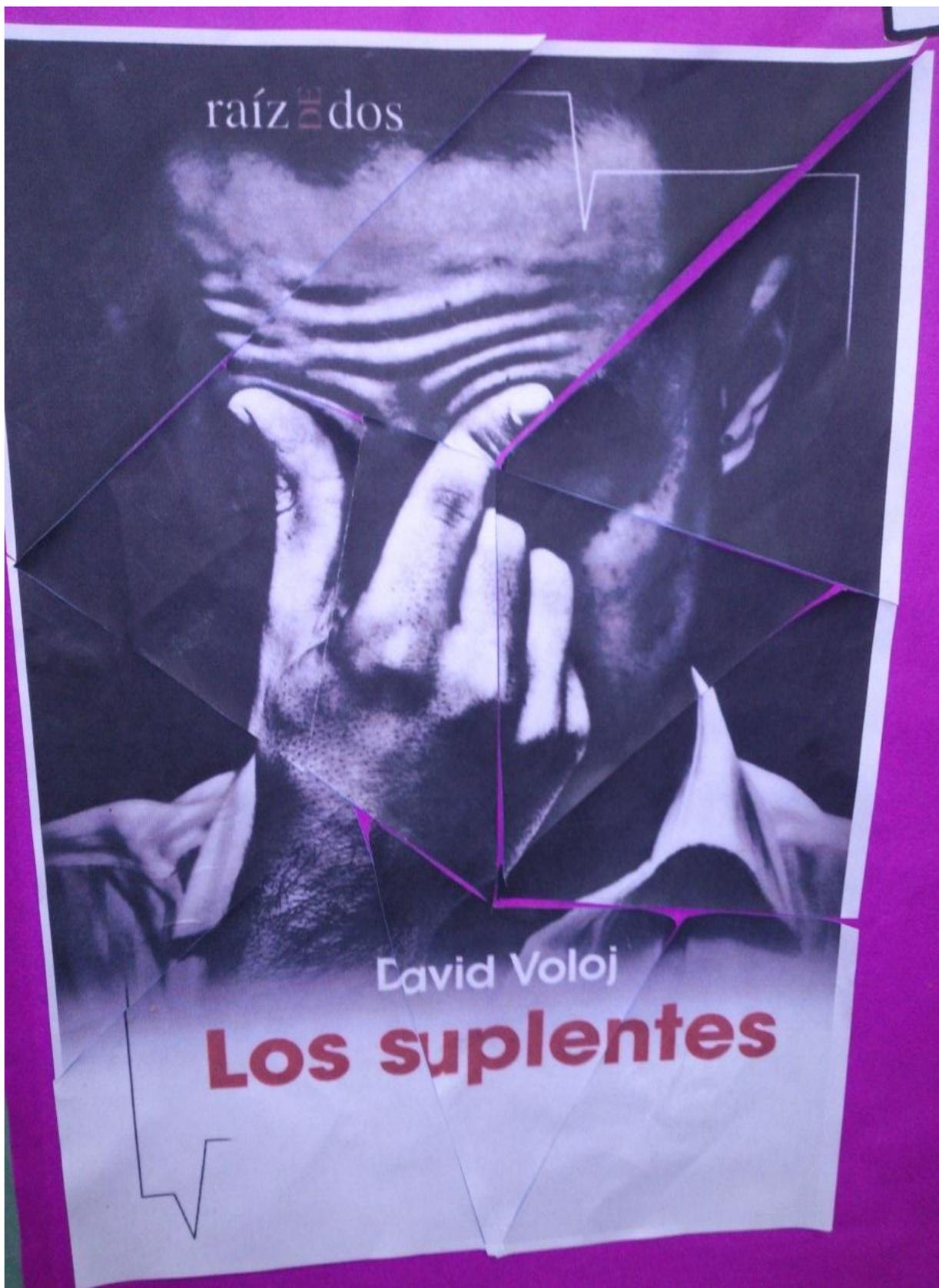
7° momento - CIERRE: Se comparten los escritos y el rompecabezas terminado.

Modelo de Conversación Literaria:

1. Enumera algunas de las sensaciones que te provocó la lectura del cuento “Noche de Chicas”
2. ¿Conoces historias parecidas? ¿Podrías narrar alguna brevemente?
3. Explicita tres temáticas que a tu criterio se mencionan en este cuento
4. ¿Cuál fue el personaje con el mejor te identificaste? ¿Por qué?

Conclusión

Durante las producciones escritas, los alumnos y docentes bebieron gaseosa y comieron galletas mientras trabajaban y parecían –según las expresiones y risas de todos – disfrutar del momento. Trabajaron en equipos para armar el rompecabezas e inclusive para escribir las historias. Ponerse de acuerdo no les fue tan sencillo, como se pudo advertir en algunos debates, pero esto fue lo que surgió y fue compartido por todos y algunos consensos se alcanzaron.



“Noche de Chicas”

Coordinadoras del Taller: las Alumnas del Nivel Terciario Nayra Galván y Fabiola Boretto

Profesora de Nivel Secundario: Mónica Viglioco. Curso donde se desarrolló el Taller: 2° año “A”, TT.



Ensayos

LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA

Gloria Edelstein

En materia de definiciones y decisiones de política educativa en lo relativo a la formación de docentes estamos viviendo un momento particular, dadas las nuevas regulaciones en el orden nacional que plantearon, ya hace siete años, cambios en las propuestas curriculares para la formación inicial de docentes. Regulaciones que dieron lugar a reformulaciones de Planes de Estudio para carreras de profesorado de diferentes disciplinas, niveles y modalidades en uno de los dos sub-sistemas de formación superior (el de los ISFD, no así en las universidades al menos en términos genéricos). Tal situación, en mi perspectiva, resulta propiciatoria para poner en situación de debate algunas cuestiones sustantivas en la materia. Cuestiones en muchas ocasiones postergadas, incluso por sujetos que estamos directamente involucrados, quizás por efecto de la naturalización de problemáticas que por conocidas y reiteradas terminan siendo desatendidas o ignoradas más allá de su importancia y renovada vigencia para las Instituciones formadoras y la sociedad en su conjunto.

¿Cómo desaprovechar esta circunstancia para dar lugar al análisis y discusión de perspectivas respecto de la docencia que necesitamos para este tiempo histórico y en un país como el nuestro para, en consonancia con ello, proyectar algunos trazos que permitan delinear ejes para su formación? Y al asumir este desafío, ¿cómo identificar los problemas centrales que contribuyan a orientar los cambios en dirección a una mejora efectiva de los procesos cotidianos que comprometen a sujetos e instituciones y no quedar anclados en postulaciones meramente declarativas, o en propósitos que se diluyan desde la distancia que suele mediar en los procesos de elaboración curricular, entre las lógicas relativas al diseño y a lo procesual-práctico?

Cabe recordar que al construir un plan de formación se realizan elecciones susceptibles de preparar no sólo para el futuro más probable sino también para el más deseable. Y estas elecciones no son solamente conceptuales sino

también ideológicas y estratégicas. Fijar los propósitos de formación para una profesión y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, conduce a enfrentar un campo de fuerzas y contradicciones lo cual se expresa sin duda alguna en el campo de la Práctica Docente, y en los diferentes espacios/unidades curriculares del mismo que atraviesan dicho campo durante el trayecto de la formación.

El campo de la práctica, es decir, las unidades curriculares destinadas al trabajo en relación a prácticas educativas en sentido amplio y, particularmente, a las prácticas docentes y de la enseñanza, han logrado un lugar plenamente legitimado en los planes de formación de docentes, un importante reconocimiento respecto de su incidencia en los procesos de formación. Se constituye así una instancia favorable para socializar experiencias y desarrollos conceptuales que permiten profundizar los avances que sin duda hemos logrado respecto de la temática.

En esta clave de análisis, respecto de la formación en y para la práctica, tomo como base para esta presentación algunas ideas que vengo sosteniendo hace tiempo que, de alguna manera, quedaron plasmadas en relación al Campo de la Práctica Docente en los Diseños para la Formación de Docentes de diferentes niveles y modalidades en la jurisdicción Córdoba, generados desde la DGES.

¿Qué enseñar en este campo?

Las unidades curriculares que lo integran, están diseñadas con el fin de posibilitar en el alumno/a una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. Ello se traduce en el establecimiento de un particular trayecto dentro de la trama curricular. Trayecto que reclama una necesaria revisión de representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización acerca de la escuela, los procesos que en ella tienen lugar, sus efectos en los sujetos, así como la aproximación al contexto social y cultural más amplio, en procura de indagar las diversas formas de expresión-manifestación de lo educativo en diferentes espacios sociales más allá de la escuela; el reconocimiento de

distintas agencias y agentes y las opciones de intervención pedagógica en cada caso.

Por otro lado, al caracterizar las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto de estudio, significándolas como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas, se marca un giro que resulta clave no solo en el pasaje de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre sino por reconocer los múltiples determinantes que atraviesan estas prácticas e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Prácticas que, justamente dada su complejidad y problematicidad en tanto objeto de estudio en los procesos de formación, requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad. Ello reclama operar un cambio en los registros interiorizados, sentidos fuertemente enraizados que de no ser desnaturalizados inhiben la posibilidad de construcción de nuevos conocimientos acerca de estas prácticas. Esto plantea la necesidad de trabajar huellas, marcas del recorrido por el propio proceso de escolarización procurando la generación de esquemas de acción alternativos; implica que también la re-visión del propio trayecto formativo se constituya en contenido de estas unidades curriculares.

El campo de la práctica otorga especificidad a las unidades curriculares que lo conforman como un trayecto formativo que posibilita en el alumno/a una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. En tal sentido, compromete una doble intelección: la descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza y los contextos en que las mismas se inscriben; es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción y las que remiten al sujeto de estas prácticas, a la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular; cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica. La Residencia cierra el trayecto específico que se propone para este campo, concebida ésta como el período de profundización e integración del recorrido

formativo, que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales. En una o dos unidades curriculares (según los niveles para los que se forme), necesita llegar precedida de microexperiencias que desde diferentes figuras- ayudantías, adscripciones u otras- permitan anticipaciones a las complejas responsabilidades que implica para los estudiantes asumir las exigencias de este tramo.

Como nota distintiva, la Residencia implica siempre una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: “Institución Formadora” e “Instituciones de Residencia” en las que los estudiantes realizan la experiencia. Esta doble referencia se estructura en una serie de etapas cuya organización e implementación responde a la objetivación-materialización de un conjunto de demandas acordadas por los responsables de ambas instituciones y otras planteadas por los distintos sujetos involucrados en la propuesta de formación. Espacio socioinstitucional orientado a favorecer la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

La enseñanza en este campo: ¿Para qué?

En apretada síntesis, para facilitar la comprensión en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos, de las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio.

Los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura necesitan abordar los problemas de su tiempo. Esto requiere articulaciones múltiples y diversas entre el adentro y el afuera escolar, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales. Requiere a su vez proporcionar, a los docentes en formación, las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos de la cultura, y desde allí elaborar diseños referenciales que propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida.

Las propuestas de formación, y en particular las relativas a las Prácticas y Residencias, necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en

atención a contextos diversificados y desiguales, de profundización en las distancias sociales y culturales, con indudable impacto en las prácticas educativas. En relación a ello, la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento (científico, técnico, artístico, filosófico) y no sólo los resultados. La formación en los aspectos pedagógicos se fundamentará en las propuestas de los profesores, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus modos de intervención y el desafío de construir nuevos conocimientos a partir de ello. La formación contextual permitirá al estudiante-maestro/profesor reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. La doble perspectiva teórica y de lectura de contextos como una constante, lo hará sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exigirá recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear la construcción histórico-social de diversas teorías para dar significado a los hechos.

Esto significa por cierto, distanciarse de propuestas concebidas intramuros. Propuestas que muchas veces dejan al margen el sentido mismo de la idea de formación, por la naturalización de ciertas reglas de juego que producen efectos de rutinización, ritualización, más allá incluso de los propósitos planteados explícitamente en algunos casos.

¿Qué modalidades cabría pensar para la enseñanza en las unidades curriculares de este campo?

Hoy se admite ya, de manera generalizada, que el campo de las prácticas como parte de la propuesta para la formación inicial de docentes independientemente de los ámbitos de su desarrollo, plantea la integración de

unidades curriculares a lo largo del trayecto formativo como una línea curricular que atraviesa todo el Plan de Estudios.

No obstante, cabe señalar que el campo de la práctica necesita para hacer efectiva su potencialidad, procurar una pertinente, sistemática y continua articulación con los contenidos del campo de la formación general y específica que debiera darse en doble vía, enriqueciendo recíprocamente los aportes entre campos, única alternativa para evitar la posible asignación de sentido aplicacionista al campo de la práctica.

En sus justos términos la idea sería avanzar en términos de complementariedades creativas. Ello implica que estos espacios no pueden bajo ningún concepto restringirse a organizar el trabajo en terreno, el trabajo en campo dissociado de teoría. La idea es que, en función de las problemáticas en las que se haga foco en cada caso, se retomen aportes de otras unidades curriculares en perspectiva integradora, sin abandonar nunca la labor teórica.

El Campo de la Práctica, en este encuadre, requiere una construcción multidisciplinaria factible a partir de la necesaria integración de aportes de los Campos de la Formación General, la Formación Específica y los relativos a las unidades curriculares que remiten a las problemáticas particulares de los niveles para los que se forma. En tal marco de relaciones, este campo procura una permanente articulación teoría-empiría, para lo cual, en función de los ejes propuestos en cada caso, se entiende fundamental retomar las conceptualizaciones desarrolladas en los otros campos. Perspectiva que garantiza, según se señalaba, el desmarque del tradicional sentido aplicacionista asignado a las prácticas respecto de la formación teórica. Ello requiere un tiempo y espacio para esta construcción colaborativa y en complementariedad en el que participen profesores responsables de diferentes unidades curriculares y en el que le cabe asumir un papel central al docente a cargo del Campo de la Práctica Docente en cada año.

Respecto de las Residencias es central reconocer en ellas la importancia de combinar el trabajo conceptual con la tarea en campo. Esta última, tiene como propósito una aproximación a la realidad educativa y al análisis de la tarea

docente en contexto, posibilitando a los futuros maestros y profesores (recuperando aprendizajes en unidades curriculares previas) construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos de su futura tarea y de los complejos contextos en los que les tocará actuar. Ello supone una secuencia en la que se articulen experiencias en terreno con desarrollos conceptuales tanto en los momentos destinados a la observación como a los de elaboración e implementación de propuestas pedagógico-didácticas. La aproximación a la institución y el aula no debieran plantearse como instancias inconexas, lo que implica una modificación de pautas de trabajo recurrentes en la formación de docentes para la fase de observaciones. En razón de ello, se sugiere iniciar el acercamiento a la realidad recuperando los aportes de la perspectiva socio-antropológica en investigación educativa en tanto este abordaje facilita dar cuenta de los fenómenos indagados reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías pre-construidas, como ocurre generalmente cuando se parte de la observación excesivamente pautada. Esta opción, a la vez teórica y metodológica, demanda una permanencia más prolongada del alumno (y también de los formadores) en el campo y revaloriza el seguimiento con cierta continuidad de unidades de trabajo definidas en una programación docente. La extensión en el tiempo del período de observación tendrá que manejarse de modo flexible, en tanto se estaría priorizando no un criterio cuantitativo sino la posibilidad de captar, a los fines de análisis, las unidades observacionales integradas. Se propone por lo mismo, en el marco de la Residencia, una secuencia que contemple abrir con un trabajo reflexivo que permita visualizar lo diverso, reflexionar sobre la posición social del residente, romper con la reproducción acrítica, sostener una entrada respetuosa de sujetos e instituciones en sus singularidades, diseñar e implementar propuestas didácticas integradas.

En tanto en los procesos de formación de docentes históricamente se aludió a la ausencia o desvalorización de aspectos vinculados a las prácticas, nos importa sostener que esta afirmación constituye una falacia, en tanto las prácticas son constitutivas de la vida cotidiana en las instituciones formadoras. Lo que efectivamente se advierte como una vacancia es la apertura a espacios que habiliten procesos reflexivos que coloquen como objeto de indagación a

estas prácticas. Esto significa dar visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión en una doble lectura: a) desde el aprendizaje, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación y b) en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas. Narrativas que desafían a los formadores a transparentar, hacer explícita las relaciones fundantes entre *acciones, decisiones y supuestos* nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de las mismas en situaciones concretas. Probablemente, esto constituya un desafío central en términos de habilitar la deconstrucción de modelos internalizados lo que no es posible sin que medie respecto de los mismos una necesaria objetivación, una posición de reflexividad crítica.

La inscripción contextual e institucional del conjunto de las actividades involucradas en el campo de la práctica docente, adquiere especial importancia al plantear acciones en el marco de otros espacios sociales que educan, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas. En este marco la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar. Para ello se entiende que es necesaria una mirada pedagógica de sentido amplio en la inclusión de estos espacios de la comunidad que tienen potencialidad educativa, sin necesidad de forzarlos al “formato escolar”. En tal sentido, se requiere adoptar una actitud de alerta orientada a evitar que instituciones sociales se terminen “pedagogizando” en su inclusión a un formato que no le es propio.

Asimismo, tener en cuenta los recaudos pertinentes, cuando se incluyen instituciones educativas que participan como co-formadoras en diferentes instancias de trabajos de campo con inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles que culminan en las Residencias. En este sentido, este Campo conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de

propuestas en contextos cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados. Reclama una especial atención a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos.

Significada de este modo, la relación conlleva básicamente disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, culturas y, desde allí, asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Supone, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo la colaboración y la apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento. Perspectiva de reflexividad que teórica y metodológicamente, requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político.

Lo señalado plantea una particular perspectiva de construcción del lugar, como lugar social por parte de quienes actúan en el lugar de formadores en este campo. La mención al plural alude a que junto al *profesor a cargo de la Unidad Curricular* del Campo de la Práctica Docente, en diferentes momentos, se integran *profesores de otras unidades curriculares*; a su vez, dada la doble inscripción institucional, a *directivos, maestros y profesores* de instituciones educativas y *educadores* en el caso de organizaciones sociales.

Además, a la hora de referir a modalidades, importa enfatizar que la enseñanza en el campo de la práctica docente suele presentar una situación paradójica. Es posible no “salir del aula” y de todos modos plantear actividades que habiliten el análisis de prácticas docentes y de la enseñanza a diferentes escalas. Por el contrario, se pueden multiplicar “salidas”, “visitas” que deriven en la mera acumulación de material empírico, sin que esto redunde en una

ampliación de los registros de modos diversos de manifestación de estas prácticas en relación a sujetos y situaciones particulares. En esta dirección, narrativas de experiencia y estudios de casos se enriquecen si junto a recursos, medios y materiales curriculares de uso frecuente se incorporan diversos soportes y formatos accesibles desde las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Social. De ahí el requerimiento de metodologías muy distintas de aquellas que ponen en práctica los dispositivos científicos canónicos. A su vez, en el marco de estos abordajes, suspender tanto los juicios totalizantes como las visiones unilaterales, reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en estas prácticas. Asumir en consecuencia, una perspectiva multirreferencial donde la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen también posiciones centrales.

En este sentido, se recupera el enfoque socio-antropológico, en particular de la etnografía en la investigación educativa, desde una relectura enraizada en la tradición antropológica, redefiniéndola. Enfoque que sostiene básicamente que la mirada es portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza categorías heredadas, los trazos que la historia deja en los sujetos sociales, lente con la que se acostumbra a mirar la escuela y el aula. Categorías heredadas que obturan la posibilidad de dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan y de la dinamicidad que se constituye en historia no documentada, justamente la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque y que sienta sus raíces en la recuperación de “lo cotidiano” como categoría central, teórica y empírica. Enfoque luego complementado con desarrollos desde la narrativa en investigación educativa que, en la perspectiva que se adopta, dan lugar a una ampliación y profundización en términos teórico-metodológicos. Lectura que demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del atravesamiento evaluativo, que en muchos casos las caracteriza. Apoyarse en cambio en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesen particularmente por encontrar nuevas formas de acceso a las situaciones objeto de estudio. Procesos que reclaman una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto

en practicantes y docentes orientadores como en los sujetos comprometidos en las situaciones objeto de indagación.

Conjunto de redefiniciones, que no se nos escapa, demandarían para su concreción tomar distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos”, asociada a perfiles prefigurados que tipifican las culturas del trabajo y la formación para la docencia. Aproximarnos en cambio, a una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal, desde lo social, lo político y lo ético que es lo que sostenemos y proponemos. Por cierto, ello implica asumir un giro sólo factible en el marco de políticas educativas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, el fortalecimiento del lugar social de los docentes en el campo educativo a partir de restituirles una posición pública autorizada.

Formación en y para las prácticas y profesionalidad docente ¿qué relaciones?

En este marco, es donde se recupera el concepto de profesionalidad ampliada que concibe al docente como sujeto-autor que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención, en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones. Un docente que signifique la especificidad de su práctica en tanto práctica social vinculada al trabajo con el conocimiento y por lo tanto se asuma decididamente como trabajador intelectual. Un docente que sea capaz de dar sentido, razones; que no sólo actúe sino que además evalúe las consecuencias, los efectos de sus intervenciones y genere cursos alternativos sobre la base de ampliar en forma permanente sus marcos conceptuales. Un docente que, a partir de reconocer simplificaciones impuestas desde las teorías implícitas, el poder de los conocimientos previos, estereotipos, prejuicios, guiones iniciales, sus propias resistencias, avance sobre las mismas; un docente que se lance a generar sus propias producciones partiendo de la sistematización de experiencias, documentándolas; un docente que asume el desafío de tomar la palabra, hacer

memoria, y compartirla en el relato; que se arriesgue también a la escritura desde un lugar de autoría. Aventura intelectual a partir de la cual se permita trascender los límites de un tiempo y espacio acotados, escenarios, escenas y guiones cristalizados y, hacerlo, pues desde allí y junto a otros legitima una prueba de identidad.

Esta perspectiva enfatiza la necesidad de pasaje de una visión funcionarizada, de legitimidad delegada que sostiene a los docentes en una posición subordinada, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada, que tiene emergencia desde la construcción del asociativismo docente. Ello implicaría una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado y en qué direcciones lo utilizan para informar sus prácticas. De ahí la idea de profesores que se constituyan en estudiosos de sus enseñanzas, dando lugar a un nuevo marco epistémico, una nueva cultura del trabajo que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente.

La autora

Gloria Edelstein es Doctora en el Área de Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Profesora y Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Es Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Córdoba.

Títulos honoríficos: reconocimiento de sus aportes a la actividad científica y de formación superior Premio U.N.C., a la actuación académica categoría Profesor Titular.

Dirige la Maestría en Pedagogía y Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Coordina desde el 2002 las Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente.

Conferencista invitada en diversos eventos científicos. Ha publicado libros y numerosos capítulos de libros y publicaciones en carácter de autora y coautora y

numerosos artículos en revistas especializadas de amplia difusión en todo el país y el extranjero. “Formar y formarse en la enseñanza”, editado por Paidós en 2011, es su última obra.

CONTRADICCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: LO QUE MUESTRA LA EVIDENCIA CUANTITATIVA

Elsie Rockwell

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. México

En general, mi apreciación (y aprecio) del trabajo docente se ha basado en mi larga experiencia en estudios etnográficos con maestros de primaria que trabajan frente a grupo, en condiciones reales de escuelas públicas ordinarias. He publicado resultados sobre esos estudios en otras partes (Rockwell 2007, 2013a, 2013b). Sin embargo, dado el peso que han adquirido las políticas de evaluación del desempeño docente en las reformas educativas recientes, en este caso quisiera compartir la revisión de estudios cuantitativos que pretenden medir el trabajo docente y premiar a los “buenos docentes” y, en algunos casos, diseñar programas con el propósito de “mejorar la calidad de la educación”. Se trata de publicaciones académicas que analizan numerosos estudios cuantitativos, someten a crítica seria la validez y confiabilidad de los instrumentos, e interpretan los índices de correlación entre diversas medidas. Según lo que he revisado, muchos de estos meta-análisis coinciden en mostrar los múltiples escollos y problemas estadísticos y conceptuales en estos estudios. En relación con la meta de “mejorar la calidad educativa”, muchos investigadores de esta corriente desaconsejan los sistemas de evaluación de aplicación universal o nacional y proponen alternativas para la evaluación con participación de todos los actores construidas por las escuelas y las comunidades locales.

Muchos modelos nacionales de evaluación docente, como el de Carrera Magisterial aplicado hasta este año en México, se basan en los resultados de exámenes de aprovechamiento aplicados a los alumnos como medida para

determinar la calidad de los docentes. Se reconoce ampliamente que la medida del rendimiento escolar de los estudiantes es injusta como indicador de la calidad docente. No sólo no es posible atribuir los resultados de los estudiantes al maestro en turno, sino que los resultados están sesgados hacia aquellos docentes (y escuelas) que tienen la suerte de trabajar con alumnos de clases sociales favorecidas, mientras que se castiga a los maestros que se entregan a los alumnos cuyas trayectorias sociales y escolares los han puesto en desventaja. Si los salarios y la promoción profesional dependen de esta medida, es claro que se propicia, aún más, el abandono de toda escuela ubicada en el mundo rural y en las periferias urbanas por parte de los maestros que buscan beneficiarse con un estímulo económico o mejores condiciones de vida. Por otra parte, varios expertos en evaluación advierten que el uso de instrumentos de medición que pueden ser relativamente válidos para evaluar a una población no lo son para medir el rendimiento individual. Es decir, la validez y confiabilidad de evaluaciones realizadas para hacer un diagnóstico de un sistema (tipo PISA), no se sostienen para los casos individuales, ya que aumentan los márgenes de error al reducirse la escala o el número de casos.

La solución que se ha propuesto a este problema es el uso de medidas de “valor agregado” (llamado “*value added*”, o “*test score gain*”), que generan una calificación “VA” para cada docente. Con este concepto, propio del mundo de la producción más que de la educación, se pretende medir la diferencia en el aprendizaje logrado por los alumnos entre el inicio y el final de un periodo escolar. Es decir, se supone que cada maestro le “agrega” un valor medible a cada estudiante que tiene a su cargo, y que es un “mejor” maestro si sus estudiantes han adquirido más “valor” durante el intervalo. Este tipo de evaluación se ha propuesto como una manera más justa de evaluar el desempeño de los docentes en muchos países, incluyendo México (Mancera y Schmelkes, 2010). Se argumenta en cambio que esta medida, aunque aparentemente mejor que la que sólo mide aprovechamiento final, no está exenta del sesgo que favorece a los favorecidos, quienes también “aprenderían más”, por lo menos más de lo medible en un examen, durante el

año escolar debido a factores sociales que les dan ventaja. La medición del valor agregado requiere así un delicado ajuste de los resultados según los contextos escolares (multigrado, completo, condiciones materiales, etc.), socioeconómicos y culturales, que complica aún más el panorama. Por otra parte, son considerables los problemas técnicos de construir instrumentos confiables para medir el valor agregado, ya que supone contar con dos exámenes equivalentes en valor pero distintos en contenido.

La propuesta de evaluar a los maestros con una medida del valor agregado al aprendizaje de sus estudiantes presenta otros problemas. Un estudio reciente (Schochet y Chiang, 2010) muestra que existe un margen de error de entre 25% y 35% en las mediciones del desempeño docente que se basan en el esquema de *pre y post test* a los estudiantes. Los autores sugieren que el margen de error se puede reducir si la evaluación la realiza la propia escuela (cf. Papay 2011). En parte, esto se debe a que las diferentes versiones de los exámenes aplicados no siempre son equivalentes, y una parte de la diferencia en resultados es simplemente un efecto de variación en los contenidos examinados. Estos autores también advierten contra el uso de medidas de valor agregado para determinar promociones y retribuciones magisteriales.

Otra propuesta ha sido administrar exámenes de conocimiento directamente a los maestros como una medida confiable de la calidad del desempeño docente. También en este caso existen problemas. Los estudios publicados arrojan muy diferentes resultados, y por ello es importante conocer los meta-análisis de múltiples estudios. Un ejemplo es el estudio de D'Agostino y Powers (2009) quienes analizan los resultados de 123 investigaciones que relacionaron por un lado promedios de formación académica y resultados en exámenes obtenidos por profesores recién certificados, y por otro lado, las evaluaciones de su desempeño durante el periodo de formación en prácticas (bajo un maestro mentor) anteriores a su contratación, y evaluaciones realizadas de su posterior desempeño profesional. Los resultados más consistentes mostraron que la evaluación del desempeño de los futuros maestros durante el periodo de prácticas predice mejor (tiene mayor correlación con) su posterior desempeño profesional que su aprovechamiento durante la

formación o los resultados en exámenes. En otras palabras, lo que sabe hacer un buen docente difícilmente se puede apreciar a partir de sus calificaciones académicas.

No obstante, continúan los esfuerzos por encontrar maneras de evaluar el desempeño docente con este tipo de medidas, sobre todo, y la pretensión de encontrar un instrumento de fácil aplicación universal. El estudio reciente de la Fundación Gates, *Measures of Effective Teaching* o *MET* (Bill and Melinda Gates Foundation, 2013) fue considerado significativo por su magnitud y resultados. Sobre una muestra inicial de 3000 maestros en varias ciudades de los Estados Unidos, el proyecto hizo primero un estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación, concluyendo que convenía utilizar una evaluación compuesta de medidas de valor agregado, observación de clases (en su caso por dos observadores directos y una tercera observación de las clases video-grabadas), y una encuesta a los estudiantes. Para lograr mayor validez, hicieron un cuasi-experimento, asignando estudiantes al azar a un subconjunto de los maestros durante un segundo año, y volviendo a aplicar las mismas medidas. Según reportan, hubo correlaciones que avalan la conclusión de que las tres medidas correlacionan y captan una dimensión o factor único del “buen docente”. Recomiendan así utilizar esta combinación de instrumentos (VA, observación y encuestas a estudiantes) para evaluar a los docentes en servicio. El estudio *MET* concluyó sin embargo que las observaciones directas sólo son confiables si se realizan en dos ocasiones y por tres observadores independientes. Todo esto eleva muchísimo el costo y tiene poca posibilidad de ser replicado en todo un sistema educativo nacional. Además tiene poco sentido si se propone asociar la evaluación con procesos de formación de los docentes.

Un análisis crítico del estudio *MET* (Rothstein y Mathis, 2013) señala varios inconvenientes. Primero, hubo problemas de muestreo, pues los maestros y alumnos de la fase cuasi-experimental no eran representativos del conjunto, y mucho menos del universo, porque quedaron excluidos sobre todo los estudiantes “problemáticos” y los maestros que los atendían. Segundo, el análisis estadístico, si bien mostró cierta correlación entre las medidas y

consistencia en sus aplicaciones en el segundo año, daba valores relativamente bajos entre los diferentes indicadores; por ejemplo, los exámenes de valor agregado correlacionaron solo en .4 con evaluaciones de observación en aula. El resultado de esta medida tuvo además baja correlación (.27) con exámenes de mayor exigencia conceptual aplicados a los alumnos. Los autores proponen que no hay bases para afirmar que los diferentes instrumentos “miden lo mismo”, y más bien habría que considerar las múltiples dimensiones del desempeño docente captada por diferentes medios. Otros investigadores también cuestionan los resultados que pretenden encontrar el “factor único” del buen docente (Papay, 2011).

Agregan los críticos que el estudio *MET* se realizó en condiciones de nulo impacto sobre carreras laborales de los docentes. Los autores advierten contra los efectos de la “Ley de Campbell”, según la cual las condiciones de alto impacto (*high stakes*) distorsionan las medidas utilizadas en condiciones experimentales. Es decir, no es válido trasladar resultados de estudios o experimentos sin “consecuencias” laborales hacia contextos en los que tendrán consecuencias laborales. Finalmente, los autores se preguntan por la utilidad de dichas medidas para “mejorar la calidad de la educación”. Citan estudios que muestran que los programas de incentivos económicos a docentes no producen ninguna diferencia en los resultados de los alumnos de maestros que reciben (o no) compensaciones o promociones a partir de este tipo de evaluaciones. Por otra parte, consideran que estas medidas, cifradas en un único número de valor agregado (VA) que no da información sobre las carencias específicas de los docentes evaluados, no ofrecen retroalimentación específica para el desarrollo profesional de los docentes. Tampoco son los medios más equitativos para reconocer a los buenos maestros (ver McCaffrey 2009, Papay 2011).

Propuestas macro como el *MET* pretenden apoyar opciones de evaluación sobre “estándares” nacionales, como los enarbolados por las políticas educativas nacionales en muchos países de América Latina. Sin embargo, en un sistema relativamente descentralizado como el de los Estados Unidos, se han

desarrollado también alternativas locales que generalmente exploran múltiples formas de evaluar el desempeño docente. En particular, existe una fuerte corriente de crítica hacia el uso indiscriminado de exámenes universales para evaluar el desempeño docente, particularmente entre formadores docentes y asociaciones de supervisores³⁶. Gary Anderson (2012) reseña el debate que se ha desatado en ese país. Las alternativas recientes se han diseñado y llevado a cabo en distritos o zonas escolares acotadas, y se han instrumentado de manera paulatina.

La evaluación de los efectos de estos programas en determinado grupo de escuelas arroja información interesante. Las evaluaciones del *Teacher Advancement Program, TAP*, que usa los resultados de evaluaciones para determinar incentivos económicos y profesionales a profesores de escuelas en Chicago (Glazerman y Seyfullah, 2010 y 2012), son reveladores. Los autores concluyeron que no hubo diferencias significativas, en evaluaciones realizadas después de dos años y después de cuatro años, al comparar los rendimientos de los estudiantes de las escuelas *TAP* con los de las escuelas control, aunque con los incentivos económicos sí mejoró el índice de retención de los maestros contratados en esas escuelas. Los autores cuestionan el supuesto de que un programa de estímulos docentes pueda mejorar la calidad educativa.

También se han desarrollado programas locales encaminados a apoyar la formación específica de los maestros previa a su certificación, como el Fresno Assessment of Student Teachers, *FAST*, desarrollado en California. El equipo de académicos, autoridades locales, docentes y padres de familia adoptó el principio de que la evaluación de la calidad docente debe comprender más que la mera medición de conocimientos. El reto ha sido encontrar las complejas habilidades y conocimientos pedagógicos que requiere el trabajo docente. Torgerson y colaboradores (2009) proponen que el modelo *FAST* de evaluación acuerda con los criterios establecidos para medidas de evaluación

³⁶ Ver el texto en: <http://www.newyorkprincipals.org/>.

por el *National Board of Professional Teaching Standards* de los Estados Unidos: ser viable, legal, profesionalmente creíble y públicamente aceptable y de bajo costo.

Un modelo interesante es el *Peer Assistance and Review, PAR* (Johnson et al., Harvard Graduate School of Education s/f, Goldstein, 2007), propuesto originalmente por un sindicato de maestros de Ohio. El objetivo inicial es apoyar a los maestros que recién se inician en el aula con el acompañamiento de maestros con experiencia, llamados maestros consultores. Hay variantes del programa en diferentes distritos escolares, que se establecen como producto de negociaciones bilaterales. Utilizan un sistema de evaluación multidireccional, en el cual los diversos participantes (autoridades educativas, formadores de docentes, directivos, maestros y delegados sindicales) deben rendir cuentas unos ante otros, y programar medidas de formación y cambio para mejorar la calidad de las escuelas y de la docencia. Aunque son costosos estos programas aparentemente tienen un mejor resultado. Con independencia de los modelos específicos, estas alternativas tienen en común el hecho de mostrar que un sistema local, colectivo, que involucra a los formadores de maestros además de las autoridades y los docentes, suele ser mejor que los modelos de contratación externa de evaluaciones “universales”, que se han generalizado tanto desde los gobiernos centrales. Una experiencia similar se ha llevado a cabo en Chile (Avalos, 2003). El problema de cómo vincular la formación a la evaluación ha sido señalado por investigadores de diversos lugares y disciplinas (Biesta 2007, Tedesco y Tenti 2002).

En países que han invertido en otras formas de evaluación, como Australia, se desarrollan complejos modelos de interrelación entre las evaluaciones de alumnos, maestros, escuelas y sistemas educativos (Santiago et al. 2011), para ubicar y sopesar los múltiples factores que pueden incidir en el rendimiento escolar, contra la tendencia en muchos países de centrarse únicamente en evaluar a los docentes frente al aula. Un estudio cualitativo realizado en Hong Kong (uno de los países “altos” en PISA) por Yeung (2012), basado en entrevistas y cuestionarios a expertos en curriculum y directores de

escuelas, aborda la percepción de procedimientos de evaluación, y enfatiza el carácter dual de este proceso. Concluye alertando sobre los problemas de confiar de manera excesiva en la rendición de cuentas burocrática así como en la evaluación orientada por criterios de eficiencia respecto a estándares, y recomienda buscar más bien modelos cercanos a los actores.

Varios investigadores se han expresado en contra de la evaluación del desempeño docente a escala nacional y censal.³⁷ En los Estados Unidos hay oposición creciente hacia el programa de Bush, *No Child Left Behind*, y su sucesor bajo Obama, llamado *Race to the Top* (La carrera hacia la cima). Ambos colocaron la evaluación por medio de exámenes de opción múltiple en el centro de programas de financiamiento y estímulos que han tenido como resultado premiar a los favorecidos y relegar al olvido a las mayorías. Darling-Hammond (1997, 2011) ha denunciado los efectos de estos programas (en los que inicialmente participó), señalando la incongruencia de una sociedad que gasta 40,000 dólares al año en cada preso (y tiene más presos que cualquier otro país) y escatima recursos para una educación de calidad para todos (gasta menos de 10,000 dólares al año por alumno), convirtiendo la educación en una larga serie de exámenes de opción múltiple. Nota, de manera significativa, que en Finlandia no existe una evaluación nacional aplicada a los alumnos antes de los 16 años, y casi no utilizan el examen de opción múltiple. De mayor impacto ha sido el libro de Diane Ravitch (2010), investigadora conservadora y subsecretaria de educación en los noventa, quien en esa época promovió la evaluación de maestros y los exámenes; actualmente, Ravitch se desdice del modelo y muestra con amplia documentación las numerosas formas de distorsión y corrupción que generó, y los “efectos perversos” que el modelo y sus correlatos, como las escuelas privadas subvencionadas por el Estado, han tenido sobre el sistema educativo norteamericano, en particular sobre el tejido social comunitario que se mantenía en torno a las escuelas públicas. Es un interesante caso contrario a la constante amnesia histórica de la administración educativa (Viñao Frago, 2002).

³⁷ Para México, ver el artículo reciente de Roldán y Backhoff Escudero, 2014. <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>

Derivada en parte de estas críticas, se perfila una corriente que enfatiza la “evaluación formativa”, y aboga por establecer un vínculo cercano entre los esfuerzos de evaluación y las acciones de formación docente, para lograr que la evaluación del aprovechamiento de los estudiantes se pueda traducir en mejoras reales en la enseñanza. Entre quienes asumen esta orientación se encuentran investigadores con una larga trayectoria en la investigación cuantitativa sobre factores que intervienen en la calidad de la educación. A pesar de los miles de estudios cuantitativos sobre la calidad docente, estos expertos reconocen que es *sumamente difícil* determinar quiénes son buenos maestros o cómo podrían ser mejores. Un exponente de esta línea es Philippe Perrenoud (2014) quien sugiere que en el proceso de evaluación formativa conviene mantener una relación permanente, confidencial y cercana entre el evaluador-formador y el docente, durante por lo menos dos años, basado en el análisis entre ambos de la práctica del docente. Otro experto es Dylan William (2012), quien plantea que el objetivo de la formación debe ser apoyar el desarrollo profesional de los docentes dentro de la trayectoria que cada uno ha trazado para su propia práctica, en lugar de pretender imponer cambios uniformes para todos los maestros. Basa sus conclusiones en estudios cuantitativos complejos sobre los beneficios que diversas opciones aportarían al sistema en su conjunto, frente al costo que implicarían tales opciones de uniformidad (por ejemplo, pretender sustituir a todos los docentes que no “pasen un examen” por otros que lo aprueben). Incluso muestra cómo el procedimiento de construcción de exámenes de aprovechamiento de los estudiantes opera en contra de la identificación de la calidad docente, ya que se eliminan por razones técnicas justamente aquellos reactivos que más distinguen a unos maestros de otros. William propone promover comunidades de aprendizaje entre docentes, en las que se realicen observaciones entre pares, sobre la base de los criterios que definan los maestros observados (y no los que observan). La intención sería construir conjuntamente soluciones a los problemas identificados por ambos.³⁸

³⁸ Se pueden consultar textos y videos de Dylan William en:
http://www.dylanwilliam.org/Dylan_Wiliams_website/Welcome.html

Aunque no concuerdo con todos los análisis anteriores, creo que es interesante que justamente dentro del campo de la evaluación cuantitativa se cuestionen las medidas políticas que se están generalizando con el uso de sistemas de evaluación masivos, universales, basados en exámenes, con consecuencias de “alto impacto”. Al contrario, las propuestas basadas en la “mejor evidencia” de la investigación cuantitativa ponen el acento en la formación continua, estrechamente ligada a la práctica cotidiana en las condiciones reales de cada escuela. Se trata de diseñar modelos locales, no de generar sistemas nacionales o modelos pedagógicos de supuestas “buenas prácticas” que se imponen de manera vertical a todos los maestros del país. Se requiere sobre todo tener otra disposición ante los maestros, no la de inspección o fiscalización punitiva, sino la disposición de un acompañamiento y una búsqueda de solución de problemas vinculados a las condiciones y a los contextos reales de trabajo. Perrenoud concluyó una reciente conferencia afirmando que “ninguna de las prácticas clásicas, control por los directores, supervisión, obligación de rendir resultados, es satisfactoria.”³⁹

Existen numerosos artículos y reportajes similares que dan cuenta de las profundas contradicciones que generan las recientes políticas educativas que apuestan a la evaluación como medio para mejorar la calidad de la educación, y que proponen alternativas integrales para lograrlo. Coinciden con varias perspectivas propuestas en los países de América Latina (por ejemplo, Sverdlick, 2014). Queda pendiente entre las autoridades educativas y los investigadores una revisión exhaustiva de las conclusiones y recomendaciones hechas por una extensa gama de expertos quienes se basan en la evidencia estadística, así como en los resultados de investigaciones cualitativas, para cuestionar a fondo la lógica que mueve a los gobiernos de la región a adoptar reformas basadas centralmente en la evaluación universal de los docentes. De no ser así, se corre el riesgo de “comprar fracasos”, de adoptar como “novedades” los programas o las medidas que se siguen vendiendo a los países

³⁹ Perrenoud P. *Garantizar y guiar el desarrollo profesional de los docentes*. Conferencia en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, México, Octubre, 2014 (en prensa).

periféricos aunque ya mostraron su inutilidad e incluso su carácter nocivo en los países céntricos que nos los venden (ver Donn y Al Manthri, 2013).

Referencias

Anderson, Gary. 2012. La evaluación por resultados. Nuevas políticas de evaluación docente en los Estados Unidos. En I. Sverdlick, *Dossier sobre la evaluación educativa. Novedades Educativas*, 258 (junio), ISSN 0328-3534

Avalos, Beatriz. 2003. Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. Interamerican Development Bank. <http://www.iadb.org/en/publications/publication-detail,7101.html?id=9155>
Consultado el 20 de mayo, 2013.

Biesta, Gert . 2007. Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57 (1), 2007.

Bill and Melinda Gates Foundation. 2013. Measures of Effective Teaching. http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf. Consultado 20 de mayo, 2013.

D’Agostino, Jerome V. y Sonya J. Powers. 2009. Predicting Teacher Performance with Test Scores and Grade Point Average: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal* 46(1): 146-182.

Darling-Hammond, Linda. 1997. *Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles y métodos*. Madrid: La Muralla.

Darling-Hammond, Linda. 2011 The mess we are in. *The Washington Post* 08/01/2011.

Donn, Gari y Yahya Al Manthri, eds. 2013. *Education in the Broader Middle East: borrowing a baroque arsenal*. Oxford: Symposium Book.

Glazerman, Steven y Allison Seyfullah. 2010. An evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago. Year two Impact Report. *Mathematica*. http://www.mathematica-mpr.com/~media/publications/PDFs/education/tap_yr2_rpt.pdf
Consultado 25 de agosto, 2104.

Glazerman, Steven y Allison Seyfullah. 2012. An Evaluation of the Teacher Advancement Program (Chicago TAP) after four years. *Mathematica*. http://www.mathematica-mpr.com/publications/pdfs/education/tap_year4_impacts.pdf. Consultado 25 de agosto 2014.

Goldstein, Jennifer. 2007. Distributed Accountability: Creating District Systems

to Ensure Teaching Quality. *Journal of School Leadership* 17(4): 504-536.

Johnson, Susan Moore et al. s/f. A Users Guide to Peer Assistance and Review. Harvard Graduate School of Education. http://www.gse.harvard.edu/~ngt/par/resources/users_guide_to_par.pdf. Consultado 20 de mayo, 2013.

McCaffrey, Daniel F. 2012. Do Value-Added Methods Level the Playing Field for Teachers? (*What We Know Series*). New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Disponible en: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED537436.pdf>. Consultado 25 de agosto 2014.

Mancera, Carlos y Sylvia Schmelkes. 2010. Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD. En: <http://www.oecd.org/edu/school/48481142.pdf>. Consultado 25 de agosto 2014.

Papay, John P. 2011. Different tests, different answers: The stability of teacher value-added estimates across outcome measures. *American Educational Research Journal*, 48 (1), 163-193.

Perrenoud, Philippe. (2014). Contrôler le travail des enseignants, délicat, complexe, coûteux, mais possible! [Controlar el trabajo de los docentes, ¡delicado, complejo, costoso, pero posible!]. En Maulini, O. y Gather Thurler, M. (dir.), *Enseigner: un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* [Enseñar: ¿una profesión bajo control? Entre autonomía profesional y normalización del trabajo] (pp. 169-182). Paris: ESF.

Ravitch, Diane, 2010, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books, 283 pp.

Rockwell, E. 2007. Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social* 16: 175-212. Universidad Complutense. Número coordinado por Adela Franzé. ISSN 1131-558X.

Rockwell, E. 2013a. La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En Rodolfo Ramírez Raymundo (Coord.) *La Reforma Constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México, Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez, pp. 77-109.

Rockwell, E. 2013b. El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C, pp. 437-473.

Roldán y Backhoff Escudero, 2014. <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>.

Rothstein, Jesse y William J. Mathis. 2013. Review of *Have we identified*

effective teachers? and *A composite estimator of effective teaching: culminating findings from the Measures of Effective Teaching Project*, en Jesse Rothstein y William J. Mathis, *Review of two culminate reports from the MET Project*, Boulder, Colorado, National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-MET-final-2013>. Consultado el 20 de mayo 2013.

Santiago, Paulo; Donaldson, Graham; Herman, Joan; Shewbridge, Claire. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia* (ED528253).

Schochet, Peter Z.; Chiang, Hanley S. 2010. Error Rates in Measuring Teacher and School Performance Based on Student Test Score Gains. NCEE 2010-4004. Washington: ERIC. (ED511026).

Sverdlick Ingrid. 2014. *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.

Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti Farfani. 2002. *Nuevos tiempos, nuevos docentes*, Buenos Aires: Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Torgerson, Colleen W.; Macy, Susan R.; Beare, Paul; Tanner, David E. 2009. Fresno Assessment of Student Teachers: A Teacher Performance Assessment that Informs Practice. *Issues in Teacher Education*, 18 (1): 63-82.

Viñao Frago, Antonio. 2002. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

William, Dylan. 2012. *Sustaining formative assessment with teacher learning communities*. Seattle, WA: Kindle Direct Publishing.

Yeung, Sze Yin Shirley, 2012. A School Evaluation Policy with a Dual Character: Evaluating the School Policy in Hong Kong from the Perspective of Curriculum Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (1): 37-68.

ELSIE ROCKWELL.

Es investigadora y profesora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F. Obtuvo la Maestría en Historia por la Universidad de Chicago y el Doctorado en Ciencias en Investigación Educativa por el Cinvestav. Tiene publicaciones académicas sobre la historia de la educación posrevolucionaria en México, trabajo docente, culturas escolares y escritura en comunidades indígenas y rurales. Sus libros incluyen: *La escuela cotidiana* (Fondo de Cultura Económica, 1995) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (El Colegio de Michoacán, 2007) y *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (Paidós, 2009). En 2008, recibió el Premio Francisco Javier Clavijero del INAH, México, correspondiente al área de Historia y Ethnohistoria, y

en 2013, el *Spindler Award* para Antropología y Educación del American Anthropological Association.

elsierockwell@gmail.com

EL ESPACIO DE LA PRÁCTICA: INTERMEDIACIÓN Y TERCERIDAD

Sandra Nicastro

“Para saber hay que imaginarse”

Georges Didi-Huberman

Introducción

La formación puede pensarse como una acción política que se da en el marco de un colectivo y de una organización específica. Desde allí implica la reunión de diferentes miradas y perspectivas, voces y posiciones, para entender y pensar a otros y con otros. Por eso decimos que, teniendo en cuenta su propósito formativo, permite hacer lazos, provocar encuentros en el marco de la pluralidad, del respeto por las diferencias y el reconocimiento de las distintas trayectorias.

Respecto del espacio de la práctica, mucho se ha dicho ya sobre este tema, por lo cual asumimos que en nuestro caso se trata de volver una vez más sobre preguntas y temas conocidos.

Apoyándonos en avances que circulan y en el reconocimiento de quienes los realizaron, nos proponemos plantear algunas preguntas que intentan volver a pensar en las vicisitudes y experiencias que allí se dan. Para ello, y desde la perspectiva institucional que nos enmarca, nos preguntamos por el potencial de intermediación de ese espacio en las definiciones que allí se configuran respecto de la escuela como objeto de estudio y de trabajo.

En este sentido, nos interesa estar atentos a los efectos que provocan los encuentros entre unos y otros, el trabajo de co-pensar conjuntamente las posiciones, los encuadres de trabajo, las maneras de mirar. Y en este punto no se trata de efectos sólo palpables o cuantificables, sino también de aquellos que nos llevan a recolocar la mirada e interrumpir algunas maneras habituales

de pensar la escuela, de hacer de ella un ámbito de trabajo, de sostener preguntas que vayan más allá de intentar constatar lo ya sabido.

El siguiente relato de Clarice Lispector (2008) retrata lo que intentamos decir.

“La minera callada

Aninha es una minera callada que trabaja en mi casa. Y, cuando habla, tiene esa voz apagada. Rara vez habla. Yo, que nunca tuve una empleada que se llamara Aparecida, cada vez que tengo que llamar a Aninha, siempre le digo Aparecida. Y es que ella es una aparición muda. Cierta día por la mañana estaba arreglando un rincón de la sala, y yo estaba bordando en otro. De repente -no, no de repente, nada es de repente en ella, todo parece una continuación del silencio. Continuando pues el silencio, llegó hasta mí su voz: “¿Usted escribe libros?”. Respondí un poco sorprendida que sí. Me preguntó, sin dejar de trabajar y sin levantar la voz, si podía prestarle uno. Quedé perpleja. Fui franca: le dije que no le iban a gustar mis libros porque eran un poco complicados. Fue entonces cuando, sin dejar de acomodar cosas, y con voz todavía más apagada, me contestó: “Me gustan las cosas complicadas. No me gustan las cosas fáciles.”

De qué escuela se habla en el espacio de la práctica⁴⁰

Podríamos decir que el relato de la escuela que escuchamos en este espacio adquiere rasgos diferentes, definiciones de distinto alcance, contextualizaciones variadas. Se trata de una caracterización que responde tanto a determinadas líneas teóricas como a modalidades de analizar fenómenos complejos de este tipo. Tal como lo plantea Bleger, J. (1963), “la forma en que se capta y se expresa una realidad está determinada por un previo contenido que sirvió de marco referencial”, en el sentido de un conjunto

⁴⁰ El desarrollo que tiene como antecedente lo trabajado en: NICASTRO, S. y ALEU, M. “Configuraciones del espacio de la práctica “entre” contextos formativos”. En *Revista IRICE*, Universidad Nacional de Entre Ríos, N^o 22 (ISSN 0327-392X). Pp. 25-31. Febrero de 2011.

de posiciones conceptuales, ideológicas, epocales que subyacen y tienen un grado de movimiento relativo.

En algunas ocasiones esa caracterización reúne en sí misma significados de carácter universal, con un alto nivel de abstracción que parecieran dar cuenta de una escuela genérica. De esta manera es habitual que esta caracterización permita inscribir esa escuela en un universo cuyos rasgos responden a regulaciones que la definen pero que no permiten entrever ningún tipo de situacionalidad. Por ejemplo, cuando aparece la idea de inclusión y se habla de la escuela inclusiva para todos como contracara de otra escuela que se define como excluyente. O cuando se caracteriza a las familias de los alumnos como despreocupadas o desinteresadas respecto de la escolaridad de sus hijos por el hecho de no acercarse a la escuela como en otros momentos.

Como se observa en más de un caso, si bien se trata de rasgos que caracterizan a la escuela y a las situaciones escolares, en cuanto adquieren tal nivel de universalidad van perdiendo profundidad en la posibilidad de descripción y contextualización de las organizaciones que intentan caracterizar. La inclusión tiene que ver, sin duda, con lo escolar, pero qué configuraciones y significados puede ir asumiendo en lo cotidiano es parte del trabajo de análisis permanente que ocupa este espacio formativo.

En ese modo de caracterizar y definir la escuela es importante destacar el peso que adquiere la idea de que es en la organización escolar, como ámbito concreto, en la que deben reflejarse, por qué no copiarse, esas regulaciones y prescripciones, de modo de garantizar identidad, sostenimiento de mandatos, desarrollo de principios. No cabe ninguna duda de que la escuela debe ser para todos y que la relación de la familia con la escuela debe sostener la escolaridad de los niños, por poner solo dos ejemplos. Sin embargo, es en la modalidad que asume esa regulación, mandato y prescripción en cada escuela donde se pone en tensión el carácter uniforme y homogeneizante de esos contenidos.

También aparece un tipo de caracterización de la escuela inscripta en los marcos de los niveles y/o las modalidades del sistema educativo. En esta

oportunidad se reconocen rasgos idiosincráticos y culturales en las organizaciones escolares que tienen que ver directamente con esos marcos. De este modo, se evidencia la expresión de significados universales pero reconfigurados una y otra vez, lo que implica un proceso de traducción de los mismos en producciones contextuales y situadas en esos niveles y/o modalidades.

Un ejemplo ilustrativo es la alusión a las escuelas secundarias atravesando momentos de cambio, como es la cuestión de la obligatoriedad, contando para ello con programas de diferente tipo que intentan promover esos cambios y que dependen de las unidades centrales de gestión y gobierno del sistema. Preocupaciones relativas a la terminalidad de los estudios por parte de los estudiantes, la contratación de los profesores, la definición de los contenidos de enseñanza, etc., entre otros temas, forman parte de la agenda de este nivel. Pero, en su misma expresión, tienden a presentarse con un alto nivel de universalidad para dar cuenta del conjunto de las escuelas del nivel, más allá de los casos particulares y hasta por momentos de los niveles particulares. Su expresión, de alguna manera, advierte ante todo que cada escuela y cada nivel forman parte de un sistema que las encuadra y define políticamente.

Sin embargo, y en simultáneo, estas mismas cuestiones, la terminalidad de los estudios, la configuración del puesto de trabajo docente, la elaboración de diseños curriculares, etc., como algunos ejemplos posibles, adquieren significados puntuales en el nivel secundario. Si volvemos al espacio de la práctica, requieren que allí se lleve adelante un tipo de análisis que recupere versiones idiosincráticas y relatos que dan cuenta de la identidad y perspectiva del nivel.

Sin lugar a dudas, y a veces casi en simultáneo también, se alude a la escuela como un contexto organizativo específico en el cual se interpretan determinadas instituciones, y cuyos rasgos dan cuenta en su vida cotidiana de un alto grado de contextualización y territorialidad. Nos referimos en este momento a los casos singulares. Podría tratarse de la escuela media X en la cual un grupo de estudiantes se encuentra realizando sus prácticas. En estos

casos esa caracterización dará cuenta de peculiaridades identitarias que llevan la marca de quienes estén allí y entonces, por ejemplo, escucharemos que la directora recibió a los practicantes de tal manera, que los docentes los esperan con buen ánimo, y que los estudiantes tienen tal o cual comportamiento. En estos casos el eje del análisis se relaciona con la recuperación de los significados que a nivel de esa organización específica se dan. Una y otra vez se tenderá a inscribir el caso singular en el nivel y en los marcos generales, no ya como una simple relación entre estamentos diferenciados sino como instancias del mismo fenómeno.

A partir de lo dicho, no podemos pensar que la escuela de la cual se habla en el espacio de la práctica sea una entidad en sentido puro, una categoría plena, al decir de Téllez (2002). En todos los casos nos referimos a procesos de traducción que ponen en relación instituciones y organizaciones, grados de universalidad, particularidad y singularidad, siempre en situaciones que implican movimientos y tensión. En sí mismo, ese proceso no es una traducción automática que se lleva adelante para cumplir con determinado mandato o ley, como si se tratara de cumplir con determinada letra escrita.

Veamos otro ejemplo. En esta época, en la cual la idea de trayectoria tiene una fuerte presencia tanto en la bibliografía como en los propósitos de la política educativa, es habitual que en los ámbitos educativos se definan a los alumnos y los estudiantes como portadores de trayectorias formativas diferentes, historias que entran recorridos individuales, colectivos y condiciones socio políticas. Sin embargo, a la hora de plantear explicaciones sobre rendimientos que se alejan de lo esperado, en muchos casos entran en colisión posiciones que adjudican sólo al alumno la responsabilidad de esos resultados, mientras que otras, a veces en minoría, los asumen como una cuestión institucional.

Como se observa, hay brechas entre concepciones, definiciones, posiciones que se declaran o postulan como principios universales y su expresión en los marcos y contextos de trabajo y en las organizaciones específicas. La brecha da cuenta de la dimensión simbólica propia del acto de pensamiento y creación de los sujetos y los grupos en las organizaciones.

Podemos decir, entonces, que la caracterización de la escuela que se construye como objeto de estudio en esos espacios resulta de la relación que se da entre varias cuestiones, de las cuales podemos citar: las posiciones institucionales, los modos de pensar propios de cada rol respecto del objeto de estudio y trabajo, las concepciones que circulan, los modelos organizacionales, los contextos, los marcos normativos y políticos, las modalidades culturales de funcionamiento, entre otros.

No se trata de relaciones simples, entre superiores e inferiores, o entre lo macro y lo micro, o lo interior y lo exterior; tampoco se trata de niveles de análisis diferenciados. Hablamos de instancias que atraviesan el mismo objeto de estudio, en una compleja red que contiene grados de universalidad diferentes, especificidades varias, rasgos típicos, etc. La escuela como tal se ve atravesada y transversalizada por esos significados de diferente alcance, más o menos abstractos, más a menos idiosincráticos, pero siempre inscriptos en una imbricada trama que hace al objeto escuela y lo define como tal.

En este momento nos interesa centrar la atención sobre el espacio de la práctica y su incidencia y efectos en la configuración de esa manera de pensar la escuela. Desde allí es que nos preguntamos, como dijimos en la introducción, por el potencial de intermediación y terceridad del mismo, en tanto rasgo del tipo de análisis y de la producción que allí se llevan adelante.

El espacio de la práctica: intermediación y terceridad⁴¹

Cuando nos planteamos como propósito repensar la cualidad de intermediación de este espacio formativo, las preguntas que se abren tienen que ver con: ¿es posible que la formación tenga potencial de intermediación?, ¿requiere hacer un pasaje de modelos de formación que se sostienen en la prescripción a modelos de formación centrados en el análisis?, ¿qué definiciones y decisiones en el encuadre de formación deberían asumirse?, ¿tiene que ver esta idea con la de intervención?, entre otras cuestiones.

⁴¹ Ver Ulloa, F. "Novela clínica psicoanalítica" y su referencia al tercero de apelación.

Como se planteará en el desarrollo que sigue, y sólo a modo de conjetura inicial, diremos que se trata en primer lugar de suspender las modalidades habituales de pensar y nombrar la escuela al recortarla como objeto de la formación. Desde allí centrar el análisis en torno a las posiciones de los sujetos en las organizaciones, que van más allá de su ubicación en la estructura, para referirse a la relación entre el sujeto y su formación, siempre en el marco de una trama entre diferentes contextos en los cuales se inscribe la posición de un estudiante practicante y la de los profesores en esta instancia.

Así, tendremos en cuenta relaciones y tramas complejas entre la organización escolar en la cual los practicantes realizan sus prácticas, el instituto al cual ellos y los profesores pertenecen, el grupo docente con el cual se relacionan, el subsistema del nivel o modalidad de enseñanza en el que realizan las prácticas, la localización territorial, el marco de la política educativa vigente, el ambiente social y, por supuesto, la época con los hechos, tendencias, significados y nuevos sentidos que atraviesan estos contextos una y otra vez.

La intermediación es una relación

Como se deriva de lo dicho, estamos poniendo el acento en la idea de relación. Un tipo de relación que, al decir de Bleger, J. se “impone como matriz” en el mismo acontecer. Por eso no se trata de conocer la matriz para luego actuar, sino de formar parte de relaciones, de intermediaciones, de transmisiones, herencias, encuentros y desencuentros, en un sentido móvil y dinámico.

Así es como la idea de intermediación visibiliza un pasaje entre unos y otros en tanto conjunto de principios que se pasan y se legan, de profesores y maestros a estudiantes, de culturas profesionales e institucionales, de mandatos y expectativas. Pero además del pasaje, se trata de una relación con la experiencia, en el sentido de que lo que allí ocurre tiene una cuota de inédito, de singular, de construcción.

El sentido común asocia la idea de intermediación a la de mediación como un estar en el medio, a modo de referí o bisagra. Este es el sentido que justamente intentamos problematizar, o más aún, cuestionar.

Como dijimos, analizar el potencial de intermediación que tiene el espacio de la práctica, implica desafiar argumentos que se suponen neutrales y sumamente “explicadores” y desde allí pensar la asociación entre intermediación y terceridad. Estar alertas acerca de la asociación de esas ideas y la de “estar en el medio” es un paso indispensable para alcanzar estos propósitos.

Será Ferry, G., en su manera de pensar la formación, quien, entre otros, aludirá a la idea de intermediación. Desde sus aportes decimos que la formación implica un proceso de desarrollo personal donde la intermediación es lo que posibilita que esa formación se lleve a cabo. La palabra del maestro, del profesor; el lugar de la bibliografía, de la cultura profesional o de la cultura institucional; el sistema educativo, el nivel y su normativa; la organización educativa como contexto de acción y sus modalidades de funcionamiento, entre otras cuestiones, todas y cada una, pueden ser entendidas en su cualidad de intermediación.

Con esto queremos decir que se trata de reconocer el lugar, en tanto posición simbólica, de cada una de estas cuestiones o componentes, en relación con quien está llevando a cabo la experiencia y se encuentra transitando la práctica. Esto es así porque justamente la intermediación no está dada por la figura del maestro de la escuela destino por sí sola, ni por la palabra del profesor, ni por la bibliografía, por poner algunos ejemplos, cada uno de manera aislada.

Se trata de interpretar el lugar que ese maestro o ese profesor o esa bibliografía ocupan porque, sobre todo, tienen efectos en la relación que el practicante configura con la experiencia de la práctica y con los saberes y experiencias que allí circulan. Por eso decimos que, en el marco de esta hipótesis, cada uno de esos componentes en sí mismo, por fuera de la relación que el practicante desarrolla en la misma experiencia, no tiene mayor peso.

El potencial de intermediación del espacio de la práctica se expresa cuando se reconoce que la definición de la escuela como objeto de estudio y de trabajo es el resultado y a la vez la condición de un tipo de análisis que hace foco, no sólo en sus componentes sino, ante todo, en las relaciones entre los mismos.

La intermediación es una interrupción

En un texto Derrida, J. (1994) se pregunta: ¿qué hacer? Y ¿qué hacer con la pregunta qué hacer? Responde: “pensar lo que viene”.

En su reflexión apela a la metáfora del sonámbulo y lo que él llama el “aplomo sonambúlico”. Desde ese aplomo el sonámbulo avanza con los ojos abiertos, avanza sobre lo que ya conoce sosteniéndose en parte en lo ya conocido. Pero justamente, como se trata de lo ya conocido, a medida que pasa el tiempo se va agotando su cualidad de novedad.

En algún momento, esto que ya se conoce sostuvo determinadas explicaciones y permitió entender la realidad. Sin embargo, se reconoce que no por ello se transforma por extensión en la explicación y en el entendimiento ya alcanzados de una vez y para siempre. Es ante este reconocimiento que aparece nuevamente la pregunta sobre qué hacer, en tanto manera de ensayar otras aproximaciones, otras explicaciones. Y es allí donde Derrida responde “pensar lo que viene”.

La pregunta sobre qué hacer insiste en nosotros como formadores. Ocupa un lugar privilegiado, por ejemplo cuando nos posicionamos en la práctica, rastreamos escenas y llegamos al relato que habla de “la” escuela, de “una” escuela, de experiencias particulares, de hechos cotidianos ligados a las vicisitudes habituales de lo escolar.

Podríamos decir que cuando esta pregunta aparece, no sólo anuncia cuestiones ligadas a la premura de la respuesta, sino también advierte sobre el lugar que a ella misma se le asigna como tal. Por eso decimos con este autor

que es la misma pregunta la que permite interrumpir, poner en suspenso, diferir por un momento lo ya sabido.

Esta es una cuestión clave: la pregunta es la que quiebra el hacer automático porque interrumpe las lógicas de la simple continuidad, la de seguir pensando lo que se venía pensando y, desde allí, lo que se venía decidiendo, haciendo, escuchando. La respuesta “pensar lo que viene” implica aceptar que no siempre se sabe de antemano, por ejemplo: qué hacer con el grupo de alumnos para ganar su interés, qué hacer con uno de los temas que tiene un alto nivel de complejidad, qué hacer con un docente que se distancia demasiado de la situación, qué hacer con la propia inquietud. Aún sin una respuesta acabada, la única certeza es que no sólo se trata de seguir haciendo lo que se venía haciendo.

Recuperando nuestro propósito inicial, podemos decir que el potencial de intermediación del espacio de la práctica tiene que ver con la interrupción de la pregunta y el contenido de la respuesta. Así visibiliza el lugar del pensamiento haciendo foco en los modos de atribuir significados, de poner en relación el espacio y el tiempo, de reconocer un problema, de contextualizar los fenómenos, entrando en la lógica de la pregunta y tomándola como objeto de análisis.

Esto tendría que ver con pasar de hablar sobre la escuela a reflexionar sobre la escuela, donde la reflexión deje de ser sólo una palabra, algo que se dice casi por acostumbramiento, haciendo una fuga de lo que ella misma propone. Y entonces hacer un alto, como si se tratara de un momento de retorno, de volver a pensar la escuela no sólo desde lo ya sabido sino también desde los atajos, desde lo que hace excepción, desde lo que parece errático. No implica una operación de descarte, ni mucho menos, sí de construcción y reconfiguración, de aproximación, en un movimiento experto que, mientras pone a disposición algo del orden de una respuesta necesaria e indispensable, puede sostener el potencial de interrogación necesario como motor de la producción de otros saberes y conocimientos.

La intermediación es función del encuadre

La intermediación en tanto posición de terceridad está garantizada una y otra vez, según Green, A. (2010), en la función del encuadre; vale la pena plantear este elemento en el espacio de la práctica, pensado como parte del dispositivo de formación. Para ello debemos tener en cuenta sus componentes.

Anteriormente nos referíamos al lugar del profesor de la práctica y el tipo de intervención que lleva adelante, los marcos teóricos y referenciales, la posición del maestro y la escuela destino, etc., que se reconocen como componentes indiscutibles, entre otros, sobre los cuales se tomarán algunas decisiones, ya que funcionarán como soporte a partir del cual se desarrolla la experiencia de formación. Desarrollaremos algunas hipótesis sobre dos de estos componentes que hacen foco en quienes conducen la experiencia.

A modo de anticipar nuestra manera de pensar ese trabajo hacemos nuestra la siguiente reflexión de Ulloa, F. (1995): *“No se trata de andar improvisando lo que ya está hecho, pero cuando se trabaja con la gente y se quiere preservar la singularidad de cada uno, es más necesaria la creatividad que oficia que la regularidad que profesa”*. (pág. 47).

Respecto de la posición de los profesores en el espacio de la práctica

Una cuestión fundamental radica en reconocer que en más de una oportunidad se piensa que la posición de este profesor tiene que ver con un tipo de intervención asociado a lo neutral, en el sentido de no involucramiento, de distancia, asociando estas ideas a la objetividad.

Entendemos errónea esta idea por dos razones, entre tantas de las planteadas una y otra vez sobre este tema. Una, porque tal como lo trabajaron diferentes autores, entre los cuales podemos citar a Barbier, J. (1977), cuando nos encontramos en el terreno de las ciencias sociales, hablar de objetividad requiere, entre otras cuestiones, tener en cuenta el análisis de la propia subjetividad. Desde allí, la implicación del profesor en esa situación de formación y, en cada caso específico, es un dato a tener en cuenta cada vez.

Otra razón es que no se trata de no estar implicado tanto desde la propia biografía, como desde la cultura profesional o los rasgos de época, como a veces se sostiene, sino reconocer que es imposible no estarlo. Y a partir de estas dos cuestiones, advertir que se requerirá de un análisis permanente de la situación de cara a este involucramiento ineludible.

Según Green, la neutralidad no consiste en no estar “en ningún lado”, o “ni en un lado ni en el otro”, sino estar “en otra parte”. En algunos casos el profesor se asume neutral cuando se define por fuera de la experiencia, como si su rol no formara parte de la escena y desde allí pareciera no estar “en ningún lado”. O alertara diciendo que no pertenece al instituto en su conjunto, ya que forma parte del espacio de la práctica, ni tampoco pertenece a la escuela propiamente dicha; es decir que no está “ni en un lado ni en el otro”. Es posible que, cuando su lugar en la escena tiene que ver con poner como eje del análisis la relación del practicante con la experiencia formativa que está llevando a cabo y su propio lugar en esa relación, el formador está “en otra parte”, porque se reconoce como un componente más de esa escena.

Como lo señalamos en otra oportunidad, el rol en tanto posición institucional y el oficio en tanto modalidad de llevar adelante el trabajo, son portadores de “marcos de mirada” respecto a los hechos y situaciones propios del campo de trabajo.

Todorov, T. (1989) habla de etnocentrismo para referirse al estatus de universalidad de las propias creencias o valores, y a la manera en que esa universalidad es el resultado de un intento por generalizar esas creencias. En este caso podríamos decir que la idea de etnocentrismo también se vincula con la lealtad interna a las maneras de pensar propias de un conjunto de profesores, de modos de definirse en el trabajo de formación desde los propósitos formativos del espacio de la práctica y de puntos de vista que allí se construyen.

Podemos pensar de qué manera las modalidades de entender, interpretar, definir, mirar, propias de aquéllos que se desempeñan en el espacio de la práctica, traman visiones muy generales que se desligan de las situaciones particulares de cada contexto y de cada experiencia formativa. En

ocasiones, el conocimiento de los rasgos idiosincráticos de algunas escuelas se normativiza al punto de perder carácter explicativo, porque pasa a ser lo que ya se sabe, lo que siempre pasa, lo que ya sabemos de esa escuela.

Aclaremos esta idea. Venimos diciendo que desde cada posición se cuenta con una manera de objetivar y caracterizar la escuela. Encontraremos regularidades y diferencias según el lugar que el profesor de prácticas, el profesor de una materia, el mismo director, cada estudiante, ocupan en la institución. Es desde allí que nos preguntamos de qué manera el carácter que asumen esas apreciaciones sostiene el grado de contextualización necesario, de búsqueda de significados, de pregunta que interrumpe y, por lo tanto, de intermediación requerido para pensar la escuela, para recortar situaciones problemáticas y para tomar las decisiones que se requieren en la singularidad de cada experiencia formativa.

Respecto a la perspectiva de análisis

“El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos caminos sino en tener nuevos ojos”.

Marcel Proust

El análisis implica multireferencialidad y simultaneidad de variables en juego, en el marco de un paradigma de la complejidad. También implica poner en cuestión prácticas en las cuales uno elige y toma posición por una definición u otra, por un aporte teórico u otro, como si se tratara de lo que a cada uno le parece bueno, malo, acertado, lo que le gusta o no le gusta, independientemente de criterios epistemológicos respecto del objeto de conocimiento que se está definiendo y abordando.

Las diferentes hipótesis y avances sobre el tema deben operar como mediaciones entre cada uno de nosotros y nuestras propias maneras de pensar

determinado fenómeno. Si no fuera así, adscribir a un autor, a un marco teórico, a una conjetura, definición, etc., alcanzaría para describir la realidad de una vez y para siempre, cuestión que hace que la posibilidad de revisar, repensar, ajustar, se acote a su mínima expresión. Además, se corre el riesgo de dejar en manos de otros: los autores, los expertos, los de arriba, los de afuera, etc., el comando del proceso de pensar y construir saberes.

Escenas habituales del espacio de la práctica implican la circulación de relatos que dan cuenta de las experiencias vividas, de las observaciones realizadas, de los impactos emocionales, de las preguntas, también de la desazón y la sorpresa. Son estos relatos el material sobre el cual se trabaja para seguir tomando decisiones respecto de las acciones a seguir: consulta con otros profesores, selección de bibliografía, revisión de planificaciones, etc.

Nos preguntamos: ¿Qué está ocurriendo en esas escenas? ¿Qué se deriva de esos relatos? En parte tiene que ver con definir, caracterizar, problematizar y recortar la escuela como objeto de estudio y como contexto de práctica, por lo cual lo que se promueve es la búsqueda de sentidos, la asignación de significados, el reconocimiento de analizadores. Como lo señala Green, no se trata de oponer lo propio del pensamiento a lo propio de la acción sino de entenderlos en su compleja relación. De ahí la necesidad de que el encuadre de formación implique la definición de marcos de análisis que asuman estas cuestiones y que, puestos en acción, operen como intermediarios entre el sujeto y el objeto de la experiencia.

Siguiendo ideas de este autor, decimos que esos sentidos a veces se suponen como preexistentes y entonces el trabajo está ligado a volver a nombrar desde lo conocido, como si de esa manera nos acercáramos acertadamente a determinado objeto, situación o fenómeno. Sin embargo, manteniendo como eje la idea de intermediación, diremos que ese sentido no existe de antemano como tal, ni se extrae mecánicamente del objeto, como si se tratara de algo inequívoco. Se trata de aproximaciones posibles, también móviles, que nunca darán cuenta de algo único y completo.

Hablar de formación como lo venimos haciendo implica reconocer que los saberes son provisorios porque, en sí mismos, portan condiciones de

mutación que dan cuenta de relaciones entre personas, entre ellas y su trabajo, de dinámicas organizacionales y grupales, por sólo citar algunos ejemplos, que implican movimientos y cambios permanentemente. Para ello se requiere la definición de un encuadre de trabajo que, en tanto dispositivo analizador de la experiencia, haga énfasis en la definición del objeto, que asuma perspectivas y enfoques de intervención, que recorte espacios y tiempos sin perder de vista los propósitos de formación que la práctica reconoce como propios.

Cierre

A partir de la presentación realizada en el ejercicio de revisar lo hecho y promover en simultáneo un nuevo ejercicio de análisis, se recuperaron algunas preguntas e hipótesis que insisten una y otra vez en la experiencia de formar y que, a veces, ponen en entredicho los planteos acabados, los protocolos estandarizados, aspirando a que, a pesar de lo sabido, una reflexión y un pensamiento de otro tipo sean posibles. Tal como se planteó en el inicio, pensar la cuestión de la intermediación es un tema siempre presente.

No se trata de inaugurar explicaciones, ni de constatar lo ya sabido, muy por el contrario: desde el conocimiento que se genera, la invitación es a volver sobre su análisis una y otra vez, y para ello se reconoce la necesidad de definir un encuadre y un dispositivo que operen como analizadores de esas prácticas, tanto de los formadores como de los estudiantes, desde una perspectiva que privilegia el reconocimiento de la dimensión institucional de los fenómenos.

Desde allí se intenta reconocer las tensiones constitutivas del acto de formar que, a partir del conjunto de regulaciones y prescripciones que lo enmarcan, produce conocimiento, ensaya abordajes y desarrolla experiencias situadas una y otra vez, y es en ese momento que el formador y su encuadre pueden actuar como intermediarios para que la formación, en sentido estricto, sea posible.

Un texto de Berger se acerca con un pensamiento brillante y unos ejemplos precisos a una escena que, de alguna manera, pone en palabras la intermediación que propone una mirada, un tipo de acercamiento, de abordaje,

el mismo propósito y, por qué no, el deseo siempre inconcluso de quien tiene la pretensión de entender, de conocer, de saber.

“Soñé que era un extraño marchante: era un marchante de aspectos y apariencias. Los coleccionaba y los distribuía. En el sueño acababa de descubrir un secreto. Lo había descubierto solo, sin ayuda ni consejo de nadie.

El secreto era entrar en lo que estuviera mirando en ese momento -un cubo de agua, una vaca, una ciudad (como Toledo) vista desde arriba, un roble- y, una vez dentro, disponer del mejor modo posible su apariencia. Mejor no quería decir hacerlo más bonito o más armonioso, ni tampoco más típico, a fin de que el roble representara todos los robles. Sencillamente quería decir hacerlo más suyo, de modo que la vaca o la ciudad o el cubo de agua se convirtieran en algo claramente único.

Hacer esto me agradaba, y tenía la impresión de que los pequeños cambios que realicé desde dentro agradaban a los otros.

El secreto para introducirse en el objeto y reordenar su apariencia era tan sencillo como abrir la puerta de un armario. Tal vez simplemente se trataba de estar allí cuando la puerta se abriera sola. Pero cuando me desperté, no pude recordar cómo se hacía y me quedé sin saber cómo se entra en las cosas.”

John Berger

Bibliografía

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Ediciones Novedades Educativas.

Barbier, R. (1977) *La recherche-action dans l'institution educative*. Paris: Gauthier-Villars Bordas.

Berger, J. (2004) *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires: Taurus Alfaguara.

Bleger J. (1964) *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Bleger, J. (1963) *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Buenos Aires: Paidós.

- Castañeda Salgado, Adelina (2009) *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cornu, L. (2008) Lugares y formas de lo común. En Frigerio G., Diker G. (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Pp.133-145. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Derrida, J. ¿Qué hacer? ¿Qué hacer con la pregunta qué hacer? De Derrida, J. y Minc, A. "Penser ce qui vient", *Le Nouveau Monde* (Paris), 92 (1994), pp. 91-110. Traducción de Mazzoldi, B. en *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A Ediciones, Barcelona, 1997, pp. 29-39. Edición digital de Derrida en castellano.
- Dessors, D., Guiho-Bailly, M. (1998) *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación Argentina.
- Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Frigerio G. y Diker, G. (2004) *La transmisión*. Buenos Aires: Centro de estudios multidisciplinares / Noveduc.
- Green, A. (2010) *El pensamiento clínico*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Kaes, R. (1989) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1979) *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Lapassade, G. (1977) *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Lispector, C. (2008) *La revelación del mundo*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Lourau, R. (1975) *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Mouffe, C. (2007) *En torno a lo político*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Nicastro, S. Aleu, M. (2011) *Configuraciones del espacio de la práctica “entre” contextos formativos*. Entre Ríos - Argentina: Revista IRICE, Universidad Nacional de Entre Ríos, N° 22 (ISSN 0327-392X). Pp. 25-31.

Nicastro, S. Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.

Nicastro, S. (2014) *La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas*. España: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. <http://rinace.net/reice/numeros/vol12num5.htm>

Nicastro, S. (2009) La formación y la capacitación de los que educan. En Mayol La Salle M. (Comp.) *Grandes temas para los más pequeños*. Pp. 147-154. Buenos Aires: Puerto Educativo.

http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf

Nicastro, S. y B. Greco (2009) *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Ranciere, J. (1996) *El Desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

----- (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Télez, M. (2002) La paradójica comunidad por-venir. En Larrosa, J. Skliar, C. (Comps.) *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

Todorov, T. (1989) *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI editores.

Ulloa, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

La autora

Sandra Nicastro

Pedagoga

Lic. en Ciencias de la Educación con especialización de posgrado

Especialista en Análisis Institucional

Profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

INSTITUCIONALIZAR LA FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Inés Cappellacci*
Bárbara Briscioli**
Ana María Foglino**
Mariana Gild**
Lina Lara**
Rocío Slatman**

Resumen

El propósito del presente artículo es contribuir a la discusión sobre el desarrollo de la función de investigación en el sistema formador. En primer lugar, se presenta un breve análisis de las principales políticas implementadas por el Estado nacional desde la década de los ochenta hasta la actualidad. Luego, se consideran los resultados de un reciente estudio sobre la experiencia de directores de proyectos desarrollados en el marco de la Convocatoria Nacional de Proyectos de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente, en particular aquellos relativos a los aportes de la investigación a la formación docente y a los desafíos para el avance en su institucionalización. Por último, se proponen algunos interrogantes que se consideran claves para un debate sobre el sentido de la función de investigación en el sistema formador, así como para la construcción conjunta de una agenda de trabajo.

Palabras clave: Políticas – Investigación - Formación Docente

* Coordinadora del Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación. Correo electrónico: icappellacci@infed.edu.ar

** Integrantes del equipo del Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación. Sus correos electrónicos respectivos son: bbriscioli@infed.edu.ar; afoglino@infed.edu.ar; mgild@infed.edu.ar; llara@infed.edu.ar; rslatman@infed.edu.ar

INSTITUCIONALIZE THE REASERCH FUNCTION IN THE TEACHER TRAINING SYSTEM

Abstract

The aim of this article is to contribute elements for the discussion on research in the teacher training system. First, it provides an analysis of the main policies implemented by the National State from the decade of the eighties up to the present time. Moreover, this document considers the results of a recent study on the experience of the directors of the projects developed under the National Call of Researching Projects of the National Institute of Teacher Training, particularly those referring to the contributions of the research to the teacher training system and the challenges for improve its institutionalization. Finally, this paper proposes some key questions for discussion on the meaning of the research function at the teacher training level, as well as the joint construction of a working agenda.

Key words: Políticas – Research - Teacher training

Introducción

En Argentina, a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 las políticas de desarrollo y fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador han cobrado un nuevo impulso, generando avances, logros y desafíos.

Dicho impulso, lejos de realizarse sobre un vacío de políticas, tradiciones y prácticas respecto de la investigación en la formación docente, reconoce también condiciones de posibilidad y desafíos que remiten a los efectos de políticas impulsadas por el estado nacional en esta materia en décadas anteriores.

El propósito del presente artículo es contribuir a la discusión sobre el desarrollo de la función de investigación en el sistema formador⁴². Para ello, se presenta

⁴² Es importante destacar que el Ministerio también desarrolló diversas políticas relacionadas con el fortalecimiento de la investigación en la formación docente a través de distintas estrategias de formación, que no son objeto de análisis de este artículo. En tal sentido, en el año 2000 se inicia el Postítulo en

en primer lugar un breve análisis en clave histórica de las principales políticas implementadas por el Estado nacional desde los años ochenta hasta la primera década del presente siglo; en segundo lugar, se consideran las actuales políticas de promoción y fortalecimiento de la función de investigación en la formación docente; en tercer momento, se acercan algunos resultados de un estudio en curso sobre la experiencia transitada por directores de proyectos desarrollados en el marco de la Convocatoria Nacional de Proyectos de Investigación de IFD, en particular algunos relativos a los aportes de la investigación a la formación docente y los desafíos para el avance en su institucionalización, en un mapa altamente heterogéneo considerando las especificidades jurisdiccionales. Por último, se presentan algunos interrogantes que se consideran claves para atender en un debate sobre el sentido de la función de investigación en el sistema formador, así como en la construcción conjunta de una agenda de trabajo.

1. Antecedentes de la investigación en la formación docente⁴³

La investigación ha sido incorporada recientemente en las configuraciones curriculares e institucionales de los Institutos de Formación Docente (IFD). Según Soneyra (2012) esta inclusión tardía está estrechamente vinculada con los modos en que fue resolviéndose la tensión teoría-práctica en la formación de los docentes de nuestro país. El tradicional modelo deductivo-aplicativo que concebía a la práctica docente como un apéndice de la formación en el que se aplicaban los conocimientos aprendidos hasta el momento, en los años

investigación educativa a distancia incluido en el Proyecto Actualización y Desarrollo de Docentes del Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. Este Programa convocó a distintas universidades de gestión estatal para presentar propuestas y finalmente fue designada la Universidad Nacional de Córdoba para su desarrollo. Se implementó así el Postítulo de Investigación Educativa a cargo de la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de dicha universidad. Inició sus actividades en el 2001 organizado en 12 centros tutoriales. La crisis nacional producida a fines de ese año produjo una suspensión de esta línea de trabajo. La misma fue reactivada en el año 2004, en el marco de las nuevas Políticas para la formación docente y el desarrollo profesional docente acordadas en la Resolución del C. F. C. y E. N°223/04.

⁴³ Los dos primeros apartados han sido extraídos, aunque con modificaciones y nuevos avances, de un trabajo anterior presentado por algunas de las autoras de este artículo en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación” realizado en Tandil en Octubre de 2014. Ver Cappellacci, Lara y Slatman, 2014.

ochenta fue transformándose hacia un modelo inductivo-innovador, que introduce nociones como las de investigación acción o del docente como profesional reflexivo (Soneyra, 2012).

Un ejemplo de este cambio de perspectiva ha sido la propuesta de transformación de la formación docente que supuso la aprobación del Curriculum: Maestros de Educación Básica (MEB, R.M. MEJ N^o530/88). El MEB propiciaba el desarrollo teórico-práctico desde el inicio de la formación, permitiendo un contacto con la realidad institucional de las escuelas que avanzaba paulatinamente hasta el momento de la Residencia que en el último año proponía una práctica en tres ámbitos distintos: experiencias en instituciones escolares, en instituciones no escolares y experiencias de iniciación a la investigación. Proponía así otorgarle al estudiante la posibilidad de contar con un espacio de análisis y reflexión a la luz de la teoría, avanzando por niveles de complejidad hasta la Residencia, donde la práctica docente permitía experimentar la dimensión social de la profesión, integrar teoría y práctica y articular la investigación y la acción (Slatman, 2010).

Seguidamente, se promueve la investigación educativa como un eje de la formación docente y se la concibe como una función propia de los Institutos. Un antecedente fundamental es el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD, R.M. MEJ N^o 2547/91). Se trata de una propuesta nacional para la formación docente desarrollada entre 1991 y 1995, que impulsó una serie de modificaciones organizativas, entre las que se incluyó la creación de Departamentos de Formación de Grado, Investigación Educativa, y Extensión o Capacitación en las carreras de formación docente para los niveles Primario e Inicial. Así, a partir del PTFD se agregó a las tradicionales funciones de formación inicial y en servicio, la función de investigación, y se intentó institucionalizarla otorgándole un espacio diferenciado dentro de la estructura de los IFD.

Si bien tanto el MEB como el PTFD se inscriben conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración teoría-práctica, el MEB puso énfasis en la figura del “docente-investigador” mientras que en el PTFD la investigación no se adscribe al maestro, sino a la institución (Davini, 1998).

Estos antecedentes que sentaron el MEB y el PTFD al instituir el vínculo formación docente e investigación son reafirmados posteriormente cuando se sancionan la Ley N° 24.195 Federal de Educación (LFE, 1993) –que presentaba como uno de los objetivos de la formación docente, el de formar investigadores (LFE -artículo 19 Capítulo V del Título III)- y la Ley N° 24.521 de Educación Superior (LES, 1995) aún en vigencia. Esta última establece que las jurisdicciones *“arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras”* (LES - artículo 21 del Capítulo 2).

Estas leyes enmarcaron las discusiones en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE). De este modo, a través de diferentes documentos y resoluciones aprobadas entre los años 1993 y 1997 (Res 36/94; Res. 63/97; Res. 166/99; Res. 223/04; Documentos A-9, A-11 y A-14), se sentaron las bases para la promoción de la función de investigación en el conjunto de los IFD que, como responsables principales y únicos, debían además asegurar el cumplimiento de la misma para lograr su acreditación en la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).

Por tanto, durante los años noventa se delinea un perfil de docente para el Sistema Formador definido en torno a una serie de competencias entre las que se encontraban aquellas referidas a la investigación: capacidad de analizar e interpretar los resultados del trabajo docente, evaluarlos y modificarlos para mejorar la calidad de los aprendizajes; de efectuar actividades sistemáticas de búsqueda y análisis de información de fuentes primarias, de resultados de innovaciones y de investigaciones, así como de bibliografía actualizada sobre temas vinculados con las necesidades de su práctica (OEI, 2004). Resulta interesante que, a la vez que se define un tipo de investigador -el de la formación docente- se lo diferencia de otros como los del sistema científico, al imponerles como tema el de su propia práctica, por ejemplo.

2. Las políticas educativas actuales y la investigación en la formación docente

A partir de la sanción de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) se crea, en el año 2007, el INFD, que tiene como responsabilidad el desarrollo y la consolidación de las funciones asignadas al Sistema Formador: la formación inicial, el apoyo pedagógico a escuelas, el desarrollo profesional y la investigación educativa. Esta última es una de las funciones que sirve al propósito del Sistema Formador de *“producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente”* (Res. CFE N°30/07 – Art. 1°). Se destaca además que estas funciones corresponden al Nivel Superior en su conjunto y no se responsabiliza a las instituciones de forma aislada e individual del cumplimiento de las mismas, tal como quedaba consignado en la LFE.

Una de las dimensiones de la institucionalización de la función de investigación es el desarrollo de un marco normativo⁴⁴ de respaldo que distingue con claridad los diversos niveles de responsabilidad (nacional, jurisdiccional e institucional). De este modo, se evidencia un cambio decisivo en la definición de la investigación como una función del Nivel Superior, y el fortalecimiento de las Direcciones jurisdiccionales de Educación Superior como responsables del desarrollo de la función. Las acciones previstas para esta línea han ido variando y reajustándose a requerimientos en base a los avances realizados en cada una de las jurisdicciones.

⁴⁴ En particular, en el cuerpo de las siguientes normas: LEN N°26.206/06. Art. 72, 73, 76; Res. CFE N° 23/07 – Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010. Estrategia 8; Res. CFE N° 30/08 – Hacia una institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. Art. 1 y 2; Res. CFE N° 140/11 – Lineamientos Federales para el planeamiento y la organización institucional del Sistema Formador; Res. CFE. N° 167/12 – Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. Política IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación; Res. CFE N° 188/12 – Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente; y Res. CFE N° 201/13 – Programa Nacional de Formación Permanente.

Progresivamente, tras la sanción de la LEN, la investigación ha ido adquiriendo mayor importancia como objeto de las políticas educativas para la formación docente. La producción normativa muestra la prioridad que la misma va adquiriendo, desde el primer Plan Nacional de Formación Docente concertado en 2007 (Res. CFE N^o23), en el que la investigación pedagógica y la sistematización y difusión de experiencias se definía como una problemática prioritaria para el desarrollo curricular, hasta el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente del 2012 (Res. CFE N^o188), en el que la misma aparece como una prioridad en sí misma, con líneas de acción específicas y diversificadas.

La creación del INFD contribuyó al impulso y fortalecimiento de la investigación educativa en el Sistema Formador. A lo largo de los últimos ocho años se observa la presencia de esta función como un elemento constitutivo de la formación docente, con el principal objetivo de construir conocimientos para la mejora de la enseñanza tanto en el Nivel Superior como en los demás niveles y modalidades del sistema educativo.

Un aspecto insoslayable de este proceso de institucionalización se relaciona con las heterogéneas situaciones relativas a la definición de políticas y de desarrollo en el conjunto de las Direcciones jurisdiccionales de Nivel y de los IFD del país. Como se trata de una función de reciente existencia⁴⁵ –no más de 30 años- en un Nivel que presentó y presenta importantes diferencias entre las jurisdicciones y al interior de las mismas, el desarrollo de la investigación refleja intermitencias, distintos alcances, diversidad de recursos, docentes formados en diversa proporción, etcétera. A este escenario se añade además cierto déficit de legitimidad vinculado a la producción de conocimiento educativo y científico, históricamente ligado a la Universidad.

En este marco, cabe discutir la relación entre investigación y formación docente: ¿cuáles son los sentidos que adquiere esta función en la formación docente?, ¿por qué y para qué producir conocimiento en el marco del nivel superior y los IFD? ¿Cómo dialogan los conocimientos producidos con las

⁴⁵ Se hace referencia a la función de investigación en tanto política, aunque se asume que en las instituciones existieron experiencias de investigación en tiempos pretéritos.

problemáticas presentes tanto en el Sistema Formador como en el conjunto del Sistema Educativo?

Como se ha señalado, la investigación educativa contribuye a hacer visible aquello que escapa a la mirada acostumbrada de quienes trabajan en el espacio escolar, habilitando un distanciamiento respecto del trabajo cotidiano que se realiza en los institutos y escuelas (Achilli, 2000). Busca describir, conocer, comprender y transformar la realidad educativa. En la normativa, se explicita que la investigación educativa cobra importancia en el Sistema Formador, en la medida en que aporta a la producción de saberes sobre problemáticas específicas de la formación, del trabajo docente y del sistema educativo en su conjunto. Permite también enfatizar perspectivas y asumir posicionamientos que no suelen estar contemplados en el circuito de la investigación universitaria (Res. CFE N° 30/07).

El desarrollo de investigaciones en el Nivel Superior contribuye a la formación inicial y continua, y a la producción de conocimientos. Ambas cuestiones se potencian, pues la producción de saberes pedagógicos y conocimientos científicos redundan en la formación de estudiantes y profesores, al tiempo que vuelven disponibles los nuevos conocimientos producidos. Asimismo, la función investigación en el Nivel Superior es considerada como una de las instancias que sirven de apoyo al desarrollo del nivel y su relación con los otros niveles, en tanto proveen información valiosa para las necesidades de planeamiento del sistema educativo.

Así, la producción de conocimientos a partir del análisis y estudio sistemático de los problemas educativos tiene como objeto generar mejores condiciones para la definición de políticas y propuestas de trabajo. Se pretende que los resultados de las investigaciones y el estudio de experiencias realizadas, a partir de un análisis crítico, incidan en las prácticas y contenidos de la formación docente y del Sistema Educativo en su conjunto.

En esta línea, la producción de conocimiento resulta un elemento primordial para el fortalecimiento del sistema educativo y para el enriquecimiento de las tareas que en él se desempeñan. El proceso investigativo cobra sentido cuando logra vincularse con las restantes funciones del Nivel (prácticas de

formación inicial, de formación continua y de apoyo a las escuelas) y con las demás instituciones y actores del sistema, con el propósito de aportar a la mejora y la transformación de la educación.

3. Alcances de la función de investigación en el Sistema Formador

Como se mencionó más arriba, la función de investigación en el Sistema Formador se desarrolla de manera heterogénea en las distintas jurisdicciones de nuestro país y aún al interior de ellas: trayectorias diversas de los IFD en cuanto al desarrollo de esta función, grados variables de formación y experiencia en investigación de los cuerpos docentes, disponibilidad o no de horas institucionales o cargos para el desarrollo de investigaciones, entre otros aspectos.

Cabe mencionar que algunas jurisdicciones poseen una importante experiencia en investigación en la formación docente, mientras otras han comenzado a desarrollar esta función más recientemente.

Un relevamiento realizado en 2014 sobre las condiciones actuales con las que cuentan las Direcciones de Educación Superior (DES) en las diferentes provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el desarrollo de la función de investigación en el sistema formador, así como las principales acciones que llevan adelante en este orden, arroja información sustantiva al respecto.⁴⁶

En la actualidad, 22 de las 24 DES del país cuentan en su estructura con el rol de Referente de Investigación, aunque más de la mitad de ellos desempeña además otras funciones. Asimismo, en 10 provincias se han podido conformar equipos jurisdiccionales de investigación, ya sea con miembros contratados especialmente para tal fin o con referentes de investigación de los IFD.

Más del 50% de las DES desarrollan actividades de formación o capacitación docente sobre temas vinculados a la investigación. Asimismo, alrededor del

⁴⁶ Se trata de una encuesta realizada en 2014 por el Área de Investigación del INFD a los Referentes de Investigación de las DES.

40% de las DES realizan investigaciones, ya sea a través de convocatorias provinciales o bien a través de proyectos específicos desarrollados desde la propia Dirección. En todos los casos, también se brindan propuestas de acompañamiento a estos proyectos, aunque de diverso tipo y alcance.

En cuanto al marco normativo que regula esta función en el ámbito jurisdiccional, el relevamiento indica que más de la mitad de las provincias cuenta con algún tipo de norma, ya sean documentos marco, reglamentaciones, acuerdos o resoluciones de diversa índole.

Por último, interesa señalar que más del 65% de las DES no ofrecen convocatorias jurisdiccionales a proyectos de investigación, por lo que la Convocatoria Nacional que en forma anual realiza el INFD se constituye en una alternativa relevante para promover y financiar investigaciones que llevan a cabo los IFD.

La convocatoria nacional a proyectos concursables de investigación está destinada a equipos integrados por docentes y estudiantes de los IFD del sector estatal de todo el país. Se trata de una de las estrategias tendientes a promover y fortalecer la institucionalización de la función de investigación en el sistema formador, en un mapa nacional, como vimos, heterogéneo.

Tal como se mencionara en un trabajo anterior (Cappellacci, Lara y Slatman, 2014), los objetivos de la misma son: fomentar la producción de conocimiento educativo y científico en el Nivel Superior, promover el desarrollo de investigaciones que contribuyan a la identificación de problemas y desafíos del Sistema Formador y del sistema educativo en general, fortalecer la conformación de equipos de docentes y estudiantes de los ISFD para la construcción colectiva de conocimiento, favorecer la conformación de redes de investigadores –docentes y alumnos- de ISFD con otros centros de investigación –universidades, centros, institutos, etcétera- y desarrollar lazos entre las prácticas de investigación y las prácticas educativas a partir de la difusión y discusión de los resultados de las investigaciones.

Desde el año 2007 hasta la actualidad, las sucesivas convocatorias han financiado un total de 770 proyectos de investigación, siendo la gran mayoría

de ellos de carácter institucional. Desde el año 2011, se promueve además la participación de equipos de investigación conformados por grupos de investigadores -docentes y estudiantes- de hasta tres IFD de gestión estatal de todo el país.

Tal como fuera concebida, esta línea de proyectos concursables del INFD se constituye en una instancia de formación de investigadores en la medida en que permite a los equipos acumular conocimientos y experiencia en el aprendizaje del oficio de investigador. Todo ello adquiere un significado particular si se tiene en cuenta que aproximadamente la mitad de los directores de los proyectos seleccionados no contaba con antecedentes en dirección de proyectos, por lo que la Convocatoria les ofrece una oportunidad para transitar sus primeras experiencias.

Para llevar adelante esta línea de trabajo, el INFD desarrolla distintos espacios de formación y elabora materiales que se constituyen en insumos permanentes de apoyo a la tarea de quienes investigan en los IFD del país, tales como: la realización de talleres metodológicos y de escritura académica presenciales y virtuales destinados a directores de proyectos de investigación, la producción de documentos metodológicos, la contribución a la construcción de estados del arte a partir de la sistematización de informes de resultados de investigaciones finalizadas, realización de encuentros y mesas de discusión, seminarios virtuales, entre otros.

En este sentido, también se asume la difusión de los resultados de las investigaciones a través de publicaciones de informes, libros, dossiers y recopilaciones; la articulación con el Centro de Documentación virtual del INFD (CeDoc) -reservorio de bibliografía, publicaciones periódicas, bases de datos e investigaciones- y la coordinación de acciones de cooperación con las Direcciones de Educación Superior (DES) para el intercambio de los resultados y las discusiones sobre la posible utilización de los mismos. Estas acciones no solo se promueven para los proyectos que son seleccionados y financiados por el INFD sino que se ofrecen los distintos canales con los que se cuenta para publicar y difundir las actividades, propuestas y publicaciones de los IFD de

todo el país con el fin de fortalecer e integrar cada vez más la función de investigación en el Sistema Formador.

Un estudio reciente sobre la experiencia transitada por los equipos de investigación que participaron de las Convocatorias 2010 y 2011 del INFD indica que, en la perspectiva de sus directores, la mayor contribución de las prácticas de investigación se habría dado en el desarrollo profesional, tanto propio como de los restantes miembros de los equipos. Seguidamente, consideran que la experiencia de investigación tuvo una impronta significativa en las prácticas de enseñanza, aunque la intensidad de dicha impronta es menor que en el desarrollo profesional. Por último, consideran que los aportes a la transformación de la vida institucional habrían sido menores que en los dos casos anteriores (Fogolino, Briscioli y Gild, 2014).

Con respecto a lo primero, todos los directores encuestados valoran la contribución de las prácticas de investigación al propio desarrollo profesional, enfatizando distintos aspectos: la formación en investigación, el aporte al conocimiento y/o profundización de una temática específica, la experiencia de dirección de un proyecto de investigación, el aprendizaje del “lugar del investigador” -diferente al de un docente en el aula- y el consecuente “cambio de posición” frente al conocimiento. Asimismo, aluden al enriquecimiento del ejercicio profesional, en tanto la práctica de la investigación promueve un papel activo en la producción de conocimientos, genera nuevas posibilidades de intercambio con colegas y otros actores del sistema educativo, estimula iniciativas interinstitucionales, favorece la revisión de concepciones y prejuicios, entre otros aspectos.

En cuanto a los efectos en las prácticas de enseñanza, los directores manifiestan que la investigación favoreció un cambio de perspectiva de la disciplina que enseñan y /o su didáctica, así como la modificación de algunas concepciones sobre la formación docente. Algunos advierten un replanteo de diversos aspectos involucrados en sus prácticas de enseñanza, mientras otros enfatizan que el trabajo con colegas en el marco del proceso de investigación habría posibilitado la articulación de sus propuestas de enseñanza con otros espacios de la formación y/o de trabajo inter-cátedras para la definición de nuevos proyectos académicos.

Por último, y en relación a los aportes de la investigación a la transformación de la vida institucional de los IFD, las valoraciones de los directores de proyectos varían en función del apoyo institucional recibido o no a lo largo del proceso de investigación y de la difusión y uso institucional de los resultados obtenidos. Si bien las dificultades referidas por los directores en ambos aspectos constituyen importantes desafíos a atender en una agenda de trabajo para el avance en la institucionalización de la función de investigación en el sistema formador⁴⁷, al mismo tiempo cabe destacar que sólo el 16% de estos formadores consideró que la investigación no produjo ningún cambio a nivel institucional. La mayoría de los directores encuestados (el 63%) señala contribuciones en distintas dimensiones, aun cuando las consideren contribuciones “parciales”: uso institucional efectivo de los resultados en la mejora de las propuestas de formación, en las prácticas docentes y en la comunicación en el IFD; puesta en marcha de instancias de difusión y discusión de los resultados de las investigaciones; efecto multiplicador del interés por la investigación desarrollada en el sistema formador; constitución de equipos de trabajo al interior del IFD; posibilidad de una mayor vinculación con las escuelas asociadas, entre otros aportes.

4. Los desafíos para el desarrollo de la función de investigación en la formación docente

En la dinámica y la cultura institucional es donde se hacen visibles con mayor fuerza -y en su complejidad- algunos de los desafíos para avanzar en la institucionalización de la función de investigación, aún cuando estos interpelan ineludiblemente a los restantes niveles del sistema formador, es esto, el nivel jurisdiccional y el nacional.

La encuesta realizada a formadores que han transitado la experiencia de investigar en los IFD permite acercarnos a la mirada de uno de los sujetos

⁴⁷ Las principales dificultades a las que refieren algunos directores son: escasa colaboración de los equipos directivos del IFD, desinterés de autoridades y colegas, obstaculización de las actividades, apatía, reticencias, falta de reconocimiento de la potencialidad de la investigación en la formación docente, escasa colaboración en la difusión de los resultados.

claves del sistema, arrojándonos información valiosa para delinear una agenda de trabajo conjunto. En la actualidad, nos encontramos analizando aquellos aspectos que los directores de proyectos identifican como los principales desafíos para el desarrollo de esta función en el sistema formador.

En primer lugar, un grupo importante de directores (el 45%) se refiere a la necesidad de la mejora de las condiciones institucionales en las que se realiza esta tarea:

- promover la investigación como una función específica de los IFD y una práctica institucional sistemática
- avanzar en la construcción de una cultura de la investigación en los IFD
- habilitar espacios institucionales para el desarrollo de las actividades de investigación
- fortalecer y garantizar la estabilidad y continuidad de los equipos de investigación
- generar condiciones para la continuidad de los proyectos de investigación que permita ir más allá de estudios exploratorios y favorezcan la consolidación de líneas de investigación
- disponer de un mayor compromiso y apoyo de las autoridades institucionales respecto de las investigaciones que se realizan en el IFD
- generar y diversificar los espacios de intercambio y difusión de resultados desde las propias instituciones
- propiciar vínculos interinstitucionales que enriquezcan la investigación (entre los IFD del país, entre los IFD y las universidades y otros centros de investigación en las jurisdicciones, entre otros)

En segundo lugar, casi el 40% de los directores encuestados señaló como uno de los principales desafíos la necesidad de atender a la articulación de la función de investigación con las restantes funciones de los IFD: las prácticas de formación inicial, de formación continua y de apoyo a las escuelas. Al respecto, las respuestas de los directores muestran diferencias en cómo se entiende dicha articulación. Con respecto a la vinculación de la investigación con la formación inicial,

- algunos enfatizan la necesidad de que no constituyan actividades “paralelas”, reclamando condiciones que permitan eximir a los formadores –al menos parcialmente- de las tareas de enseñanza mientras se dedican a la investigación. En otros casos, cuando las condiciones laborales establecen horas remuneradas para esta tarea a contracuatrimestre de la formación inicial, los directores señalan el obstáculo que ello constituye para sostener la sistematicidad en la investigación y la continuidad de los proyectos y los equipos;
- otros directores plantean la necesidad de un desarrollo de ambas actividades de manera más integrada en el tiempo. En estos casos, en general se visibiliza con mayor fuerza en sus respuestas la convicción sobre el valor formativo de la investigación tanto para el propio desarrollo profesional y la mejora de las prácticas de enseñanza, como para los estudiantes e incluso los egresados, ya sea por su participación en los equipos de investigación institucionales o por el carácter transversal que en la perspectiva de algunos debería tener la investigación en el diseño curricular de la formación.

Con respecto a la articulación de la investigación con las funciones de formación continua y de apoyo a escuelas, se enfatiza la potencialidad de la primera para propiciar y fortalecer los vínculos con los niveles para los que se forma -en tanto comprometería a los formadores con problemáticas del contexto y propiciaría el diálogo de las instituciones formadoras con la realidad social y las escuelas-, al tiempo que se valoran los resultados de la investigación como “insumos” para el desarrollo de las restantes funciones.

En tercer lugar, el 30% de los directores de proyectos consultados se refiere a la necesidad de la mejora de las condiciones laborales como uno de los principales desafíos para avanzar en la institucionalización de la investigación en el sistema formador:

- la asignación de horas remuneradas para dedicar a la investigación en las jurisdicciones en las que no se cuenta con ello (para lo que se realizan propuestas de diverso tipo, como la asignación de horas

- cátedra específicas para la investigación –a partir o no de proyectos concursables-, relevar horas de docencia para dedicarlas a esta función –por ejemplo, alternando un cuatrimestre con dedicación a la docencia y otro con dedicación a la investigación, aunque en los casos en que éste constituye el tipo de organización del trabajo académico en los ISF de la provincia, ello es visualizado como un obstáculo para la consolidación de los equipos en el mediano y largo plazo)
- la disponibilidad de espacio físico para el desarrollo de esta actividad en la institución, como Departamentos de Investigación en los casos en que estos no existen
 - estabilidad en el tiempo que permita consolidar líneas, equipos y formación en investigación
 - organización del trabajo académico que haga posible un tiempo de encuentro entre colegas para el desarrollo conjunto de las actividades de investigación
 - becas que permitan a los estudiantes incorporarse a los equipos de investigación y sostenerse en el tiempo

En cuarto lugar, para un grupo importante de directores de proyectos uno de los principales desafíos para la institucionalización de la investigación es lograr su reconocimiento profesional e institucional, especialmente dentro de los IFD aunque también fuera de ellos, lo que implicaría:

- desmitificar la función al interior del cuerpo docente
- concientizar a los propios docentes del valor de los aportes de la investigación
- jerarquizar la investigación como un componente importante de la tarea profesional
- generar condiciones materiales de trabajo que hagan sostenible esta tarea en el tiempo
- dar visibilidad a las prácticas de investigación que se desarrollan en los IFD
- reconocer el valor de la investigación en la normativa jurisdiccional que regula los concursos docentes

En quinto lugar, un grupo significativo de los directores encuestados se refiere a la necesidad de formación en investigación y de acompañamiento como desafíos centrales para su institucionalización, en tanto contribuirían a sostener el desarrollo de los proyectos y fortalecer a los equipos. Interesa recordar nuevamente que casi la mitad de los directores encuestados -el 46%- no tenía experiencia previa en dirección de proyectos de investigación, lo cual permite inferir la importancia de este tipo de apoyos.⁴⁸

Asimismo, el trabajo en torno a los resultados de las investigaciones fue otro de los desafíos identificados, aludiendo a la necesidad de:

- promover la difusión de los mismos en distintos ámbitos (en el propio IFD, en el ámbito local, regional y nacional) y entre distintos actores del sistema educativo
- generar ámbitos de conocimiento, intercambio y debate disciplinar y metodológico en torno a los resultados, tanto dentro del IFD como fuera de ellos
- incentivar la producción escrita de los formadores y su publicación
- transferir los resultados de las investigaciones a la comunidad, la institución y la jurisdicción, para la toma de decisiones

Por último, los directores encuestados aluden a la necesidad de la consolidación y la continuidad de las políticas jurisdiccionales para el desarrollo de la investigación en el sistema formador, entre otras, así como la implementación de acciones diversas que contribuyan con dicho desarrollo, como la creación de bancos jurisdiccionales de evaluadores externos, tanto de los proyectos como de los informes finales.

Reflexiones finales

⁴⁸ Al respecto, interesa mencionar que adquirir formación en investigación fue uno de los principales motivos por los cuales los directores encuestados decidieron presentarse en la Convocatoria del INFD. Asimismo, la escasa formación y experiencia en investigación de los integrantes de los equipos, fueron identificadas como las principales dificultades que atravesaron a lo largo del desarrollo del proyecto. En tal sentido, es necesario mencionar que en los últimos años distintas jurisdicciones del país han realizado esfuerzos para apuntalar la función, como se mencionó más arriba, asignando recursos, organizando convocatorias provinciales de proyectos de investigación, realizando modificaciones en las condiciones laborales de los docentes del Nivel Superior, ofreciendo instancias de formación y acompañamiento a los equipos y realizando jornadas de intercambio y difusión de resultados.

Muchos de los desafíos relativos al avance en la institucionalización de la función de investigación en la formación docente que han sido identificados por los formadores en el marco de sus experiencias de investigación en los IFD son, en gran medida, coincidentes con aquellos que la propia normativa vigente señala como algunos de los aspectos claves.

La investigación constituye una de las tareas más complejas de incluir y sostener en las instituciones formadoras, por lo que **“su incorporación requiere de procesos largos de formación, de construcción de una cultura institucional diferente, de sostenimiento en el tiempo de vínculos interinstitucionales (...), de generación de condiciones para que las producciones de los institutos circulen, se difundan y “resistan” la mirada desde las reglas de producción de conocimiento vigentes en el campo (...). Se trata entonces no sólo de asegurar condiciones materiales para el desarrollo de la investigación (como el financiamiento), sino de promover estos procesos y, al mismo tiempo, considerar los tiempos de su desarrollo”**. (Res. CFE N° 30/07 Anexo I, Ítem 72).

Se hace necesario, entonces, abrir y sostener un espacio de discusión profunda en torno a una larga serie de interrogantes sobre la investigación en el sistema formador que permita ir delineando las respuestas que el avance en su institucionalización demanda. Como sugeríamos en otro lugar: “¿Qué tipo de investigación debe realizarse en el espacio del Sistema Formador? ¿Cuánto se diferencia de la investigación en las universidades? ¿Cuánto debe asemejarse? ¿Tienen el mismo “valor” académico? ¿Quién define qué se puede o se debe investigar en el Sistema Formador? ¿Cómo confluyen o no las distintas tradiciones en investigación: investigación educativa, la reflexión sobre la práctica, las narrativas pedagógicas, las biografías escolares, la investigación evaluativa, la investigación didáctica, la investigación etnográfica, etc.? ¿Cómo ser reconocidas y validadas en el campo de la investigación? ¿Es lo mismo la producción de saberes pedagógicos que la realización de investigación? ¿Todos los IFD deben desarrollar un trabajo de investigación? ¿Cómo se forman los investigadores-docentes y estudiantes? ¿Qué condiciones deben

garantizarse para que se realice una producción de calidad y que aporte a la mejora de la educación?” (Cappellacci et al., 2014).

Entendemos que profundizar en estos planteos aporta a la discusión y propone una serie de desafíos para la institucionalización de la función de investigación, en tanto función del Sistema Formador en su conjunto y no como una responsabilidad individual en la práctica profesional docente.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde editor.
- Cappellacci, I., Lara, L., Slatman, R. (2014) *De la enseñanza de la investigación a la función del Sistema Formador. Políticas destinadas a promover la función investigación del nivel Superior en los últimos 30 años*. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Davini, M. C. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fogolino, A., Briscioli, B. y Gild, M. (2014). *Los efectos de las prácticas de investigación en los Institutos de Formación Docente*. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2013). *Función de investigación en la Formación Docente. Marcos normativos vigentes*. Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e Investigación.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2013). *La organización de la función de investigación en la formación docente. Versión para la discusión*. Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e Investigación.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2004) *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica. Documento de trabajo*.
- Slatman, R. (2010). El MEB: una propuesta para la formación docente en la democracia. *Investigadores en formación - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Diálogos y reflexiones en investigación:*

contribuciones al campo educativo. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

Soneyra, N. (2012). *La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1988 y 2010*. Tesis de Maestría sin publicación. Universidad de San Andrés, Argentina.

Fuentes documentales

Argentina (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521

Argentina (1993) Ley Federal de Educación N° 24.195

Argentina (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206

Consejo Federal de Cultura y Educación (1994) Documento A-9 - *Red Federal de Formación Docente Continua*.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1996). *Documento A-11. Bases para la organización de la formación docente*.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1997) Resolución N°63 - Documento A-14 – *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua*.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1999) Resolución N°116 - *Especificaciones sobre la función de investigación*.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2004) Resolución N°223 - *Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente*.

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 23 - *Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010*.

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N° 30/07 - *Institucionalidad y funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador*.

Consejo Federal de Educación (2011) Resolución N° 140- *Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del Sistema Formador*.

Consejo Federal de Educación (2012) Resolución del CFE N° 167 - *Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015*.

Consejo Federal de Educación (2012) Resolución N° 188 - *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*.

Consejo Federal de Educación (2013) Resolución N° 201 - *Programa Nacional de Formación Permanente*.

Ministerio de Educación y Justicia (1988) Resolución Nacional N° 530/88 - *El Currículo de Maestros para Educación Básica (MEB)*.

Ministerio de Educación y Justicia (1991) Resolución Nacional N° 2547/91 - *El Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)*. Documento base.

Las autoras

Inés Cappellacci. Lic. En Ciencias de la Educación – INFD y FFyL, UBA - icappellacci@infed.edu.ar

Bárbara Briscioli. Dra. En Educación – INFD y FFyL, UBA - bbriscioli@infed.edu.ar

Ana María Foglino. Lic. En Ciencias de la Educación. – INFD - afoglino@infed.edu.ar

Mariana Gild. Lic. en Ciencias de la Educación – INFD y FFyL, UBA - mgild@infed.edu.ar

Lina Lara. Lic. en Educación – INFD - llara@infed.edu.ar

Rocío Slatman. Lic. en Ciencias de la Educación – INFD - rslatman@infed.edu.ar

Área de Investigación educativa

Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación

Lavalle 2540 Of.: 307

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

TEL.: +54 (11) 4959-2246

ENTREVISTAS, CONFERENCIAS

PROYECTO JURISDICCIONAL DE DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE 2014

**“LITERATURA Y ESCUELA: PRÁCTICAS DE PROMOCIÓN DE LECTURA Y
ESCRITURA EN CONTEXTOS PEDAGÓGICOS. NIVEL SUPERIOR. NIVEL
SECUNDARIO”**

Entrevista a María Gabriela Gay y Cecilia Sehringer realizada por Roxana Mercado y Alicia Clariá en junio 2014.

El Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente (DPD) organizado por la Dirección General de Educación Superior (DGES) convoca a docentes de diferentes niveles del sistema educativo a un trabajo colaborativo centrado en la escuela. Bajo este último concepto se *comprende* que las acciones que se diseñen de manera conjunta se *realicen* en el aula del nivel con el cual se va a trabajar. El concepto de desarrollo profesional tiene una amplia bibliografía, pero es relativamente nuevo dentro de las políticas educativas. La necesidad de profesionalización de la carrera docente y de la identidad de los maestros en relación a su oficio, la necesidad de repensar los modos de “enseñar a enseñar”, la necesidad de revisar las estrategias de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los alumnos, son algunos de los ejes principales de su campo. La idea de “desarrollo” profesional connota una noción de proceso y de continuidad que supera ampliamente la yuxtaposición: “formación inicial” y luego “capacitación”. El desarrollo profesional apunta a instaurar modos de trabajo colectivo, aunque a veces haga falta la reflexión individual en los mismos escenarios donde se realiza la práctica pedagógica: la escuela. Es un proceso a largo plazo que incluye diferentes oportunidades y experiencias planificadas sistemáticamente para promover el crecimiento y el desarrollo de la profesión docente. En este marco, se concibe al docente como un profesional del conocimiento, como un práctico reflexivo: alguien que adquiere más conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia práctica, sobre sus modos de enseñar y de “enseñar a enseñar”.

Desde el inicio en el año 2008, el Proyecto Jurisdiccional (PJ) ha acompañado a docentes de Nivel Superior y a docentes de Nivel Secundario Rural, Nivel Inicial, Nivel Primario y de Educación de Jóvenes y Adultos sucesivamente.

Este año 2014 se convocará a docentes de Nivel Secundario y a docentes de los Profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Cada profesorado de nuestra Provincia y sus escuelas asociadas han sido invitados a formar parte del Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente (PJDPD).

R.M.: *Considerando el trabajo de años anteriores ¿cómo es el dispositivo del Trayecto Formativo del 2014? ¿Cuántas instituciones participan? ¿Cómo se organizan los participantes?*

M.G.G.: Los participantes se organizan teniendo en cuenta la pertenencia a los Institutos de Formación Docente (IFD). En estos momentos hay 18 profesorados en nuestra provincia, por lo tanto se conformaron 18 Equipos de Trabajo Locales, pero hay 23 secundarios porque algunos profesorados trabajan con más de una escuela asociada.

C.S.: Sucede que algunos profesorados de gestión privada, en primer término, querían trabajar con su propia escuela secundaria, con la que ya tienen articulación en la práctica, entonces les solicitamos que tuvieran la gentileza de incorporar escuelas de gestión estatal, pero pidieron que se les permitiera también trabajar con la propia. Hay tres profesorados en esta situación: van a trabajar con una escuela secundaria estatal y la propia privada. Y hay dos CENMA -escuelas de la Dirección de Jóvenes y Adultos- entre los secundarios.

M.G.G.: Los docentes de los secundarios invitados pertenecen a la escuela asociada al profesorado, son del ciclo básico: 1°, 2° y/o 3° año. Los convocados de los IFD son los profesores de segundo año del nuevo plan de estudios que dictan los espacios de **Lengua y Literatura en la Educación Secundaria y Práctica Docente II** y algunos Bibliotecarios. También se incorporaron algunos profesores que dictan el taller de **Prácticas de Oralidad, Lectura y Escritura** de 1° año, que no estaba previsto. Ese grupo de docentes, de dos niveles distintos del sistema educativo, con trayectorias profesionales propias, son puestos en la situación de participar de un Trayecto Formativo común para elaborar un proyecto de lectura y escritura, o sea, tienen que trabajar juntos y conformar **Equipos de Trabajo Local**.

Estos Equipos asisten a encuentros que son variados en relación a los objetivos, duración y cantidad de participantes. El dispositivo -más formal- comienza con la Jornada de Apertura⁴⁹. Luego, asisten a las tres Jornadas de Literatura en la ciudad de Córdoba, por lo que tienen que viajar los docentes del interior, que son la mayoría: 16 IFD del interior y 2 de nuestra ciudad. Esas tres

⁴⁹ Realizada el 13 de mayo en la ciudad de Córdoba.

jornadas tienen como principal objetivo reflexionar sobre algunos de los temas “seleccionados”, que ya se encuentran en el mismo título que le da nombre propio al Proyecto Jurisdiccional que es “*Literatura y escuela: prácticas de promoción de lectura y escritura en contextos pedagógicos. Nivel Superior. Nivel Secundario*”. Esto es, reflexionar sobre literatura y escuela en el secundario, ¿pero **qué** de la relación literatura y escuela? El foco está puesto en las *prácticas de promoción de lectura en contextos pedagógicos*. No sobre la enseñanza de la Lengua, sólo de la Literatura y en ese marco, las prácticas de promoción: no *todo* el campo de la Literatura, sino algunos puntos en particular ligados a ellas, toda una problemática. En el acompañamiento situado de los Equipos de Trabajo se perfila parte del trabajo de los Coordinadores: Liliana Bertolusso, Silvia Bonnet, Sandra Curetti, Alejandra Fenoglio, Romina González, Susana González, Cecilia Malik, Mariana Mitelman, Gabriela Ruffinatto, Alicia Pocchetino y Raquel Turletti.

A.C.: *¿Por qué convocaron a esos profesores de los IFD?*

M.G.G.: En el nuevo Diseño Curricular del profesorado de Educación Secundaria en nuestra provincia aparece un Seminario que es **Lengua y Literatura en la Educación Secundaria**. Nos pareció pertinente que la forma del acompañamiento curricular fuera incorporándose a los Equipos de Trabajo junto a sus colegas del secundario. Simultáneamente estamos haciendo el acompañamiento a los docentes que están dando Lengua y Literatura en el ciclo básico. Son dos Diseños Curriculares de Córdoba que confluyen, que ponemos a dialogar. Seguimos propiciando -como en años anteriores- **mediación curricular** en relación al currículo...

R.M. *Volviendo al dispositivo...*

M.G.G.: En las Jornadas de Literatura trabajamos con todo el equipo provincial de docentes de los espacios referidos, unos 120 docentes; el objetivo es ponerlos frente a experiencias y situaciones variadas sobre la lectura, sus prácticas y la promoción, por ejemplo. El eje de trabajo en lo relacionado al canon literario es parte del corpus de Literatura de Córdoba que se produce en Córdoba. Entonces ellos van a interactuar con escritores como Lilia Lardone, David Voloj, Estela Smania, Maricel Palomeque, Sergio Gaiteri, Liliana Mundani, Sergio Colautti, Adrián Savino, Mariano Medina y Eugenia Almeida, escritores de Córdoba que actualmente están produciendo. Durante las jornadas de Literatura se escucharán exposiciones teóricas sobre la temática, van a leer literatura, van a escribir en los talleres de escritura, habrá expositores especialistas en el área, ya sea de curriculum de secundario, curriculum del nivel superior de la disciplina, de profesores de la especialidad en relación a teoría literaria...

C.S.: ... o de literatura “regional” -término para revisar, por otra parte- ya que estamos centrados en Literatura de Córdoba...

M.G.G.: Esta variedad de situaciones está pensada como modo de fomentar la constitución de los equipos, lograr el afianzamiento de los vínculos en términos de que son todos docentes de Literatura. Ponemos el foco en propiciar determinadas formas de relacionarse con la lectura, la escritura y la promoción de la lectura durante y dentro del desarrollo del dispositivo -que terminaría en noviembre-, que favorecerían el deseo de ser llevadas, luego, al aula de nivel secundario y de nivel superior.

R.M.: *¿Cómo resultó la primera Jornada? ¿Qué sucedió en el momento en que presentaron esto?*

C.S.: En la Jornada de Apertura se informa sobre el dispositivo ya que es muy complejo, no lo terminan de entender en la primera reunión, en general, lo comprenden cabalmente en la última; por esto es muy importante hacer el esfuerzo para que entiendan de qué se trata y después empezar a conformar buenos equipos, ya que se tienen que sostener un año... hay mucha energía puesta en esto. Hubo una explicación muy detenida, un esquema secuenciado que presentó Gabriela mostrando las etapas del trabajo, fue sumando las acciones en el tiempo, no mostró el esquema en su complejidad total desde el inicio, entonces la gente no quedó descolocada. Después le entregamos impresa la descripción del trayecto formativo y algunos lo fueron leyendo con el equipo y preguntando; nuestras coordinadoras ya están muy informadas sobre esto y pueden dar cuenta porque han participado el año pasado del mismo dispositivo en primaria, entonces pueden calmar ansiedades y saben de qué se trata.

A.C.: *¿Entre los asistentes hay bibliotecarios, verdad?*

C.S.: Sí, están invitados, muchos de los bibliotecarios de las instituciones de DGES se anotaron para asistir, a mí se me acercó una en particular, de Cosquín, para hablar conmigo. Ella tenía muchas propuestas de trabajo, le sugerimos que las ponga en el equipo porque se trata de recuperar los saberes de cada cual. Al ser bibliotecaria tiene, seguramente, otra mirada de las prácticas de lectura de los chicos, el equipo es el lugar para compartirlas.

R.M.: *¿Cuáles son los propósitos de la conformación de los Equipos de Trabajo?*

M.G.G.: El objetivo de estos Equipos de Trabajo Local es que, juntos, desarrollen diseños didácticos para ser llevados a cabo en la escuela. En este 2014 se organizan en base a dos cuestiones fundamentales en el campo de la didáctica de la Literatura: una, **la conversación literaria** sobre los textos de los escritores de Córdoba que leerán, y otra **los talleres de escritura** para el secundario. Hay una bibliografía específica sobre estos temas que recibirán como parte del Trayecto Formativo; a su vez, enviarán por mail trabajos solicitados que están en los Módulos de Trabajo construidos por el Equipo Técnico de DGES. El seguimiento virtual lo realizan los Coordinadores. ¿Por qué estas dos cuestiones?: Porque si uno diseña un Proyecto Jurisdiccional, piensa en grandes problemáticas, y una -entre otras- de las grandes problemáticas del secundario tiene que ver con la ausencia de una escritura propia y personal. Hay mucha ejercitación -que se les pide a los chicos- en relación a la gramática o a la lectura de algunos cuentos que aparecen en los manuales, pero la lectura de textos para poder escribir la propia lectura, que den cuenta de procesos de vinculación con la palabra creativa, es poca. Entonces, las dos cosas que tienen que organizar juntos son: el diseño de estos talleres de escritura y el diseño de lo que se denomina conversación literaria.

C.S.: En la primera Jornada de Literatura⁵⁰ que realizamos tuvimos dos Mesas de Escritores, una a la mañana y una a la tarde. De esos escritores los profesores eligieron hasta tres para leer con los estudiantes del secundario, y uno de esos escritores es el que irá luego a la escuela para mantener la “conversación literaria”, que es el otro “texto” a diseñar, además de los talleres...

M.G.G.: ... porque en la escuela secundaria el espacio de interpretación de la obra/textos que se mantiene es muy escaso; entonces apuntamos a que se fortalezca con mayor tiempo didáctico esta vinculación entre el texto literario y el alumno adolescente, que se dedique más tiempo a que el chico lea y que en las aulas se intercambien opiniones para trabajar, no solamente la argumentación sino también la interpretación, favorecer la interpretación del texto, por eso hablamos de conversación literaria. No es un concepto tan nuevo, pero sí es un concepto que circula poco en las escuelas secundarias de Córdoba...

C.S.: ... supone una implicación personal del lector que va construyendo el sentido con los otros en el aula, lo cual requiere un tiempo... un tiempo de conversación extenso, y eso se puede preparar y planificar porque hay un

⁵⁰ Se realizó el 31 de mayo de 2014.

enfoque ya organizado, ya estudiado para ayudar a que se implemente en el aula.

M.G.G.: Y a su vez eso también está ligado a determinados modelos de escuela, la escuela en la que se repite, la escuela que responde cuestionarios o, por otro lado, la escuela que da la posibilidad de que el lector empiece a pensar de manera más independiente ...uno de los autores que elegimos habla de las *poéticas del lector*. El profesor de secundaria debería dar la posibilidad de que todos puedan exponer sentidos alejados de lo estandarizado o esperable, por eso es importante dar textos más provocadores, utilizar un canon de escritores contemporáneos, que a veces en nuestra Provincia no llegan a los treinta años. También debería ser un factor que favorezca este proceso de interpretación...

CS:... y estas interesantes charlas que acentúan las diferencias, no sólo las coincidencias, son buscadas y deseadas. Porque si son textos muy sencillos y rápidamente nos ponemos de acuerdo en lo que cada cual comprendió, no se favorece la construcción de lectores; acá no, son textos más provocadores, que provocan diversidad de reacciones y de interpretaciones.

RM: ¿Qué percepción tuvieron ustedes de la Jornada en donde se presentó esta propuesta? ¿Y del público que asistió? ¿Había estudiantes?

C.S.: Sí, el profesorado Carlos M. Carena de Mina Clavero trajo su gente, los docentes llegaron acompañados por sus estudiantes...

M.G.G.: El Carena tiene alumnos que pertenecen a 4^o año⁵¹; en un principio no iba a participar porque son convocados los docentes de 2^o año, pero nos plantearon que, al ser alumnos del plan viejo y ya por recibirse, les interesaba que participaran en este tipo de experiencias. Los estudiantes de los profesorados son invitados a las reuniones del Equipo de Trabajo Local, donde comienzan a diseñar el taller de escritura y la conversación literaria, ya que al incluirlos en esas reuniones con docentes que están trabajando en el nivel secundario, pueden participar de la cocina del diseño didáctico. Consideramos más valioso compartir esos lugares a que los estudiantes sean solo receptores de los “temas dados por el docente” y tengan que organizar una planificación solitaria. Esta cuestión se denomina en el dispositivo general del Proyecto Jurisdiccional: **prácticas contextualizadas**, porque nuestra intención es que el alumno de 2^o año del IFD participe de las reuniones del Equipo Local, donde su docente y el docente del secundario empiecen a “imaginar” cómo van a ser los talleres de escritura con los chicos del secundario y que él, en algún momento

⁵¹ Se trata de un Profesorado a término. Durante el 2014 se desarrolló solo 4^o año del Profesorado en Lengua y Literatura con el Plan de Estudios viejo. Esta razón hizo que incorporemos a los docentes y estudiantes del último año.

en el aula, se pueda hacer cargo de cualquiera de esos talleres, o de instancias de conversación, o de parte de la conversación.

R.M.: *¿Qué escucharon del público en la Jornada de Apertura respecto al interés en participar del Trayecto Formativo? ¿Qué se puso en juego ahí?*

M.G.G.: Primero que nada, la convocatoria fue muy buena, 115 personas firmaron, o sea que había más. Voy a hacer dos comentarios: cuando la gente se fue a las tres de la tarde, muchísimos nos vinieron a saludar y felicitar por el trabajo, por la propuesta, estaban entusiasmados, contentos. Sucede que ver, tocar, manipular y gozar de un Banquete de Libros, en una capacitación que no intenta ser solo disciplinar sino que va conjugando cuestiones vinculares, institucionales, didácticas y disciplinares, es muy motivadora; además, ese día armamos una puesta en escena con los libros: una larga mesa con un gran mantel blanco donde pusimos libros de literatura de Córdoba que habíamos conseguido, con caramelos, aromas, etc. Fue difícil conseguir tantos libros, lo que nos muestra el acotado circuito de producción y de distribución de autores y editoriales de la literatura de Córdoba y del interior de la provincia.

R.M.: *¿Cómo sigue el dispositivo?*

C.S.: El dispositivo prevé que el Proyecto Jurisdiccional termine con una *conversación literaria* sobre los autores leídos y una Muestra Institucional donde cada escuela secundaria socializa los textos que escribieron sus alumnos en los talleres de escritura⁵² propuestos y “publicados” en un portador, tal vez en una antología. Decimos antología en el sentido de que tiene que haber una tarea de lectura en el aula sobre la que los chicos escribirán, y una revisión y selección de esas escrituras. Nosotros vamos a facilitar un presupuesto para insumos o fotocopias... lo que quería señalar es que elegimos la lectura y promoción de escritores vivos porque después estos irán a la escuela el día de la Muestra Institucional.

M.G.G.: La idea es que lo lean y hablen sobre él y sus textos en el aula, y que el escritor vaya a la escuela, hable con ellos y ellos le muestren lo hecho.

C.S.: Lo del Banquete de Libros fue muy interesante porque estaban todas las coordinadoras, once, y nosotras tres⁵³, todas llevamos nuestros libros más todos los que conseguimos prestados, también gestionamos en la librería El Espejo, otra distribuidora nos prestó otros más, yo gestioné en una escuela el

⁵² Se sugieren cuatro Talleres por aula.

⁵³ El Equipo organizador del PJ 2014 - línea Literatura - se conformó por Cecilia Sehringer, Carolina Rossi y María Gabriela Gay.

préstamo de más libros... habíamos previsto llevar notebooks con links de escritores cordobeses, pero era tanta la cantidad y variedad de libros que no hicieron falta. ¿Será que el papel le ganó a la virtualidad? (risas).

M.G.G.: Estas situaciones propuestas están largamente pensadas, es consciente de nuestra parte propiciar un encuentro con el libro como objeto; para nosotros es uno de los grandes objetivos, porque en la escuela secundaria lo que se usa muchas veces es un manual donde la selección de la literatura ha sido hecha por gente que no tiene nada que ver con esa aula, ese profesor y esos chicos. Nos interesa favorecer que sean los propios docentes de secundario, como constructores de curriculum, como selectores de la literatura, los que seleccionen para sus estudiantes adolescentes.

R.M.: ¿Ustedes como equipo coordinador, qué impactos esperan tener sobre los niveles en los que están trabajando?

C.S: Nosotros esperamos varios impactos, pero no todos serán cuantificados... Por un lado, un impacto en los docentes de los profesorados. Esto ya lo sabíamos desde el año pasado⁵⁴ porque trabajamos con docentes de profesorados de primario y de inicial, que a su vez eran docentes en los Profesorados en Educación Secundaria de Lengua y Literatura; ellos comentaron que la participación en el Trayecto 2013 había impactado directamente en sus cátedras, porque no habían tenido nunca espacios de trabajo con Literatura Infantil y Juvenil ni con propuestas de didáctica de la Literatura, por lo que habían reformulado casi totalmente sus programas: impacto directo y a corto plazo. Pero, además, muchas veces en los profesorados de Lengua el nivel de especialización en el objeto de la Literatura es tan fuerte que no hay una mirada de la *Literatura en la escuela* sino que es solo la mirada analítica del especialista en literatura sin relacionarlo con la cuestión didáctica.

M.G.G.: El impacto que espero, no solo como Referente del PJDPD sino como docente, es que se puedan propiciar situaciones en las que los alumnos de secundario empiecen a entender la palabra desde otro lugar, porque a veces, cuando escuchás cómo los chicos de secundario se refieren a la materia Lengua, te preguntás qué pasa con ese profesor que no pudo encontrarle una vuelta a lo que tiene que enseñar, o por qué se queda tan apegado a determinados contenidos cuando está viendo que no funciona ... la verdad es que el impacto que yo más querría lograr es que el estudiante del secundario tenga una aproximación a la palabra, a la literatura, a su interpretación, y que esto sea considerado tan valioso como puede ser un enfoque desde lo

⁵⁴ Durante el 2013 el Proyecto Jurisdiccional coordinó un Trayecto Formativo entre el Nivel Superior y el Nivel Primario denominado “**Desarrollo de conocimiento didáctico en Literatura**”, en el cual también se conformaron los Equipos de Trabajo entre docentes de los dos niveles.

lingüístico. Y otro impacto muy importante y anhelado es enriquecer la formación inicial de los estudiantes de los IFD.

A.C.: Y produciría un cambio a nivel humano, es decir, de la persona, y un cambio social, la repercusión que tiene eso es muy fuerte cuando se logra captar al sujeto...

M.G.G.: ... es que ya es una hipótesis personal, por supuesto. En esa línea me parece que podríamos aportar, como Nivel Superior, a la enseñanza de la Literatura en secundaria. Para mí ese es el lugar, por eso hablaba de cómo lograr mejorar los procesos de interpretación de los adolescentes; considero que el tiempo que se le dedica favorece la interpretación, esa meticulosidad que uno va a propiciar en la lectura de determinado texto, que después se manifiesta en su modo de pensar, en su modo de ver, de analizar, de hablar. Pero si no le dedicás tiempo didáctico al comentario, al diálogo, a la diversidad de opiniones, de interpretaciones... permanecerán las condiciones que favorecen el monólogo docente.

A.C.: ¿Qué otra acción se destaca en el dispositivo?

M.G.G.: Otra acción para nosotros muy importante y pensada para los profesorados es la Conferencia de una especialista en el área de campo editorial y literatura infantil y juvenil, Lucía Robledo, que irá a los profesorados. Es una persona conocedora del campo, estuvo en extensión universitaria 30 años, desde el año 69...

C.S.: ... en el inicio de los seminarios de Literatura en la Universidad donde estuvieron Laura Devetach, Malicha Leguizamón y demás. Un punto a destacar tiene que ver con la metodología, si cabe la palabra, ya que los estudiantes del 2^o año de los profesorados van a entrar en diálogo con ella para preparar la conferencia, ella les dará indicaciones sobre la preparación de una mesa de libros, difusión, etc. ¿Por qué?: Nos interesa poner a los estudiantes del IFD en situación de preparar y recibir a un conferencista, son modos de la promoción de la lectura que deben realizar.

R.M.: Están trabajando sobre el plano del interés y del compromiso. Y eso es muy interesante cuando tenemos una generación de jóvenes que leen el celular, el televisor, tienen otras pautas de lectura, entonces no es nada menor lograr el acercamiento a las prácticas de la cultura letrada... Gran desafío.

R.M.: ¿Cómo pensaron hacer el relevamiento de todo esto en campo, en las jornadas, en la escuela, en los talleres con los chicos?

C.S.: Será un relevamiento con diferentes formatos, estilos y actores. Como en la línea de Alfabetización, que venimos trabajando con registros, acá trataremos de hacer lo mismo. Está previsto que los estudiantes que asisten al trabajo de diseño del Equipo luego colaboren en el desarrollo de alguna propuesta en el aula y registren qué sucede en ese tiempo tan interesante, ya sea en lo que dicen los alumnos del secundario, como qué interpretan, comentan, etc. Además, los Equipos realizarán un portfolio, están los textos que escribieron en los talleres de escritura, haremos encuestas. Todos los relevamientos son del tipo cualitativo.

Las autoras

María Gabriela Gay: Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario. Docente de Talleres de literatura en Nivel Primario, docente en Nivel Medio y en Adultos. Actualmente docente de Nivel Superior Carlos Alberto Leguizamón. Ha dictado clases en otros IFD. Integrante del Grupo "LA RONDA": Grupo Independiente de Investigación, Docencia y Expresión, desde 1992 hasta la actualidad.

Como capacitadora ha participado de la Red Federal de Formación Docente Continua, del Plan Nacional de Lectura, de la Campaña de Promoción de la Lectura organizada por CONABIP, en el Plan de Lectura de la Municipalidad de Córdoba. Ha organizado y coordinado la 1º y 2º Jornadas de Mediadores entre Libros y Lectores, en la Feria del Libro Córdoba. Ha conformado el equipo docente encargado del diseño y diagramación curricular del postítulo docente "Actualización en la enseñanza de la lectura y de la escritura". Ha integrado el Equipo de Trabajo de la Colección...*de maestro a maestro*...como Coordinadora Editorial. Co-autora del ensayo "Educación en Literatura: una propuesta de lectura intensiva", utilizado como bibliografía en los Trayectos Formativos en DGES, en 2013. Disertante y coordinadora en diversos congresos, cursos y seminarios de varias instituciones. Referente Provincial del Proyecto Jurisdiccional Desarrollo Profesional Docente de la Dirección General de Educación Superior, provincia de Córdoba, desde 2008 a la actualidad, de las Líneas de Alfabetización y de Literatura. Docente de Nivel Superior. Correo electrónico: herrero_gabi@hotmail.com

Cecilia Sehringer: Licenciada y Profesora en Letras Modernas, Universidad Nacional de Córdoba. Docente de Talleres de literatura en Nivel Primario e Inicial. Actualmente profesora titular de Nivel Superior en la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla. Ha dictado clases en otros IFD. diferentes Profesorados. Profesora en la Carrera de Postgrado: Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, U. N. C.; Integrante del Grupo "LA RONDA": Grupo Independiente de Investigación, Docencia y Expresión. Disertante y coordinadora de cursos, seminarios y seminarios-taller en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua del Plan Nacional de Lectura, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación, en la Feria del Libro de Córdoba y de Bs. As., en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de

Ciencias de la Educación, U.N.C. y en diversos IFD de Córdoba. Especialista / Coordinadora de acciones en el Proyecto de Desarrollo Profesional: “Oportunidades para el ingreso a la Cultura Letrada: las prácticas de lectura y escritura en la intervención docente” del I INFOD. Ha conformado el equipo docente encargado del diseño y diagramación curricular del postítulo docente “Actualización en la enseñanza de la lectura y de la escritura”. Coautora del ensayo “Educación en literatura: una propuesta de lectura intensiva” utilizado como bibliografía en los trayectos formativos de DGES, 2013. Integrante del Equipo técnico de la Dirección General de Educación Superior desde 2013 como Coordinadora dentro del Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente de la Línea Literatura. Docente de Nivel Superior.
Correo electrónico: ceci_seh@hotmail.com

RESEÑAS

Colección “...de maestro a maestro...”

En diciembre de 2013 y en el marco del Trayecto Formativo de Desarrollo Profesional Docente, “**Mediación curricular en Alfabetización Inicial: producción de conocimiento didáctico**”, se presentó oficialmente en la ciudad de Córdoba la colección “...de maestro a maestro...”

Cabe señalar que este Trayecto Formativo se implementa en el marco de las políticas educativas contempladas en la Ley de Educación Superior y es coordinado por la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Córdoba y sostenido por el Instituto Nacional de Formación Docente. La colección cuenta con nueve fascículos articulados en torno a la **enseñanza en alfabetización inicial escritos por docentes** y, en algunos casos, por estudiantes en formación. Las diferentes experiencias realizadas, acompañadas de la necesaria reflexión didáctica, dan cuerpo a esta colección cuyos textos nos permiten aproximarnos a un enfoque alfabetizador que tensiona las prácticas tradicionales y las nuevas miradas que, como se señala en la Introducción, propician la constitución del aula y de la escuela como una “comunidad de lectores y escritores” que garanticen el acceso democrático y la permanencia de los niños en la cultura letrada.

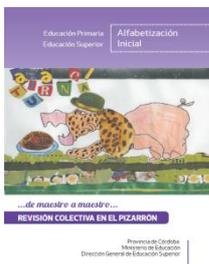
Asumir el desafío de producir y **socializar conocimiento didáctico** a través de la escritura de los fascículos fue posible por el acompañamiento, el compromiso y la tarea sostenida de los coordinadores de cada Equipo de Trabajo. Este largo proceso implicó la construcción de un posicionamiento fundado en una mirada y una práctica *colaborativa* ya previsto y materializado en un dispositivo de trabajo que permitió la articulación entre diferentes niveles y actores del sistema. De este modo, docentes y directivos de nivel primario, docentes, directivos y estudiantes de Nivel Superior y el coordinador de cada sede aunaron estudio y reflexión, criterios y propuestas, que dieron lugar a la producción de este **conocimiento situado**, sin pretensiones de universalidad, para ser compartido con los colegas y con el propósito de continuar en conversación “de maestro a maestro”.

Las temáticas que estos fascículos convocan, remiten a diferentes aspectos de la revisión de textos en primer grado, las formas de intervención docente en situaciones de lectura y escritura en contextos específicos, la producción de

escrituras colaborativas y procesos de reescrituras, diferentes modos de planificar, entre otras.

Las producciones se originaron en diferentes contextos regionales de la provincia: Alta Gracia, Bell Ville, Oliva / James Craick, Las Varillas, Almafuerde, Córdoba, Villa Allende y Balnearia.

La colección completa “de maestro a maestro” se encuentra publicada en texto completo en *Ansenuza*, (<http://www.ansenuza.unc.edu.ar>). El Repositorio de materiales educativos y objetos de aprendizaje para la formación y el desempeño docente, el cual amplía las posibilidades de circulación y las fronteras de acceso a nuevas ideas y propuestas didácticas producidas en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Dirección General de Educación Superior.



Revisión Colectiva en el Pizarrón
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/770>



Reconstrucción de clases
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/775>

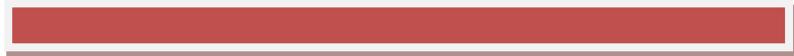


Lecturas y escrituras contextualizadas
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/776>





Escritura colaborativa de ficción: novela de folletín
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/777>



Condiciones didácticas en la revisión de textos expositivos
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/778>



¿Qué vimos y qué aprendimos?
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/779>



Criterios en la localización de información en textos expositivos
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/780>





Las intervenciones docentes en un proyecto alfabetizador: ¡piojos!
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/781>

Revisar la enseñanza: una nueva mirada acerca de la revisión de textos
<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/782>

Las autoras

Susana Inés Ríos

Prof. y Lic. en Letras Modernas
correo electrónico: susanairios@yahoo.com.ar
Equipo de Alfabetización Inicial DGES/ INFD

María Gabriela Gay

Profesora y Licenciada en Letras (Universidad de Rosario). Docente de Talleres de literatura en Nivel Primario, docente en Nivel Medio y en Adultos. Actualmente docente de Nivel Superior Carlos Alberto Leguizamón. Ha dictado clases en otros IFD. Integrante del Grupo LA RONDA: GRUPO INDEPENDIENTE DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y EXPRESIÓN desde 1992 hasta la actualidad.

Como capacitadora ha participado de la Red Federal de Formación Docente Continua, del Plan Nacional de Lectura, de la Campaña de Promoción de la lectura organizada por CONABIP, en el Plan de Lectura de la Municipalidad de Córdoba. Ha organizado y coordinado la 1^o y 2^o **Jornadas de Mediadores entre Libros y Lectores, en la Feria del Libro**, Córdoba. Ha conformado el equipo docente encargado del diseño y diagramación curricular del postítulo docente "Actualización en la enseñanza de la lectura y de la escritura". Ha integrado el Equipo de Trabajo de la Colección... **de maestro a maestro...** como Coordinadora Editorial. Co-autora del ensayo "*Educación en Literatura: una propuesta de lectura intensiva*", utilizado como bibliografía en los Trayectos Formativos en DGES, en 2013. Disertante y coordinadora de diversos congresos, cursos y seminarios en varias instituciones. Referente Provincial del Proyecto Jurisdiccional Desarrollo Profesional Docente de la Dirección General de Educación Superior, provincia de Córdoba, desde 2008 a la actualidad.

Colección “CUADERNOS DE TRABAJO”

Propuestas para la Integración Progresiva de Saberes en la Escuela Secundaria” tiene como propósito contribuir con las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas de la provincia de Córdoba. Para ello se han elaborado seis “Cuadernos de Trabajo”, organizados en torno a temas o problemas donde convergen saberes provenientes de la matemática, las ciencias naturales, la lengua y las ciencias sociales que pueden ser trabajados de manera individual o colectiva, es decir, por dos y hasta cuatro docentes de un mismo curso. Cada “Cuaderno de trabajo” está compuesto por un material para el docente y otro para el alumno.

En el primero de ellos se presentan algunas orientaciones sobre el modo en que esta propuesta puede incorporarse a los procesos de enseñanza, se plantean precisiones sobre los contenidos involucrados y se explicita la perspectiva didáctica desde la cual han sido elaborados. En el material para los alumnos se desarrolla el tema abordado mediante descripciones, explicaciones, análisis de situaciones paradigmáticas, ejemplos, ejercicios para alumnos, incluyéndose referencias a materiales y/o recursos complementarios para la consulta de profesores y alumnos.

Allí también, pueden encontrarse actividades que contribuyen a la conceptualización de los saberes trabajados y a la construcción de posiciones personales con respecto a ellos, mediante la puesta en juego de diferentes procedimientos analíticos-argumentativos: descripciones, comparaciones, inferencias, etc. Este material promueve el encuentro entre distintas asignaturas y docentes para avanzar en la articulación de contenidos, metodologías, enfoques en torno a temáticas y/o problemáticas comunes. En ellos se abordan temas y problemas que se definieron a partir del análisis de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y de los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba como así también de las propuestas editoriales, priorizando aquellos temas y/o problemas en los que se reconoció la necesidad de su profundización y/o incorporación como propuesta de formación. En este sentido, otros criterios que se consideraron en estas definiciones fueron las identidades juveniles actuales, las propias

configuraciones que adquiere el enseñar y el aprender en la escuela secundaria como así también la necesidad de articular los contenidos con la realidad de Córdoba, posibilitando de este modo referencias más cercanas a los estudiantes para abordar saberes muy diversos y por momentos abstractos. Esta colección ha sido concebida como un complemento para la enseñanza, la misma requiere la presencia de los docentes para definir los tiempos, modos de trabajo y el desarrollo de estrategias que promuevan un clima que cautive y motive a los alumnos a conocer y participar de la propuesta. Esta colección se presenta en dos formatos diferentes, en soporte impreso, como un libro, y en formato digital. Creemos que los materiales producidos para la enseñanza, que hoy ponemos a disposición de docentes y alumnos a la vez que contribuyen con el trabajo de enseñar ¿y aprender?, constituyen un recurso didáctico relevante.

Como libro de texto, se trata de un material que los alumnos pueden consultar, escribir, señalar, etc. En tanto soporte digital, los alumnos pueden construir diferentes estrategias de uso y apropiación, tanto en lo referido al estudio de los temas propuestos, como a la búsqueda y sistematización de la información que posee cada Cuaderno. Las referencias a páginas web, películas, revistas e imágenes, son otras posibilidades que quedan abiertas a la curiosidad y deseo de conocer por parte de los alumnos. En la elaboración de estos cuadernos han participado 30 docentes, constituyéndose seis equipos, compuestos por docentes especialistas de la UNC y de los ISFD de la provincia, pertenecientes a las áreas de Matemática, Física, Lengua, Ciencias Sociales y Pedagogía.

En ellos se destaca la presencia de diferentes perfiles académicos, investigadores, docentes con trayectoria en el nivel medio, y con experiencia en la producción de materiales para la enseñanza. Cada material ha sido evaluado por una comisión externa de especialistas en didáctica de la educación secundaria. Ellos aportaron sugerencias que fueron retomadas al interior de cada equipo. Posteriormente se trabajó con el equipo de diseñadores que digitalizó los materiales aquí presentados. De este modo, podemos sostener que la producción final de cada cuaderno, se ha caracterizado sostenido trabajo colectivo, colaborativo al interior de cada equipo. Los seis materiales que componen esta colección abordan temas muy diferentes entre sí. A continuación realizamos una breve presentación

FIESTA!

<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/122>



LAS VENTANAS: MIRADAS A LAS TRANSFORMACIONES.

<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/112>



LA ENERGÍA ELÉCTRICA EN CÓRDOBA.

<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/128>



EN EL NOMBRE DEL AGUA

<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/106>



EXPLORANDO EL ESPACIO

<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/129>



APRENDIENDO A EJERCER NUESTRA CIUDADANÍA

<http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/105>



Los autores

Gonzalo Gutiérrez

Mariana Torres

Sitios web recomendados

ANSENUZA *Repositorio de materiales educativos para la formación y el desempeño docente*



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

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

Ansenanza es una biblioteca digital en Internet, un repositorio virtual de materiales educativos para la formación y el desarrollo docente elaborado conjuntamente por el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), y la Dirección General de Educación Superior (Ministerio de Educación de Córdoba).

La puesta en marcha de este repositorio se enmarca en el Proyecto Universidad en la sociedad del conocimiento. Fortalecimiento institucional de áreas dedicadas a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías, financiado por la AECID.

Acerca de los materiales de Ansenanza

En este portal de libre acceso, pueden encontrarse y subirse materiales educativos y propuestas de enseñanza de diferentes objetos vinculados a diversas áreas, como así también investigaciones relacionadas con la enseñanza. En otras palabras, es posible ponerse en contacto con múltiples trabajos que presenten una propuesta concreta de enseñanza y/o que tengan una investigación de desarrollo teórico sobre un objeto, problema o temática vinculada con la enseñanza (tesis de grado y postgrado, trabajos de investigación), y cuyo intercambio pueda contribuir de alguna manera a la discusión en diferentes campos.

Los trabajos se publican sin modificaciones. Sin embargo, en caso de que éstos incluyan aspectos que no deben ser publicados por cuestiones de confidencialidad o de licenciamiento, será responsabilidad de los autores adecuar los materiales para su publicación.

Aquellas personas que accedan a los trabajos presentes en Ansenanza podrán realizar obras derivadas de los mismos, las cuales también podrán ser subidas

al repositorio. Cabe aclarar, empero, que en todos los casos de obras derivadas, se deberá atribuir la autoría al autor de la obra original.

Acerca de las finalidades de Ansenuza

La principal finalidad es que los docentes de los distintos niveles educativos puedan acceder a la producción intelectual de otros colegas y reutilizarla. Esto descansa sobre la convicción acerca de la necesidad de ampliar las posibilidades de socialización y circulación, como así también de modificar positivamente las fronteras de acceso a nuevas ideas y propuestas didácticas producidas en el marco de la Facultad de Filosofía y Humanidades y de la Dirección General de Educación Superior. En otras palabras, se trata de promover la creación y difusión de conocimientos producidos colaborativamente entre distintos actores socioeducativos.

Acerca de DSpace y el funcionamiento de Ansenuza

El repositorio está construido en base al DSpace, un software de código abierto que provee herramientas para la administración de colecciones digitales, y que soporta una gran variedad de datos, incluyendo libros, tesis, fotografías, video, datos de investigación y otras formas de contenido. No hace falta crear un usuario para ver los materiales y bajarlos, aunque sí es necesario estar registrado para formar parte de la comunidad y subir archivos.

La modalidad de funcionamiento del repositorio descansa en una concepción de los materiales educativos como productos singulares elaborados por docentes en situaciones educativas específicas de acuerdo a contextos y necesidades diversas. Se considera al docente como un agente capaz de crear sus propias propuestas y de seleccionar aquellas que mejor se adecuen a su propuesta de enseñanza. El trabajo docente es pensado como una permanente actividad de búsqueda, modificación y elaboración de “versiones propias” sobre la base de ideas de “otros”.

Acerca de las licencias de Ansenuza

La máxima difusión de los materiales incluidos en el repositorio y la posibilidad de que éstos sean reutilizados por otros docentes, requieren que se publiquen bajo una licencia acorde con estos objetivos. En este sentido, se sugiere el uso de la licencia Creative Commons, como una herramienta que permite la copia, la modificación de la obra y la publicación de las obras derivadas bajo la misma licencia.

Catálogo Colectivo ReViBES <http://catalogo.revibes.edu.ar/>

ReViBES-DGES <http://www.revibes.edu.ar/>



La Red Virtual de Bibliotecas de Educación Superior (ReViBES) está integrada por las Bibliotecas y Centros de Documentación de los institutos y escuelas de educación superior de la Provincia de Córdoba. Su misión está focalizada en: “contribuir a la calidad de la Educación Superior, en el ámbito de la Provincia de Córdoba, mediante el intercambio y difusión de información en apoyo al aprendizaje, la enseñanza y la investigación, constituyéndose en un punto referente de la DGES”.

Este catálogo colectivo es un producto informacional de la Red Virtual de Bibliotecas de Educación Superior (ReViBES) perteneciente a la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

Reúne en una sola base de datos los asientos bibliográficos de las bibliotecas integrantes de la red.

Es una poderosa herramienta referencial que nos permite conocer qué tenemos y quién lo tiene y, en muchos casos, acceder al documento en línea.

El material bibliográfico referenciado abarca las más variadas áreas del conocimiento, con un marcado acento en educación, y conforma un acervo de incalculable valor para la comunidad educativa.

INFORMACIÓN SOBRE CURSOS, CONGRESOS, BECAS, ETC....

II JORNADAS INTERNACIONALES “*Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas*”.

<http://www.didacticasunvm.com.ar/>

El Departamento de Educación, el Equipo Docente de Didáctica II y Taller de Docencia I, y las Coordinaciones de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, junto al Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, las cátedras de Didáctica General y Currículum, y Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, organizan las II Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”, los días 11, 12 y 13 de agosto de 2015, en la Universidad Nacional de Luján.

Las Jornadas tienen como propósito central propiciar un espacio de reflexión y debate sobre las problemáticas actuales y los desafíos que la enseñanza en este nivel educativo requieren, para lo cual resulta necesario involucrar a sus actores y a quienes investigan sobre el tema. Están destinadas a docentes de educación superior, formadores de formadores, estudiantes y graduados de carreras de formación de docentes, y docentes, estudiantes y graduados universitarios.

Ejes temáticos:

1. Problemáticas del campo de la enseñanza en la educación superior actual.
2. Problemáticas en torno a las relaciones actuales entre la Didáctica General y Didácticas Específicas en el nivel superior.
3. Problemáticas actuales en torno a la vinculación entre la enseñanza y las TICs en el nivel superior.

COLOQUIO: 30 años de investigación educativa en Argentina. 27, 28 y 29 de abril de 2015. Sedes: Biblioteca Nacional – Museo Nacional del Libro y la Lectura.

<https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/paneles-y-foros/>

A tres décadas del retorno a la vida en democracia, este Coloquio se propone realizar un balance de la investigación educativa argentina como apuesta Colectiva, mediante una conversación en la que se expresen y dialoguen perspectivas, posiciones y trayectorias diversas.

Mesas de Trabajo: Didáctica; Política Educativa; Historia de la Educación; Sociología de la Educación; Economía de la Educación; Pedagogía y Filosofía de la Educación; Psicología educacional; Antropología y Educación; Educación popular y de adultos; Universidad; Didácticas específicas; Instituciones y Organizaciones educativas; Educación y Tecnologías; Formación Docente.
Paneles: La investigación educativa en organismos estatales e internacionales; La investigación educativa en Institutos de Formación Docente y Sindicatos

Docentes; La investigación educativa en las Organizaciones de la Sociedad Civil; Investigación educativa y política en 30 años de democracia.

Foros: Los aportes de la investigación educativa al debate público y a la formulación de políticas; Los aportes de la investigación educativa a las prácticas de enseñanza; Las políticas y las condiciones de investigación.

IX JORNADAS DE INVESTIGACION EN EDUCACION “*Políticas, transmisión y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa*”. Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015. CIFFyH – ECE - FFyH – UNC
invescor@ffyh.unc.edu.ar

Las IX Jornadas de Investigación en Educación tienen por intención propiciar un diálogo entre instituciones, equipos e investigadores a la luz de los problemas del presente y los desafíos del futuro. Interesa promover una reflexión sobre las relaciones establecidas entre políticas públicas, procesos educativos y prácticas de transmisión y aprendizajes. Después de las nuevas legislaciones implementadas en casi todos los países de la región que renovaron las visiones y perspectivas en los modos de enfocar los problemas del campo educacional, resulta necesario ampliar y profundizar nuestras miradas acerca de las instituciones educativas para debatir en torno a las dificultades irresueltas y a los nuevos desafíos pedagógicos en escenarios con profundas transformaciones.

En ese marco, la transmisión de múltiples saberes como acto de pasaje y herencia a las nuevas generaciones, encarnadas en modos de gestionar, enseñar y habitar en los más diversos contextos, y los procesos de aprendizaje y formación. que suscitan, son tópicos aún vigentes, no sólo porque constituyen el contenido central en la construcción de las experiencias educativas sino por su carácter estructurante en las formas de acceder y producir conocimiento.

En esta oportunidad convocamos a presentar trabajos de investigación que profundicen el análisis acerca del devenir actual de las propuestas pedagógicas que buscan acercarse a la realidad de los sujetos, las definiciones de niños, adolescentes jóvenes y adultos como sujetos de derechos, el reconocimiento de los derechos de género, minorías y diversas expresiones culturales que interpelan al sistema educativo desde el lugar de la inclusión social y la participación ciudadana.
Reunirnos nuevamente para compartir nuestras producciones enriquecerá la discusión e intercambio y orientará los nuevos rumbos de la investigación educativa.

Organiza: Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” y Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Plazo de presentación de resúmenes y trabajos completos: 24 julio de 2015. Informes: Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Ciffyh. T.E. /Fax: 00-54-0351- 4334061 int. 102 ó 106.- Email: invescor@ffyh.unc.edu.ar

Coordinación General: Mgter. Octavio Falconi. Coordinador del Área Educación del CIFFyH. UNC ; Mgter. Silvia Servetto. Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFYH. UNC.

Mesas de trabajo:

Escuela, políticas y ampliación de derechos.
Abordajes históricos y filosóficos en educación.
Políticas, currículum y gestión de las instituciones educativas.
Infancias y espacios educativos.
Aprendizajes y subjetividades.
Jóvenes y espacios educativos urbanos.
Experiencia escolar, enseñanza y evaluación.
Educación rural y de jóvenes y adultos.
Didácticas de áreas específicas.
Tecnologías, comunicación y educación
Universidad: políticas, actores e instituciones.
Formación y práctica docente.

Postítulos

Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente

<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/>

La formación específica del Programa Nuestra Escuela constituye una propuesta académica de formación continua orientada a dar respuesta a problemáticas educativas basadas en diagnósticos de necesidades situadas y centradas en la formación profesional.

Los postítulos que se están dictando en 2015 son:

Especialización docente en educación y TIC

Especialización docente en educación primaria y TIC

Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial

Especialización docente de Nivel Superior en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza

Especialización docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos

Especialización docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura

Especialización docente de Nivel Superior en enseñanza de la matemática en la Escuela Primaria

Especialización docente de Nivel Superior en enseñanza de la matemática en la Escuela Secundaria

Especialización docente en Políticas Socioeducativas

Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria

Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Secundaria

Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria

Educación Maternal