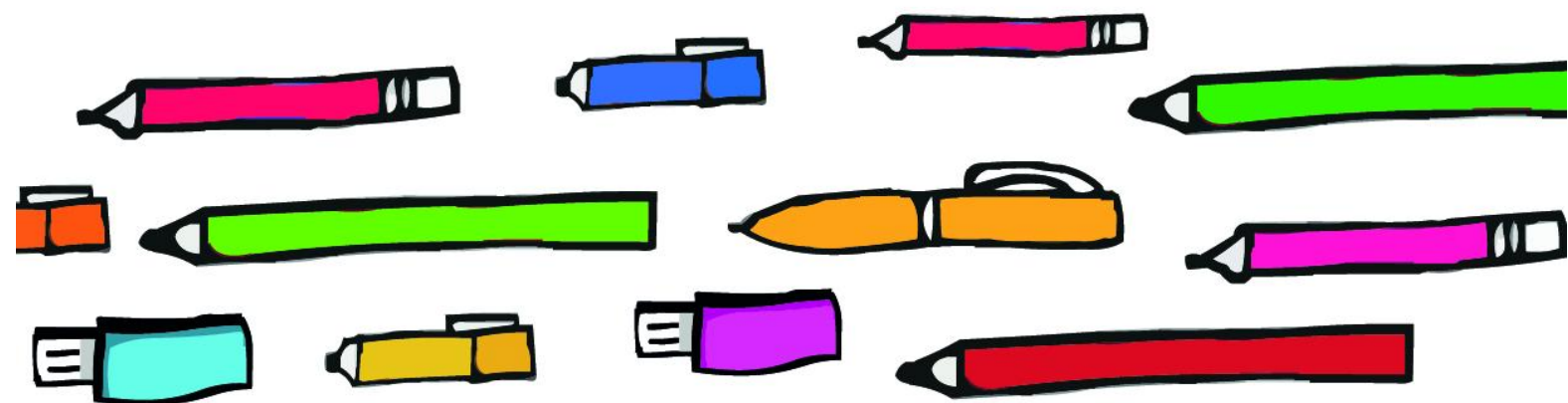


**Jornadas de Investigación en Educación.**  
A diez años de la Ley de Educación Nacional.  
"Educación: derecho social y responsabilidad estatal".

---

5 y 6 de octubre de 2017  
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

TOMO III





**Jornadas de Investigación en Educación.**  
A diez años de la Ley de Educación Nacional.  
"Educación: derecho social y responsabilidad estatal".

5 y 6 de octubre de 2017  
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Escuela de  
**Ciencias de la  
Educación**

**ffyh** 70  
Facultad de Filosofía y Humanidades

Área de  
**Educación**  
Centro de Investigaciones  
María Saleme de Burnichon  
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

**30** Ciffyh  
Años  
Centro de Investigaciones  
María Saleme de Burnichon

**X Jornadas de Investigación en Educación:  
A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN)  
Educación: derecho social y responsabilidad estatal**

**ORGANIZAN**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES**

**Decano:** Dr. Juan Pablo Abratte

**Vicedecana:** Lic. Flavia Dezzutto

**Secretaria Académica:** Lic. Vanesa Viviana López

**Subsecretaria:** Lic. María Luisa González

**Secretaria de Investigación, Ciencia y Técnica:** Dra. Jaqueline Vassallo

**CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
HUMANIDADES “MARÍA SALEME DE BURNICHON”**

**Directora:** Dra. Liliana Vanella

**ÁREA DE EDUCACIÓN**

**Coordinador:** Dr. Octavio Falconi

**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Directora:** Dra. Silvia Servetto

**Vice directora:** Lic. Claudia Beatriz Baca

**Córdoba, 5 y 6 de Octubre 2017**



Esta obra está bajo una [Licencia  
Creative Commons Atribución-](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

### **Coordinación General**

Dr. Octavio Falconi

Dra. Silvia Servetto

### **Comité Organizador**

Liliana Abrate Patricia Mercado

Adela Coria Alicia Acín

Silvia Kravetz Mariela Prado

### **Comité Académico**

Nora Alterman María del Carmen Lorenzatti

Sergio Andrade Alicia Acín

Olga Silvia Ávila Estela Miranda

Marcela Pacheco Vanesa Lopez

Elisa Cragolino Fernanda Delprato

Cecilia Martinez Gabriela Sabulsky

Gonzalo Gutierrez Celia Salit

Susana Ferreyra Marcela Sosa

Gustavo Giménez Eduardo Sota

Monica Uanini Horacio Paulín

Andrea Martino Alejandra Castro

Guadalupe Molina María Eugenia Danieli

Liliana Vanella

### **Comité Honorario**

Gloria Edelstein Cecilia Ziperovich

Alicia Carranza Graciela Herrera de Bett

Mónica Maldonado Dilma Fregona

Cristina Donda Martha Ardiles

Graciela Biber Silvia Rointemburd

### **Secretaria**

Valentina Vilchez



**Jornadas de Investigación en Educación.**  
A diez años de la Ley de Educación Nacional.  
"Educación: derecho social y responsabilidad estatal".

5 y 6 de octubre de 2017  
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Escuela de  
**Ciencias de la  
Educación**

**ffyh** 70  
Facultad de Filosofía y Humanidades

Área de  
**Educación**  
Centro de Investigaciones  
María Salomes de Burriochan  
Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC

**30** Ciffyh  
Años  
Centro de Investigaciones  
María Salomes de Burriochan  
Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC

## X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN)

"Educación: derecho social y responsabilidad estatal"

Córdoba, 5 y 6 de octubre de 2017

CIFFyH – ECE / FFyH – UNC

Como en cada edición, las X Jornadas de Investigación en Educación tienen por intención propiciar un diálogo entre instituciones, equipos e investigadores teniendo como foco sus preguntas, perspectivas teórico-metodológicas y aproximaciones acerca de los diferentes modos en que se expresa lo educativo. En esta oportunidad interesa asumir una mirada que, situada en la contemporaneidad, recupere tanto su retrospectiva histórica como su apuesta en el futuro, a la luz de los problemas del presente sobre las relaciones inescindibles que se establecen entre procesos sociales, políticas públicas y prácticas educativas.

¿Por qué enmarcar a 10 años de la LEN nuestras producciones de conocimiento acerca de la realidad educativa? Desde su sanción en 2006, los distintos niveles del sistema registraron cambios significativos que de forma directa o indirecta generaron efectos a partir de sus propósitos de expansión en la oferta y la promoción en la igualdad educativa. Aunque imbricadas en procesos históricos de mediana y larga duración, las acciones que se pusieron en marcha a partir de los lineamientos propuestos por la ley tuvieron y tienen aún incidencia en el cotidiano de las instituciones, los espacios educativos y las prácticas culturales.

De similar manera, muchos países de la región emprendieron transformaciones en diferentes ámbitos de la vida político-cultural y en sus legislaciones en función de democratizar el acceso, permanencia y egreso en la educación, que marcaron nuevos rumbos y devenires en sus sistemas educativos. En este sentido, no fue menor el impacto de las obligaciones que asumieron los Estados en garantizar la ampliación, inclusión y calidad como derecho para los diferentes niveles y modalidades de la educación.

Así, las políticas educativas desplegadas en Argentina y Latinoamérica durante la última década se inscribieron en procesos y tensiones políticas, económicas y culturales más amplias y aún abiertas, que han ido redefiniendo los modos de relación entre Estado y Sociedad, así como entre sistema educativo y procesos de innovación y transferencia científico tecnológica.

Con el objetivo de propiciar un intercambio intenso a partir de los avances en las indagaciones como también desde los interrogantes que se abren en la actual coyuntura histórica invitamos a los colegas del país y la región a presentar trabajos de investigación que profundicen en el análisis de la educación y el conocimiento en tanto interpelaciones a su comprensión como bien público y derecho social.

# ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| MESA IX DIDÁCTICAS DE ÁREAS ESPECÍFICAS .....  | 8   |
| Diseño metodológico para el estudio de técnicas de cálculo de la división en la transición al nivel secundario<br><i>Pamela Demaria, María Laura Magliano, Silvana Rainero</i> .....                                   | 8   |
| Análisis de diversas técnicas de cálculo de la división disponibles en la transición al nivel secundario<br><i>Pamela Demaria, Mariel Mondino, Silvana Rainero</i> 20  |     |
| El discurso tecnológico en textos de geometría y en las clases en una escuela primaria<br><i>Daniela Antunez, Karina Soledad Cuello, Mario Enrique De la Fuente</i> .....  | 32  |
| Prácticas docentes de un grupo de educadoras sobre el desarrollo de pensamiento matemático en preescolar<br><i>Irma Fuenlabrada</i> 43   |     |
| Didáctica de la Lengua y formación de lectores y escritores. Viejas y nuevas preguntas<br><i>Gustavo Giménez, Carolina Subtil, Candelaria Stancato</i> .....   | 60  |
| Didáctica de la Lengua, formación de lectores y escritores y enseñanza de la gramática: un mapa de reconocimientos, vacilaciones y ausencias<br><i>Clara Cacciavillani, Leticia Colafigli, Laura Regis</i> .....       | 71  |
| Aprender lengua y leer y escribir textos: ¿Para qué se enseña lo que se enseña?<br><i>Agostina Reinaldi, Cristina Minhondo, Mercedes Bosco</i> .....   | 81  |
| Múltiples voces en la construcción del caso narrativo de una profesora experimentada de Educación Inicial<br><i>Margarita Cristina Ortiz, María Luisa García Martel, Ornella Mayra</i> .....                           | 92  |
| La escritura de trabajos finales de grado: una mirada sobre actores y prácticas institucionales en la Licenciatura en Comunicación Social-UNC<br><i>Ximena Ávila, Mauro Orellana</i> .....                             | 101 |
| Características de las prácticas de enseñanza de una profesora memorable. Recuerdos de graduados recientes del Profesorado de geografía (UNL)<br><i>Oscar Lossio, Jéssica Kees</i> .....                               | 110 |
| Saberes en tensión en las prácticas docentes de los residentes del Profesorado en Historia de la U.N.C<br><i>Nancy Edith Aquino, Susana Patricia Ferreyra</i> 118  |     |
| La Escuela Secundaria: escenario de aprendizaje de la ciudadanía<br><i>Claudia A Ferreiro, Paulina Cerisola, Ana María Zabala</i> .....  | 130 |
| Lo común y lo diverso en la inclusión de la enseñanza de la historia de la educación argentina en la formación docente inicial<br><i>Liliana Anahí Rivas, Eleonora del Huerto Brittan, Matías Ortiz Calderon</i> ..... | 144 |
| Experiencia y subjetivación: Un análisis foucaultiano de la enseñanza de la Filosofía<br><i>Alicia Loforte, Magalí Herranz, Constanza San Pedro</i> .....  | 153 |
| ¿Quién soy? Didáctica en torno al tópico de la identidad<br><i>Livio Mattarollo, Luciano Milillo, Esteban Orsini</i> .....   | 161 |
| Formas de presentación de saberes psicológicos y sus efectos subjetivantes<br><i>Silvia Ortuzar, María Luisa González, Candelaria Molas y Molas</i> .....  | 171 |

|   |     |
|---|-----|
| MESA X TECNOLOGÍAS, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN .....  | 180 |
| La enseñanza de la Geografía y la Historia en el nivel secundario a través de la aplicación del modelo 1 a 1 en las prácticas áulicas<br><i>Mariana Beatriz Brarda, Silvia del Carmen Irastorza, Raúl Alberto Venezia</i> | 180 |
| Las TIC en docentes de nivel medio, terciario y superior de Ciencias Sociales y Humanas.<br>Algunos apuntes sobre su representación y uso<br><i>Jorge Lorenzo</i>   | 181 |
| Formación de los docentes en ciencia ¿con o sin TIC?<br><i>Yanina Esther Fernández, Rubén Jesús Barrios, Rosana Elizabeth González</i> .....  | 191 |
| La construcción del CDTC de docentes universitarios de materias con cursado bimodal.<br>Estudio de casos múltiples<br><i>Fernando Agustín S. Flores, Margarita Cristina Ortiz, María Galdeano</i>                         | 196 |
| Entornos digitales, el blog aplicado a la formación de futuros profesores<br><i>Flavia Adrian, Laura Moyano, Eugenia Rodriguez, Lucrecia Romero, Laura Vargas</i> .....   | 205 |
| Experiencias de programación en las escuelas<br><i>Cecilia Martínez, Emilia Echevest</i>  | 214 |
| Moodle como herramienta de apoyo a la enseñanza de IPE<br><i>Graciela Obert, Liliana Monserrat</i>  | 223 |
| MESA XI UNIVERSIDAD: POLÍTICAS, ACTORES E INSTITUCIONES.....  | 232 |
| Neoliberalismo, performatividad y subjetividad. El Programa de Incentivos y los Docentes Investigadores en la Universidad Nacional de Córdoba<br><i>Vanina Ares Bargas, Estela María Miranda</i>                          | 232 |
| Aproximaciones al financiamiento de los posgrados en argentina en clave comparada<br><i>Celeste Escudero, Dante Salto</i> .....   | 242 |
| Sociedad: territorio de universitarios militantes<br><i>Jennifer Cargnelutti, Tania Frankowski, Florencia Molina, Valentina Vilchez</i> .....   | 256 |
| Las prácticas de gestión institucional en las UUNN: La incidencia de los Programas de Financiamiento Específico no competitivo<br><i>Silvina Ana Santin</i> .....   | 263 |
| Ingresantes a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social: perfil y primeras prácticas de escritura en la zona de pasaje<br><i>Daniel Luque, Joel Linossi, Germán Pinque</i>  | 279 |
| Ingresantes: Un encuentro con otros como estrategia para estar en la Universidad<br><i>Bernardita Catania, María Emilia Echeveste</i> .....   | 290 |
| Relatos en primera persona de ingresantes becarios a la UNC. Un aporte para (re)pensar sus trayectorias educativas<br><i>Juan Eduardo Fiorentino, Marianela Moretti, Tatiana Rodríguez</i>                                | 303 |
| Las tutorías como estrategias para mejorar la permanencia de los estudiantes. Un estudio en los primeros años de las carreras de Ingeniería<br><i>Ana Lucía Pizzolitto, Viviana Macchiarola, Paola V. Paoloni</i>         | 313 |
| Ingreso universitario y permanencia: incluir (se) desde la práctica participativa<br><i>Marianela Moretti</i> .....   | 327 |

|   |     |
|---|-----|
| Entrevistas cualitativas a actores universitarios en clave psicosociológica: significaciones sobre la construcción del vínculo educativo<br><i>Milagros Rafaghelli, Paula Pres, Tamara Suiva</i>                                  | 337 |
| Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas<br><i>Mirian Inés Capelari, Fernando Nápoli, Patricia Tilli</i>  | 351 |
| La experiencia de investigar la experiencia educativa en la Universidad Autoras:<br>Griselda Viviana Leguizamón, María Mercedes López, Miriam Emilia Medina   | 362 |
| Compartir la experiencia en primera persona. Narraciones de formación en la Universidad<br><i>Alcides Musín, Ileana Ramírez, Claudio Núñez</i>  | 374 |
| Territorios formativos para la investigación en biología. La perspectiva de las directoras de equipos de investigación<br><i>Miriam Flores, Anibal Bar</i>  | 386 |
| Entre paradigmas y acciones: situación de las Prácticas Profesionales Docentes de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC<br><i>Silvina Claudia Oste, Inés Beatriz Jure, Isabel María Gualtieri</i>             | 397 |
| Democratización de la educación superior y representaciones sociales sobre los estudiantes<br><i>Javier Araujo, Ana Laura García</i>  | 408 |
| Título: La Formación de Formadores en la universidad: un desafío abordado desde la mirada profunda de la particularidad<br><i>Lorena Cruz, Silvina Curetti, Carolina Cortez</i>   | 418 |
| MESA XII FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE   | 440 |
| Trayectorias profesionales en tensión: desafíos para la formación de lxs docentes<br><i>Nancy Montes</i>  | 440 |
| Título: El impacto de las políticas de formación docentes: nuevas configuraciones del trabajo docente<br><i>Eleonora Quiroga Curia, María del Huerto Ragonesi, María Helena Del Río</i>   | 448 |
| Título: Políticas de formación docente en Argentina: aportes y reflexiones sobre el Programa Nacional de Formación Permanente en Región 4 de la Provincia de Buenos Aires<br><i>Mariela Andrea Carassai, María Mercedes López</i> | 455 |
| Historia y Política de la Educación en la formación docente. Reflexión y análisis a partir del cambio curricular para los profesorados<br><i>Giuliano Emmanuel Vizcarra, Cecilia Evangelina Melendez</i>                          | 464 |
| La formación docente para la gestión y la conducción de instituciones educativas<br><i>Ingrid Sverdlick, Julia Lucas, María Virginia Ginocchio</i>  | 473 |
| La educación de jóvenes y adultos, ¿qué formación docente necesita?<br><i>Silvina Alejandra Cruciani Ricci</i>  | 482 |
| Fronteras formativas o sobre cómo se procesan las diferencias en la formación docente<br><i>María Gabriela Soria, Sara Elizabeth Orellana, Gabriela Elizabeth Ibañez</i>  | 492 |
| Uma linha do tempo das conferências Mundiais e Regionais da Educação Superior da Unesco e o sentido de equidade para a formação de professores<br><i>Mônica de Souza Trevisan, Rosane Carneiro Sarturi</i>                        | 500 |
| ¿Cómo reciben lxs docentes el Enfoque de la Educación Sexual Integral? Condiciones de recepción, tensiones y reestructuraciones conceptuales<br><i>Jorgelina Andrea Marozzi</i>   | 509 |

|  |     |
|--|-----|
| Asignaturas disciplinares del Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de San Luis<br>¿Favorecen la actitud reflexiva de sus prácticas a los residentes de esa carrera?<br><i>Susana Villagra, Romina Nievas</i> ..... | 517 |
| Un recorrido por las decisiones metodológicas: Primeras aproximaciones en los saberes de<br>docentes noveles<br><i>María Laura Roattino, Dagma Schabner, Carola Perea</i>  | 525 |
| Título: Asumir una perspectiva teórico-metodológica acerca de la noción de saber: recorridos<br>pasajes y enfoques<br><i>Celia Salit</i> .....   | 531 |
| Título: El pasaje de profesor principiante a profesor en escuelas secundarias<br><i>Elisa Jure</i>   | 539 |
| La enseñanza en los inicios de la formación docente<br><i>Mariana Violi, Natalia Grise, Sara Halpern</i>   | 547 |
| Nuevos recursos para la práctica docente<br><i>Nancy Magdalena Casimiro</i>  | 555 |
| Prácticas y representaciones en torno de la planificación en el nivel primario. Una indagación<br>desde el proyecto Formación Docente Situada<br><i>Victoria Fernandez Caso, Lina Lara, Rocío Slatman</i>                        | 563 |
| Conversaciones con maestras mendocinas. Desde ellas: la formación docente en acción<br><i>Mercedes Barischetti, Solange Astudillo, Cecilia Almonacid</i>   | 574 |
| Escrituras multimodales y prácticas docentes<br><i>Gustavo Bombini</i>   | 584 |
| Buenas prácticas de enseñanza de profesores del nivel secundario: aproximación biográfico-<br>narrativa<br><i>Adriana Cecilia Padilla</i>  | 591 |
| Huellas de la Experiencia: un espacio de construcción de sentidos, significados y<br>representaciones en torno al Museo de Antropología<br><i>Mariela Eleonora Zabala, Patricia Zabalza, Jaquelina Dandrea</i>                   | 599 |
| MESA XIII: TRABAJO DOCENTE, CONDICIONES LABORALES Y DINÁMICAS<br>SINDICALES EN EL SECTOR EDUCATIVO .....   | 609 |
| Condiciones del trabajo docente. El caso de los/as trabajadores/as de los programas<br>socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<br><i>Gabriela Lizzio</i> .....   | 609 |
| El conflicto docente de la Carpa Blanca del '97. Entre los procesos del contexto socio-<br>histórico neoliberal de los noventa y la actualidad<br><i>Florencia Avila, Karina Casas Pacciaroni</i> .....                          | 620 |
| Una aproximación a las transformaciones recientes de los principios que regulan el trabajo<br>docente<br><i>Gonzalo Martin Gutierrez</i> .....   | 632 |



## **MESA IX DIDÁCTICAS DE ÁREAS ESPECÍFICAS**

**Título: Diseño metodológico para el estudio de técnicas de cálculo de la división en la transición al nivel secundario**

**Autores: Pamela Demaria, María Laura Magliano, Silvana Rainero**

**Correo electrónico:** [pamelademaria89@gmail.com](mailto:pamelademaria89@gmail.com),  
[lauramagliano\\_1982@hotmail.com](mailto:lauramagliano_1982@hotmail.com), [silvanarainero@gmail.com](mailto:silvanarainero@gmail.com)

En este trabajo presentamos avances sobre una investigación realizada en el marco de un proyecto de articulación/extensión entre la Dirección General de Educación Superior (DGES) y la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) iniciado en el año 2014.

En nuestros recorridos como formadoras de docentes advertimos que es una preocupación del profesor de primer año de nivel secundario que sus estudiantes “sepan dividir” y ante la divergencia de modos de resolver trata, generalmente, de unificar a través de una técnica estándar que es mostrada como un objeto de saber acabado. Nos propusimos recopilar y sistematizar las técnicas cálculo de la división al inicio de primer año en dos escuelas de la ciudad de San Francisco.

En esta ponencia comunicamos el diseño metodológico empleado que llevó a la vinculación con directivos y docentes de establecimientos educativos donde se realizó el trabajo de campo. Tomamos como perspectivas teóricas la teoría de situaciones didácticas (TSD) y la teoría antropológica de lo didáctico (TAD), así como enfoques de la etnografía de la educación.

**Palabras claves:** Diseño metodológico, Referente empírico, Prueba diagnóstico, Entrevista, División

### **Introducción**

El proyecto de articulación entre la DGES y la UNC, presentado a la Secretaría de Extensión Universitaria, llevaba por título “Entramando la matemática y las prácticas educativas para el fortalecimiento de la enseñanza e investigación en Matemática y Educación Matemática” y abarcaba dos líneas de acción. Nuestro trabajo se inscribe en la primera de ellas, la formación en investigación en Educación Matemática, y lleva por título: “Las técnicas de cálculo de la división de números naturales en la transición entre la escuela primaria y secundaria”. Todas las integrantes de este equipo de investigación somos docentes en la formación de profesores de nivel inicial, primario y/o secundario en matemática de Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba, de gestión pública o privada.

Durante el recorrido hasta llegar a la conformación de nuestro equipo, asistimos desde el año 2014 a encuentros presenciales y virtuales con docentes de la DGES y las Facultades mencionadas<sup>1</sup>, en los cuales se fortaleció la formación en investigación a partir

---

<sup>1</sup> Además de los colaboradores anteriores, Liliana Vanella y Darío Giménez (FFyH); Marisa Muchiut y recientemente incorporada Claudia Castro (DGES). Inicialmente, participaron por DGES Roxana Mercado y Vanesa Partepilo.

del estudio de bibliografía específica<sup>2</sup>, el análisis de formulaciones de problemáticas de investigación realizadas por estudiantes de grado, discusión sobre intervenciones en los foros del aula virtual, la elección de posibles temáticas a estudiar y la construcción del problema de investigación. Así durante 2015 logramos la conformación del equipo de trabajo integrado por cuatro profesoras en base a una preocupación común, pero con la particularidad de provenir de tres localidades: Balnearia, Las Varillas y San Francisco, todas del Departamento San Justo, ubicado al Este de la provincia de Córdoba.

Como equipo adoptamos un sistema virtual de comunicación con reuniones sincrónicas por aplicaciones de mensajería instantánea, plataforma de sistema de llamadas de voz y de videoconferencia mediante computadoras y/o telefonía móvil. Para la redacción empleamos documentos compartidos que se produjeron también de manera asincrónica, que están organizados y sincronizados entre diferentes dispositivos desde la nube que proporciona la aplicación de almacenamiento. En algunas ocasiones optamos por reuniones presenciales en nuestras localidades de residencia que nos permitió optimizar el procesamiento de información en soporte papel.

A fines de 2015 y durante el primer cuatrimestre de 2016 nos abocamos al diseño y redacción del proyecto de investigación mencionado cuyo objetivo general es: Documentar y analizar técnicas de cálculo de la división de números naturales, en la transición entre la escuela primaria y secundaria.

El segundo cuatrimestre de 2016 estuvo destinado a la profundización de las perspectivas teóricas, a la elaboración del plan para cumplimentar con los objetivos propuestos en la investigación, presentación del proyecto a los directivos y docentes de las dos escuelas seleccionadas y los ensayos de una entrevista y del diagnóstico para evaluar su pertinencia. Concluimos el año realizando las entrevistas definitivas.

A inicios del ciclo lectivo 2017, los equipos directivos de las instituciones nos asignaron los cursos según los criterios construidos y solicitados: pluralidad en escuelas de procedencia de los estudiantes y localización geográfica. Se tomó el diagnóstico en la segunda semana de clases y luego emprendimos su análisis.

En el transcurso del mes de mayo y junio realizamos dos encuentros-talleres con los docentes involucrados y el personal directivo. Una breve referencia a esta actividad se encuentra en los apartados siguientes.

### **Problemática abordada en la investigación: perspectivas teóricas**

Como ya lo anticipamos, los docentes de primer año del secundario mencionan su preocupación por la continuidad de los aprendizajes, entre ellos, sobre la división. A partir de la revisión de antecedentes realizada, estas preocupaciones inicialmente advertidas como problemas de enseñanza, se generalizan y surge como interrogante de indagación: ¿Cuáles son las técnicas de cálculo de la división, en el conjunto de los números naturales, disponibles en los estudiantes de primer año de las escuelas secundarias seleccionadas?

En la teoría antropológica de lo didáctico (TAD), los objetos matemáticos no son absolutos, sino que se consideran en relación a una institución determinada, de allí que

---

<sup>2</sup> Achilli, E. (2005). Araujo, J.L. y Borba, M. C. (2008).

los componentes de las producciones humanas estén en estrecha relación con los sujetos que ocupan diferentes posiciones en las instituciones donde se encuentra el saber en estudio. Desde esta perspectiva no hay UN saber sobre la división en naturales, no hay una técnica para resolverla, sino que se da una trama de tareas, técnicas y discursos tecnológicos<sup>3</sup> y teóricos que son parte del proyecto de enseñanza en las escuelas (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997).

El docente de primer año espera que sus estudiantes “sepan dividir”, pero esa expresión no significa nada preciso, salvo tal vez para la relación que un tipo de establecimiento (escuela primaria, escuela secundaria) espera que los sujetos tengan con ese objeto (Chevallard, 2013).

Artigue (2004), retomando nociones de la TAD, plantea que los saberes emergen de prácticas situadas institucionalmente y de las diversas relaciones institucionales sostenidas con objetos comunes. Advierte a su vez que el desconocimiento de esta diversidad de relaciones institucionales genera malos entendidos en momentos de transición entre instituciones.

Por otra parte, la teoría de las situaciones didácticas (TSD) nos permitió realizar un análisis en detalle de las decisiones que tomamos en la realización del diagnóstico como así también de las técnicas de resolución empleadas por los alumnos, tarea que será presentada en otra comunicación<sup>4</sup>. Una noción muy útil para nuestro trabajo es la de *variable didáctica*. Como su nombre lo indica, son variables a disposición del maestro, que fija sus valores de modo que actúen sobre los comportamientos de los alumnos en relación al objeto de estudio (Brousseau, 1983). Veremos el uso de esta herramienta teórica en el apartado sobre la elaboración del diagnóstico.

Esta presentación se centrará en el diseño metodológico de nuestra investigación, es decir, en un “plan o estrategia a seguir para cumplimentar con los objetivos que se han propuesto (...). Dicho de otra manera, implica dar cuenta de cómo se accederá/construirá el conocimiento de aquello que configura el problema de investigación.” (Achilli, 2005: 52)

### **Sobre el trabajo de campo**

Decidimos desarrollar nuestra investigación en la ciudad de San Francisco, ya que por sus características geográficas y poblacionales favorece la convergencia de una población

---

<sup>3</sup> Coincidimos con Foglia (2015) en "la necesidad de una tecnología asociada a la técnica para resolver una división" que la condujo a la autora a buscar una definición de división entera que se aproxima al contenido escolar y que adoptamos como referencia para reflexionar sobre este proceso de escolarización, a saber: "Dividir un entero  $a$  (dividendo) por el entero positivo  $b$  (divisor) es encontrar dos enteros  $q$  (cociente: positivo, nulo o negativo) y  $r$  (resto: no negativo) siempre determinados unívocamente (...), tales que:  $a = bq + r$  con  $0 \leq r < b$ ." (Rey Pastor y otros, 1959: 46 citado en Foglia, 2015: 24). Es decir, que el dividendo  $a$  es igual al divisor  $b$  por el cociente  $q$  más el resto  $r$ , además éste ( $r$ ) debe ser mayor o igual que cero y menor que el divisor  $b$ .

<sup>4</sup> Titulada: “Análisis de diversas técnicas de cálculo de la división disponibles en la transición al nivel secundario”, presentada en estas Jornadas

escolar de procedencia diversa, entonces pudimos suponer que la diversidad de técnicas podría ser más amplia.

Esta localidad es la cuarta ciudad de la provincia de Córdoba en cantidad de habitantes, limítrofe con la provincia de Santa Fe, se accede por diferentes rutas nacionales y provinciales lo cual facilita la llegada de estudiantes desde diferentes localidades de la región abarcando las dos provincias. La ciudad está conurbada con otras poblaciones: Plaza San Francisco (barrio periférico de la ciudad), Frontera, y Barrios Acapulco y Veracruz (pertenecientes a la Comuna de Josefina, en la provincia de Santa Fe), extendiéndose así la población metropolitana. La oferta educativa es muy amplia en todos los niveles.

La población que constituyó nuestro referente empírico provenía de tres cursos de primer año de dos escuelas de educación secundaria públicas. Los colegios seleccionados, al no brindar educación primaria, reciben estudiantes de diferentes barrios de la ciudad y zona de influencia. Uno de ellos cuenta con un internado donde se albergan estudiantes de la región desde primer año.

Con el aval de las dos instituciones involucradas, en octubre de 2016, presentamos el proyecto a los docentes de primer año en una reunión llevada a cabo en el espacio cedido por una de las escuelas (destinada inicialmente a establecer acuerdos de trabajo según el cronograma institucional).

Para acceder a las técnicas de cálculo de la división disponibles en los estudiantes decidimos diseñar un instrumento de evaluación diagnóstica. También elaboramos un modelo de entrevista semiestructurada (Combessie, 2003) a los docentes, donde incluimos esa evaluación para documentar, según sus experiencias, qué técnicas de cálculo esperaban encontrar en los estudiantes, cuáles son las decisiones pedagógicas que habitualmente toman a partir de ello y qué cambios realizarían en las consignas del diagnóstico inicial presentado. A fin de evaluar la validez de la entrevista diseñada, llevamos a cabo un ensayo que nos permitió hacer las correcciones necesarias y llegar así a su estructura y modalidad definitiva. Los encuentros con las profesoras de los cursos involucrados los realizamos fuera del espacio áulico, las entrevistas fueron grabadas y las transcripciones forman parte del material empírico.

En noviembre de 2016, realizamos diagnósticos iniciales (detallados posteriormente) en un primer año de cada colegio donde se presentaron dos modelos diferentes en cuanto a la disposición de las consignas. Durante la administración de dicho diagnóstico realizamos observaciones y registros escritos. Estas observaciones nos permitieron conformar el diagnóstico definitivo, el cual se tomó a comienzos del año 2017.

Finalmente, durante los meses de mayo y junio llevamos a cabo dos encuentros bajo la modalidad de *talleres de educadores* (Achilli, 2006)<sup>5</sup>, del que participaron los docentes de primer año de las escuelas involucradas. Sus objetivos fueron analizar algunos aspectos del trabajo realizado: resoluciones de los alumnos en los diagnósticos y la relación del

---

<sup>5</sup> “[Esto] implica una modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación (...) alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente” (Achilli, 2006: 58)

docente con la enseñanza de este objeto, la división. En ellos se realizaron registros de audio y video, los cuales sirvieron como apoyo para recuperar la experiencia y poder analizarla.

### **El proceso de elaboración del diagnóstico**

En encuentros presenciales y virtuales entre los miembros del equipo y de la DGES - UNC involucrados en el proyecto de investigación, discutimos distintos aspectos a considerar en el diagnóstico. Algunas de las preguntas que nos formulamos son: ¿es necesario identificar a cada uno de los estudiantes, o mejor es necesario identificar el autor de cada una de las respuestas?; ¿es necesario tener información de la trayectoria educativa del alumno?; ¿buscamos sólo tener acceso a las técnicas o incluimos problemas cuya respuesta económica involucre una división?; ¿qué tipo de símbolo utilizar para plantear la cuenta?; ¿qué orden de magnitud en el dividendo, divisor y cociente; incluimos ceros?; ¿cuántos ejercicios proponer, para que sean resueltos en 40 minutos?; ¿tendrán acceso a calculadora?; ¿se aceptan respuestas con números decimales?; ¿con resto igual a cero o distinto de cero?

La primera versión, de acuerdo a las decisiones tomadas fue la siguiente:

|  |
|--|
| Nombre y apellido:   |
| Edad:  |
| Colegio:   |
| Curso y división:  |
| Escuela en la que cursaste el año pasado:  |
| <br>   |
| <b>CONSIGNAS :</b>   |
| 1) Resuelve sin utilizar números decimales y escribiendo todas las cuentas que hagas:              |
| $93 \div 4 =$ <span style="margin-left: 200px;"><math>468 \div 9 =</math></span>                   |
| <br>   |
| 2) Resuelve sin utilizar números decimales y escribiendo todas las cuentas que hagas:              |
| $351 \div 50 =$ <span style="margin-left: 200px;"><math>16032 \div 32 =</math></span>              |
| <br>   |
| 3) Ana compró una computadora a \$ 10296. Si cada cuota es de \$ 572 ¿Cuántas cuotas deberá pagar? |

Figura 1: Versión inicial del diagnóstico

El encabezado posee los datos que nos permiten caracterizar la muestra facilitando la ubicación y recuperación de cada instrumento durante el desarrollo de la investigación. La identificación del alumno, la escuela en la que cursó el año pasado y la edad, tienen por objeto acceder a información respecto de la trayectoria reciente y lugar de procedencia e incluso si eran repitentes. Además, facilita la posterior devolución del trabajo a través del docente de curso.

En las consignas uno y dos se aclara que resuelvan “sin utilizar números decimales” ya que el propósito de nuestra investigación es recopilar las técnicas de cálculo de la división en el campo de los números naturales.

Para la selección de los cálculos tuvimos en cuenta los siguientes criterios, que dan cuenta de *variables didácticas*:

- En la división  $93 \div 4$  elegimos el divisor de una sola cifra y el dividendo de dos cifras, de tal manera que el resto resulte distinto de cero. La cifra de las decenas, en el dividendo, es mayor que el divisor, lo cual conduce a que se pueda tomar, en el algoritmo convencional<sup>6</sup>, el primer número de la izquierda<sup>7</sup>. Esto hace que comúnmente, a fines del nivel primario o inicios del secundario, esta cuenta esté calificada por los docentes como “fácil” aunque el resto distinto de cero, supone para algunos sujetos cierto grado de dificultad.
- La división  $468 \div 9$ , también posee una sola cifra en el divisor, el dividendo es un número de tres cifras que se puede descomponer de manera aditiva, en  $450 + 18$ , es decir en números que son múltiplos del divisor y que por lo tanto la división tiene resto cero. Esa es una técnica a la cual recurren en los últimos años algunos documentos de apoyo curricular o libros de texto, y le dan estatus de “fácil”. En el caso de aplicar el algoritmo convencional se tomarían las dos primeras cifras de la izquierda del dividendo.
- En el apartado dos, las divisiones tienen dos cifras en el divisor,  $351 \div 50$  tiene resto distinto de cero y en el divisor un número múltiplo de 10. El dividendo, 351 es muy próximo a 350, que es múltiplo de 50. También está catalogada como “fácil”.
- En el caso de  $16032 \div 32$ , el dividendo y el cociente presentan un cero; si se decide aplicar el algoritmo convencional deben tomar en el dividendo las primeras tres cifras de la izquierda.
- Decidimos incluir el problema con la intención de comprobar si los estudiantes eligen la división como cálculo válido, económico, para resolverlo, ya que se pueden realizar diversos cálculos. En caso que se resuelva con la división ésta tendrá tres cifras en el divisor, si se trabaja con el algoritmo convencional se tomarán cuatro cifras en el dividendo. Tanto el cálculo anterior como el del problema están calificados como “difícil”.

Para medir la influencia que pudieran tener los apartados uno y dos sobre la elección del cálculo en la resolución del problema, decidimos variar su posición en el instrumento de diagnóstico inicial colocándolo, en esa instancia preliminar, como último o primer apartado obteniendo así dos modelos que se distribuyeron en cada uno de los cursos.

Seguidamente se llevaron a cabo entrevistas a los docentes de los cursos en que se implementó el diagnóstico inicial. De lo registrado y observado durante la implementación y de las entrevistas, pudimos realizar algunas modificaciones sobre el diagnóstico.

---

<sup>6</sup> Asumimos como algoritmo convencional al esquema  $a \overline{) b}$  (Rey Pastor y otros, 1959: 46)

$$\begin{array}{r} q \\ r/ \end{array}$$

<sup>7</sup> Distinta sería la situación en  $43 : 9$



En esta instancia, ante la profesora del curso y los estudiantes, nos presentamos como investigadoras y les explicamos que nos interesaba conocer cómo resuelven las “cuentas”, sin importar si lo hacen bien o no, y las formas de resolución que aprendieron en la escuela primaria. También les aclaramos que no era una evaluación, por lo tanto, no se los calificaría.

Les explicamos que era muy importante la ayuda que podían brindarnos y por eso les entregamos dos hojas de trabajo: una donde se solicitaban los datos personales y se daban las consignas, y la segunda para realizar cálculos auxiliares, para evitar que escriban en otros lugares y así perder información valiosa para nuestro estudio.

También se les aclaró que el trabajo no era anónimo porque de esa manera podríamos devolverlos, asegurando a su vez que resguardaríamos la identidad de cada uno de los estudiantes.

El clima de trabajo en el momento del diagnóstico generó una buena predisposición de los estudiantes para resolver las consignas que se evidenció en el alto porcentaje de respuestas obtenidas. Esto llamó la atención de los docentes ya que es habitual que algunos estudiantes entreguen sus trabajos en blanco.

Recopilado y digitalizado este material, se comenzó el análisis y estudio de los diagnósticos para identificar las localidades de procedencia y las técnicas de que disponen los estudiantes en la resolución de la división de números naturales<sup>8</sup>.

### **Algunas de las informaciones recogidas en el diagnóstico**

Los 74 estudiantes de primer año que participaron del diagnóstico proceden de 33 escuelas primarias urbanas y rurales, de gestión pública y privada. Esto evidencia que estos establecimientos educativos tienen una amplia zona de influencia de las provincias de Córdoba y Santa Fe.

Prevalecen los estudiantes que cursaron en el año 2016 en escuelas de localidades de la provincia de Córdoba (84%) sobre los que proceden de la provincia de Santa Fe (16%). Las 10 localidades de procedencia de la provincia de Córdoba corresponden a una amplia zona de influencia dentro del Departamento San Justo. Las 5 localidades, de la provincia de Santa Fe corresponden al Departamento Castellanos. Siendo que San Francisco y Frontera se encuentran geográficamente en el límite de las respectivas provincias separadas por una calle. Lo mencionado anteriormente puede visualizarse en la siguiente geolocalización:

---

<sup>8</sup> Como anticipamos esto será objeto de estudio de otra comunicación presentada a estas Jornadas titulada: “Análisis de diversas técnicas de cálculo de la división disponibles en la transición al nivel secundario”



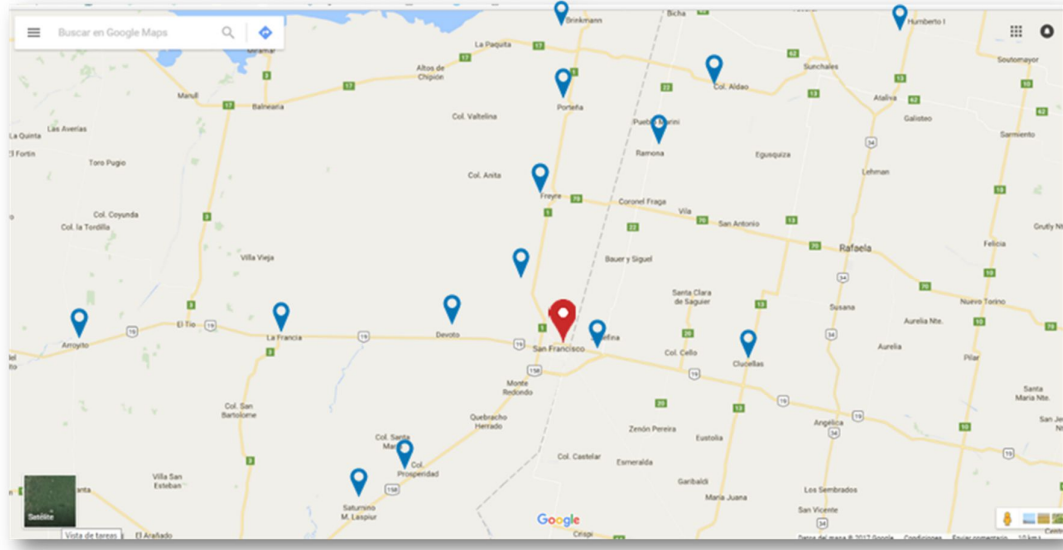


Figura 3: Geolocalización de escuelas primarias de los estudiantes de la muestra

Los diagnósticos permitieron la recopilación de técnicas diversas de cálculo de la división de números naturales, y de variedad también en los resultados de las operaciones realizadas.

Así con respecto a las resoluciones observamos algunas finalizadas y otras no, como también algunas no realizadas o que los datos fueron transcritos de manera incorrecta.

Las técnicas de cálculo variaron entre divisiones con el algoritmo<sup>9</sup> convencional (figura 4) y con la explicitación de la resta y cálculos auxiliares (figura 5), a técnica por descomposición (Agrasar, Chemello y Díaz, 2012) o cocientes parciales (Block, Martínez y Moreno, 2013) (figura 6). En las resoluciones del problema también se observaron técnicas multiplicativas y combinando técnicas aditivas, sustractivas y multiplicativas (figura 7) que serán objeto de análisis en otra comunicación. A continuación, se muestran a modo de ejemplo:

---

<sup>9</sup> “Aunque los *algoritmos* constituyen un tipo muy particular de *técnicas*, es importante no confundir ambas nociones. Solo en ocasiones excepcionales una técnica matemática puede llegar a sistematizarse hasta tal punto que su aplicación esté totalmente determinada y pueda, por tanto, ser considerada como un algoritmo. En general, la aplicación de una técnica matemática siempre mantiene cierto grado de indeterminación, aún y cuando su definición sea precisa y por grande que sea el dominio que el estudiante tenga de ella”. Chevallard, Bosch y Gascón (1997: 123-124).

$$\begin{array}{r}
 \overline{)16032} \quad \overline{)32} \\
 \underline{03} \quad \underline{501} \\
 32 \\
 0 \\
 2
 \end{array}$$

Figura 4: Algoritmo

convencional [A-002]

$$\begin{array}{r}
 93 + 4 = \overline{)93} \overline{)4} \\
 \underline{-8} \downarrow 23 \\
 13 \\
 \underline{-12} \\
 01 \\
 \downarrow \\
 12
 \end{array}$$

$14 \times 2 \rightarrow$   
 $\downarrow$   
 $8$   
 $14 \times 3 \rightarrow$   
 $\downarrow$   
 $12$

Figura 5: Variación del

auxiliares (4 x 2 y 4 x 3) [A-018]

de la resta y cálculos

$$\begin{array}{r}
 \overline{)351} \quad \overline{)50} \\
 \underline{-300} \quad +6 \\
 \hline
 051 \quad \underline{1} \\
 \underline{-50} \quad \hline
 001 \quad 7
 \end{array}$$

Figura 6: Técnica por  
cocientes parciales<sup>10</sup> [A-012]

descomposición o

$$\begin{array}{r}
 89 \times 10 = 890 \\
 \begin{array}{r}
 \times 102 \\
 \underline{-890} \\
 712
 \end{array}
 \end{array}$$

$7$   
 $89$   
 $\times 8$   
 $\hline$   
 $+ 712$   
 $\hline$   
 $+ 890$   
 $\hline$   
 $1602$

La pago a 18 cuotas

<sup>10</sup> En esta técnica no se calcula el cociente global (Block Sevilla, D)

na cantidad

Figura 7: Resolución del problema donde combina técnicas aditivas, sustractivas y multiplicativas<sup>11</sup> [C-010]

A partir de la sistematización de lo recogido, en mayo y junio de 2017 organizamos encuentros - talleres con los docentes y directivos de primer año de las instituciones involucradas, en los que se procedió al análisis y reflexión de las distintas técnicas de cálculo de la división recopiladas en los diagnósticos y las posibles vías de profundización en el aula.

#### **A modo de cierre**

El objetivo general del proyecto, “documentar y analizar técnicas de cálculo de la división de números naturales, en la transición entre la escuela primaria y secundaria” nos ayudó, en busca de su consecución, a interpelarnos sobre aspectos impensados inicialmente. Por ejemplo: ¿cómo construir un problema de investigación y elaborar un diseño metodológico que sea factible en las condiciones institucionales y de localización del equipo?; ¿cuáles son las decisiones a tomar sobre el campo empírico que contribuirían al desarrollo del proyecto?; ¿cómo darles forma a las estrategias metodológicas (evaluación diagnóstica, entrevistas, talleres) una vez que han sido seleccionadas?

El proceso iniciado da cuenta de un diseño metodológico construido en un diálogo que consideramos genuino con la problemática de investigación y con referentes teóricos, en un trabajo colaborativo de larga duración. En el recorrido de poner en juego estas decisiones metodológicas y en el avance del proceso de interpretación de la información recabada en el trabajo de campo, están emergiendo nuevas preguntas que sostienen el trabajo de reconstrucción del objeto de estudio.

#### **Bibliografía**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario, (5a ed) Rosario: Laborde Editor.
- Agrasar, M., Chemello, G. y Díaz, A. (2014). *Notas para la enseñanza: Operaciones con números naturales, fracciones y números decimales*. Ministerio de Educación de la Nación, Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005016.pdf>
- Araujo, J. y Borba, M. (2008). *Investigación cualitativa en educación matemática*. México: Limusa: CIDECCYT.

---

<sup>11</sup> Se observan: suma o adición, resta o sustracción y multiplicación o producto. Obtiene la respuesta al sumar mentalmente (ya que no está registrado)  $10 + 8 = 18$  cuotas.

- Artigue, M. (2004) “*Problemas y desafíos en educación matemática: ¿Qué nos ofrece hoy la didáctica de la matemática para afrontarlos?*” Educación Matemática, 16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516302>
- Block Sevilla, D., Martínez Falcón, P. y Moreno Sánchez, E. (2013) *Repartir y comparar. La enseñanza de la división entera en la escuela primaria*. México: Somos maestros, SM Ediciones.
- Brousseau, G. (1983). *Ingénierie didactique. D’un problème à l’étude d’une situation didactique*. En *Actes de la 2ème École d’Été de Didactique des Mathématiques*, Olivet, Francia: IREM d’Orléans. Recuperado de <http://guy-brousseau.com/2381/d%E2%80%99un-probleme-a-l%E2%80%99etude-a-priori-d%E2%80%99une-situation-didactique-1982/> (último acceso 23-07-2017).
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Chevallard, Y. (2013). *De la transposición didáctica a la teoría antropológica de lo didáctico*. Curso dictado en FAMAFA, Córdoba, Argentina, 26 al 29 de noviembre.
- Combessie, J. (2003). *El método en sociología. 2. La entrevista semiestructurada*. (Traductora: Gutierrez, A.). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Foglia, A. (2015). *Tendencias en la enseñanza del algoritmo convencional de la división por dos cifras en documentos curriculares y textos escolares* (Tesis de grado). Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.
- Rey Pastor y otros, (1959). *Análisis matemático*. Buenos Aires: Kapeluz.

**Título: Análisis de diversas técnicas de cálculo de la división disponibles en la transición al nivel secundario**

**Autores: Pamela Demaria, Mariel Mondino, Silvana Rainero**

**Correo electrónico:** [pamelademaria89@gmail.com](mailto:pamelademaria89@gmail.com), [mmondino1@gmail.com](mailto:mmondino1@gmail.com), [silvanarainero@gmail.com](mailto:silvanarainero@gmail.com)

En este trabajo presentamos avances sobre una investigación realizada en el marco de un proyecto de articulación/extensión entre la Dirección General de Educación Superior (DGES), la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) iniciado en el año 2014.

Desde nuestra experiencia docente y en diálogo con colegas de diferentes instituciones educativas de nivel primario y secundario, surge una problemática común al abordar la resolución de la división en el aula. En este sentido la pregunta que circula en las instituciones de ambos niveles es ¿cómo lograr que los alumnos puedan disponer de una técnica eficaz en el cálculo de la división?

Esta comunicación tiene la intención de mostrar la diversidad de técnicas de cálculo de la división, en la transición entre la escuela primaria y secundaria, situándonos al inicio de primer año en dos escuelas de la ciudad de San Francisco, con el objetivo de analizar dichas técnicas empleadas por los estudiantes. A partir de la aplicación de un diseño metodológico específico, orientado por estrategias como evaluación diagnóstica, entrevistas, talleres de educadores, se obtuvo información relevante para identificar los conocimientos involucrados.

**Palabras claves:** Técnicas de cálculo de la división, Categorización, Algoritmo convencional, Algoritmo por descomposición o cocientes parciales, Técnica aditiva, sustractiva y multiplicativa

### **Introducción**

El proyecto de articulación entre la DGES y la UNC, presentado a la Secretaría de Extensión Universitaria, llevaba por título “Entramando la matemática y las prácticas educativas para el fortalecimiento de la enseñanza e investigación en Matemática y Educación Matemática” y abarcaba dos líneas de acción. Nuestro trabajo se inscribe en la primera de ellas, la formación en investigación en Educación Matemática, y lleva por título: “Las técnicas de cálculo de la división de números naturales en la transición entre la escuela primaria y secundaria”. Todas las integrantes de este equipo de investigación somos docentes en la formación de profesores de nivel inicial, primario y/o secundario en matemática de Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba, de gestión pública o privada.

Durante el recorrido hasta llegar a la conformación de nuestro equipo, asistimos desde el año 2014 a encuentros presenciales y virtuales con docentes de la DGES y las

Facultades mencionadas<sup>12</sup>, en los cuales se fortaleció la formación en investigación a partir del estudio de bibliografía específica<sup>13</sup>, el análisis de formulaciones de problemáticas de investigación realizadas por estudiantes de grado, discusión sobre intervenciones en los foros del aula virtual, la elección de posibles temáticas a estudiar y la construcción del problema de investigación. Así durante 2015 logramos la conformación del equipo de trabajo integrado por cuatro profesoras en base a una preocupación común, pero con la particularidad de provenir de tres localidades: Balnearia, Las Varillas y San Francisco, todas del Departamento San Justo, ubicado al Este de la provincia de Córdoba.

Como equipo adoptamos un sistema virtual de comunicación con reuniones sincrónicas por aplicaciones de mensajería instantánea, plataforma de sistema de llamadas de voz y de videoconferencia mediante computadoras y/o telefonía móvil. Para la redacción empleamos documentos compartidos que se produjeron también de manera asincrónica, que están organizados y sincronizados entre diferentes dispositivos desde la nube que proporciona la aplicación de almacenamiento. En algunas ocasiones optamos por reuniones presenciales en nuestras localidades de residencia que nos permitió optimizar el procesamiento de información en soporte papel.

A fines de 2015 y durante el primer cuatrimestre de 2016 nos abocamos al diseño y redacción del proyecto de investigación mencionado cuyo objetivo general es: Documentar y analizar técnicas de cálculo de la división de números naturales, en la transición entre la escuela primaria y secundaria.

El segundo cuatrimestre de 2016 estuvo destinado a la profundización de las perspectivas teóricas, a la elaboración del plan para cumplimentar con los objetivos propuestos en la investigación, presentación del proyecto a los directivos y docentes de las dos escuelas seleccionadas y los ensayos de una entrevista y del diagnóstico para evaluar su pertinencia. Concluimos el año realizando las entrevistas definitivas.

A inicios del ciclo lectivo 2017, los equipos directivos de las instituciones nos asignaron los cursos según los criterios construidos y solicitados: pluralidad en escuelas de procedencia de los estudiantes y localización geográfica. Se tomó el diagnóstico en la segunda semana de clases y luego emprendimos su análisis.

En el transcurso del mes de mayo y junio realizamos dos encuentros-talleres con los docentes involucrados y el personal directivo. Una breve referencia a esta actividad se encuentra en los apartados siguientes.

### **Problemática abordada en la investigación: perspectivas teóricas**

Como ya lo anticipamos, los docentes de primer año del secundario mencionan su preocupación por la continuidad de los aprendizajes, entre ellos, sobre la división. A partir de la revisión de antecedentes realizada, estas preocupaciones inicialmente

---

<sup>12</sup> Además de los colaboradores anteriores, Liliana Vanella y Darío Giménez (FFyH); Marisa Muchiut y recientemente incorporada Claudia Castro (DGES). Inicialmente, participaron por DGES Roxana Mercado y Vanesa Partepilo.

<sup>13</sup> Achilli, E. (2005). Araujo, J.L. y Borba, M. C. (2008).

advertidas como problemas de enseñanza, se generalizan y surge como interrogante de indagación: ¿Cuáles son las técnicas de cálculo de la división, en el conjunto de los números naturales, disponibles en los estudiantes de primer año de las escuelas secundarias seleccionadas?

En la teoría antropológica de lo didáctico (TAD), los objetos matemáticos no son absolutos, sino que se consideran en relación a una institución determinada, de allí que los componentes de las producciones humanas estén en estrecha relación con los sujetos que ocupan diferentes posiciones en las instituciones donde se encuentra el saber en estudio. Desde esta perspectiva no hay UN saber sobre la división en naturales, no hay una técnica para resolverla, sino que se da una trama de tareas, técnicas y discursos tecnológicos<sup>14</sup> y teóricos que son parte del proyecto de enseñanza en las escuelas (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997).

El docente de primer año espera que sus estudiantes “sepan dividir”, pero esa expresión no significa nada preciso, salvo tal vez para la relación que un tipo de establecimiento (escuela primaria, escuela secundaria) espera que los sujetos tengan con ese objeto (Chevallard, 2013).

Artigue (2004), retomando nociones de la TAD, plantea que los saberes emergen de prácticas situadas institucionalmente y de las diversas relaciones institucionales sostenidas con objetos comunes. Advierte a su vez que el desconocimiento de esta diversidad de relaciones institucionales genera malos entendidos en momentos de transición entre instituciones.

Por otra parte, la teoría de las situaciones didácticas (TSD) nos permitió realizar un análisis en detalle de las decisiones que tomamos en la realización del diagnóstico como así también de las técnicas de resolución empleadas por los alumnos, tarea que será presentada en otra comunicación<sup>15</sup>. Una noción muy útil para nuestro trabajo es la de *variable didáctica*. Como su nombre lo indica, son variables a disposición del maestro, que fija sus valores de modo que actúen sobre los comportamientos de los alumnos en relación al objeto de estudio (Brousseau, 1983). Veremos el uso de esta herramienta teórica en el apartado sobre la elaboración del diagnóstico.

Esta presentación se centrará en el diseño metodológico de nuestra investigación, es decir, en un “plan o estrategia a seguir para cumplimentar con los objetivos que se han

---

<sup>14</sup> Coincidimos con Foglia (2015) en "la necesidad de una tecnología asociada a la técnica para resolver una división" que la condujo a la autora a buscar una definición de división entera que se aproxima al contenido escolar y que adoptamos como referencia para reflexionar sobre este proceso de escolarización, a saber: "Dividir un entero  $a$  (dividendo) por el entero positivo  $b$  (divisor) es encontrar dos enteros  $q$  (cociente: positivo, nulo o negativo) y  $r$  (resto: no negativo) siempre determinados unívocamente (...), tales que:  $a = bq + r$  con  $0 \leq r < b$ ." (Rey Pastor y otros, 1959: 46 citado en Foglia, 2015: 24). Es decir, que el dividendo  $a$  es igual al divisor  $b$  por el cociente  $q$  más el resto  $r$ , además éste ( $r$ ) debe ser mayor o igual que cero y menor que el divisor  $b$ .

<sup>15</sup> Titulada: “Análisis de diversas técnicas de cálculo de la división disponibles en la transición al nivel secundario”, presentada en estas Jornadas

propuesto (...). Dicho de otra manera, implica dar cuenta de cómo se accederá/construirá el conocimiento de aquello que configura el problema de investigación.” (Achilli, 2005: 52)

### **Sobre el trabajo de campo**

Decidimos desarrollar nuestra investigación en la ciudad de San Francisco, ya que por sus características geográficas y poblacionales favorece la convergencia de una población escolar de procedencia diversa, entonces pudimos suponer que la diversidad de técnicas podría ser más amplia.

Esta localidad es la cuarta ciudad de la provincia de Córdoba en cantidad de habitantes, limítrofe con la provincia de Santa Fe, se accede por diferentes rutas nacionales y provinciales lo cual facilita la llegada de estudiantes desde diferentes localidades de la región abarcando las dos provincias. La ciudad está conurbada con otras poblaciones: Plaza San Francisco (barrio periférico de la ciudad), Frontera, y Barrios Acapulco y Veracruz (pertenecientes a la Comuna de Josefina, en la provincia de Santa Fe), extendiéndose así la población metropolitana. La oferta educativa es muy amplia en todos los niveles.

La población que constituyó nuestro referente empírico provenía de tres cursos de primer año de dos escuelas de educación secundaria públicas. Los colegios seleccionados, al no brindar educación primaria, reciben estudiantes de diferentes barrios de la ciudad y zona de influencia. Uno de ellos cuenta con un internado donde se albergan estudiantes de la región desde primer año.

Con el aval de las dos instituciones involucradas, en octubre de 2016, presentamos el proyecto a los docentes de primer año en una reunión llevada a cabo en el espacio cedido por una de las escuelas (destinada inicialmente a establecer acuerdos de trabajo según el cronograma institucional).

Para acceder a las técnicas de cálculo de la división disponibles en los estudiantes decidimos diseñar un instrumento de evaluación diagnóstica. También elaboramos un modelo de entrevista semiestructurada (Combessie, 2003) a los docentes, donde incluimos esa evaluación para documentar, según sus experiencias, qué técnicas de cálculo esperaban encontrar en los estudiantes, cuáles son las decisiones pedagógicas que habitualmente toman a partir de ello y qué cambios realizarían en las consignas del diagnóstico inicial presentado. A fin de evaluar la validez de la entrevista diseñada, llevamos a cabo un ensayo que nos permitió hacer las correcciones necesarias y llegar así a su estructura y modalidad definitiva. Los encuentros con las profesoras de los cursos involucrados los realizamos fuera del espacio áulico, las entrevistas fueron grabadas y las transcripciones forman parte del material empírico.

En noviembre de 2016, realizamos diagnósticos iniciales (detallados posteriormente) en un primer año de cada colegio donde se presentaron dos modelos diferentes en cuanto a la disposición de las consignas. Durante la administración de dicho diagnóstico realizamos observaciones y registros escritos. Estas observaciones nos permitieron conformar el diagnóstico definitivo, el cual se tomó a comienzos del año 2017.



Finalmente, durante los meses de mayo y junio llevamos a cabo dos encuentros bajo la modalidad de *talleres de educadores* (Achilli, 2006)<sup>16</sup>, del que participaron los docentes de primer año de las escuelas involucradas. Sus objetivos fueron analizar algunos aspectos del trabajo realizado: resoluciones de los alumnos en los diagnósticos y la relación del docente con la enseñanza de este objeto, la división. En ellos se realizaron registros de audio y video, los cuales sirvieron como apoyo para recuperar la experiencia y poder analizarla.

### **El proceso de elaboración del diagnóstico**

En encuentros presenciales y virtuales entre los miembros del equipo y de la DGES - UNC involucrados en el proyecto de investigación, discutimos distintos aspectos a considerar en el diagnóstico. Algunas de las preguntas que nos formulamos son: ¿es necesario identificar a cada uno de los estudiantes, o mejor es necesario identificar el autor de cada una de las respuestas?; ¿es necesario tener información de la trayectoria educativa del alumno?; ¿buscamos sólo tener acceso a las técnicas o incluimos problemas cuya respuesta económica involucre una división?; ¿qué tipo de símbolo utilizar para plantear la cuenta?; ¿qué orden de magnitud en el dividendo, divisor y cociente; incluimos ceros?; ¿cuántos ejercicios proponer, para que sean resueltos en 40 minutos?; ¿tendrán acceso a calculadora?; ¿se aceptan respuestas con números decimales?; ¿con resto igual a cero o distinto de cero?

La primera versión, de acuerdo a las decisiones tomadas fue la siguiente:

|  |
|--|
| Nombre y apellido:   |
| Edad:  |
| Colegio:   |
| Curso y división:  |
| Escuela en la que cursaste el año pasado:  |
| <br>   |
| <b>CONSIGNAS :</b>   |
| 1) Resuelve sin utilizar números decimales y escribiendo todas las cuentas que hagas:              |
| $93 \div 4 =$ <span style="margin-left: 200px;"><math>468 \div 9 =</math></span>                   |
| <br>   |
| 2) Resuelve sin utilizar números decimales y escribiendo todas las cuentas que hagas:              |
| $351 \div 50 =$ <span style="margin-left: 200px;"><math>16032 \div 32 =</math></span>              |
| <br>   |
| 3) Ana compró una computadora a \$ 10296. Si cada cuota es de \$ 572 ¿Cuántas cuotas deberá pagar? |

Figura 1: Versión inicial del diagnóstico

<sup>16</sup> “[Esto] implica una modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación (...) alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente” (Achilli, 2006: 58)

El encabezado posee los datos que nos permiten caracterizar la muestra facilitando la ubicación y recuperación de cada instrumento durante el desarrollo de la investigación. La identificación del alumno, la escuela en la que cursó el año pasado y la edad, tienen por objeto acceder a información respecto de la trayectoria reciente y lugar de procedencia e incluso si eran repitentes. Además, facilita la posterior devolución del trabajo a través del docente de curso.

En las consignas uno y dos se aclara que resuelvan “sin utilizar números decimales” ya que el propósito de nuestra investigación es recopilar las técnicas de cálculo de la división en el campo de los números naturales.

Para la selección de los cálculos tuvimos en cuenta los siguientes criterios, que dan cuenta de *variables didácticas*:

- En la división  $93 \div 4$  elegimos el divisor de una sola cifra y el dividendo de dos cifras, de tal manera que el resto resulte distinto de cero. La cifra de las decenas, en el dividendo, es mayor que el divisor, lo cual conduce a que se pueda tomar, en el algoritmo convencional<sup>17</sup>, el primer número de la izquierda<sup>18</sup>. Esto hace que comúnmente, a fines del nivel primario o inicios del secundario, esta cuenta esté calificada por los docentes como “fácil” aunque el resto distinto de cero, supone para algunos sujetos cierto grado de dificultad.
- La división  $468 \div 9$ , también posee una sola cifra en el divisor, el dividendo es un número de tres cifras que se puede descomponer de manera aditiva, en  $450 + 18$ , es decir en números que son múltiplos del divisor y que por lo tanto la división tiene resto cero. Esa es una técnica a la cual recurren en los últimos años algunos documentos de apoyo curricular o libros de texto, y le dan estatus de “fácil”. En el caso de aplicar el algoritmo convencional se tomarían las dos primeras cifras de la izquierda del dividendo.
- En el apartado dos, las divisiones tienen dos cifras en el divisor,  $351 \div 50$  tiene resto distinto de cero y en el divisor un número múltiplo de 10. El dividendo, 351 es muy próximo a 350, que es múltiplo de 50. También está catalogada como “fácil”.
- En el caso de  $16032 \div 32$ , el dividendo y el cociente presentan un cero; si se decide aplicar el algoritmo convencional deben tomar en el dividendo las primeras tres cifras de la izquierda.
- Decidimos incluir el problema con la intención de comprobar si los estudiantes eligen la división como cálculo válido, económico, para resolverlo, ya que se pueden realizar diversos cálculos. En caso que se resuelva con la división ésta tendrá tres cifras en el divisor, si se trabaja con el algoritmo convencional se tomarán cuatro cifras en el dividendo. Tanto el cálculo anterior como el del problema están calificados como “difícil”.

---

<sup>17</sup> Asumimos como algoritmo convencional al esquema a **Ib** (Rey Pastor y otros, 1959: 46)

q

r/

<sup>18</sup> Distinta sería la situación en  $43 : 9$

Para medir la influencia que pudieran tener los apartados uno y dos sobre la elección del cálculo en la resolución del problema, decidimos variar su posición en el instrumento de diagnóstico inicial colocándolo, en esa instancia preliminar, como último o primer apartado obteniendo así dos modelos que se distribuyeron en cada uno de los cursos.

Seguidamente se llevaron a cabo entrevistas a los docentes de los cursos en que se implementó el diagnóstico inicial. De lo registrado y observado durante la implementación y de las entrevistas, pudimos realizar algunas modificaciones sobre el diagnóstico.

Una de las docentes propuso: “*Lo único que le cambiaría porque no se dieron cuenta ellos [los estudiantes], varios preguntaron (...) qué son los números decimales. Ellos preguntaban eso*”.

Con respecto al problema otra docente considera que: “*los problemas por ahí, cuando vos los das, (...) es generarles más problemas. Pero no, éste [señala el problema incluido en el diagnóstico] está simple, está bien*”.

Le preguntamos a las docentes entrevistadas: ¿Los estudiantes lo reconocen como un problema de división o bien eligen otros cálculos? Una de ellas menciona: “*Yo creo que la manera más fácil es sumar tantas veces [señala el valor de la cuota] hasta que te dé el número [valor de la PC] (...)*”. Continuamos indagando: ¿No sería una opción la división en el problema? Responde: “*(...) Sí, yo creo que la división sería la última opción*”.

Posteriormente decidimos modificar el problema reduciendo el tamaño de los números involucrados para hacer más “fácil” el cálculo, ya que la decisión de incluir ese enunciado buscaba poner de manifiesto qué operación u operaciones eligen los alumnos para resolverlo. Así mismo consideramos beneficioso colocarlo como primer apartado para no inducir a los estudiantes al cálculo de la división.

El diagnóstico definitivo fue:

|   |
|---|
| <p><b>Nombre y apellido:</b> .....</p> <p><b>Colegio:</b> .....</p> <p><b>Curso y división:</b> .....</p> <p><b>Escuela en la que cursaste el año pasado:</b> .....</p> <p><b>Edad:</b> .....</p>                         |
| <p>1. Resuelve la siguiente situación problemática:<br/>Ana compró una Tablet a \$ 1602. Si cada cuota es de \$ 89. ¿Cuántas cuotas deberá pagar?<br/>Escribe todas las cuentas que hagas o explica cómo lo pensaste.</p> |
| <p>2. Resuelve, escribiendo todas las cuentas que hagas o explicando cómo lo pensaste:</p> <p><math>93 \div 4 =</math> <span style="margin-left: 250px;"><math>468 \div 9 =</math></span></p>                             |
| <p>3. Resuelve, escribiendo todas las cuentas que hagas o explicando cómo lo pensaste:</p> <p><math>351 \div 50 =</math> <span style="margin-left: 200px;"><math>16032 \div 32 =</math></span></p>                        |

Figura 2: Versión final del diagnóstico

### **La implementación del diagnóstico**

Llevamos a cabo el instrumento de diagnóstico en la segunda semana de marzo del año 2017, demorado por diversas dificultades circunstanciales que no permitieron realizarlo la primera semana de clases como lo habíamos previsto.

Se implementó en cursos que fueron asignados por los directivos de cada institución, con el acuerdo de los docentes responsables, los cuales ofrecían mayor pluralidad de escuelas de procedencia de los estudiantes.

En esta instancia, ante la profesora del curso y los estudiantes, nos presentamos como investigadoras y les explicamos que nos interesaba conocer cómo resuelven las “cuentas”, sin importar si lo hacen bien o no, y las formas de resolución que aprendieron en la escuela primaria. También les aclaramos que no era una evaluación, por lo tanto, no se los calificaría.

Les explicamos que era muy importante la ayuda que podían brindarnos y por eso les entregamos dos hojas de trabajo: una donde se solicitaban los datos personales y se daban las consignas, y la segunda para realizar cálculos auxiliares, para evitar que escriban en otros lugares y así perder información valiosa para nuestro estudio.

También se les aclaró que el trabajo no era anónimo porque de esa manera podríamos devolverlos, asegurando a su vez que resguardaríamos la identidad de cada uno de los estudiantes.

El clima de trabajo en el momento del diagnóstico generó una buena predisposición de los estudiantes para resolver las consignas que se evidenció en el alto porcentaje de respuestas obtenidas. Esto llamó la atención de los docentes ya que es habitual que algunos estudiantes entreguen sus trabajos en blanco.

Recopilado y digitalizado este material, se comenzó el análisis y estudio de los diagnósticos para identificar las localidades de procedencia y las técnicas de que disponen los estudiantes en la resolución de la división de números naturales<sup>19</sup>.

#### **Algunas de las informaciones recogidas en el diagnóstico**

Los 74 estudiantes de primer año que participaron del diagnóstico proceden de 33 escuelas primarias urbanas y rurales, de gestión pública y privada. Esto evidencia que estos establecimientos educativos tienen una amplia zona de influencia de las provincias de Córdoba y Santa Fe.

Prevalcen los estudiantes que cursaron en el año 2016 en escuelas de localidades de la provincia de Córdoba (84%) sobre los que proceden de la provincia de Santa Fe (16%). Las 10 localidades de procedencia de la provincia de Córdoba corresponden a una amplia zona de influencia dentro del Departamento San Justo. Las 5 localidades, de la provincia de Santa Fe corresponden al Departamento Castellanos. Siendo que San Francisco y Frontera se encuentran geográficamente en el límite de las respectivas provincias separadas por una calle. Lo mencionado anteriormente puede visualizarse en la siguiente geolocalización:

---

<sup>19</sup> Como anticipamos esto será objeto de estudio de otra comunicación presentada a estas Jornadas titulada: “Análisis de diversas técnicas de cálculo de la división disponibles en la transición al nivel secundario”

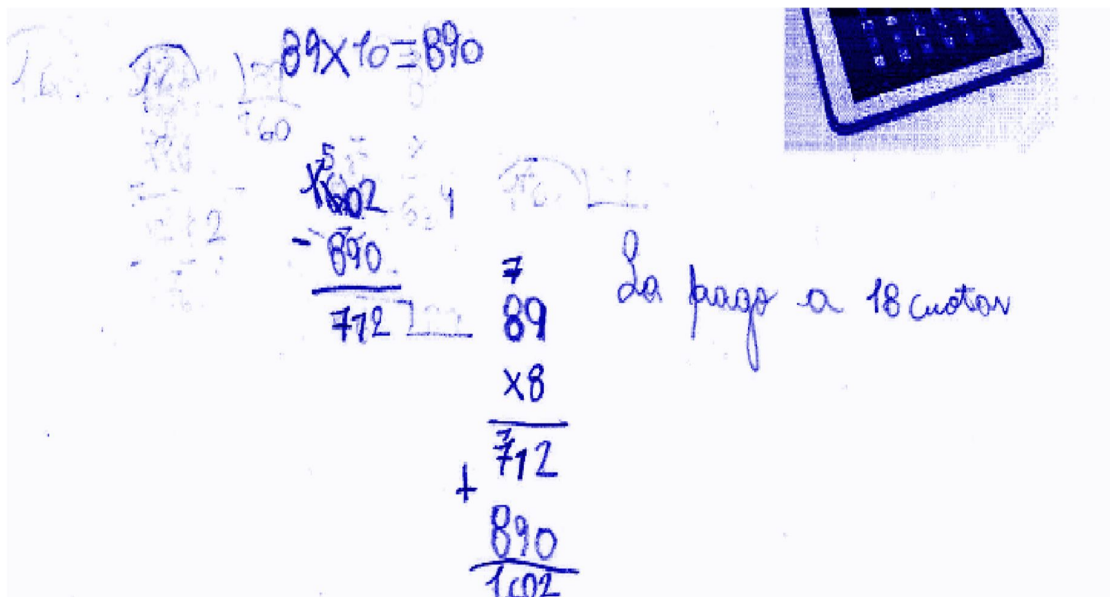


Figura 3: Geolocalización de escuelas primarias de los estudiantes de la muestra

Los diagnósticos permitieron la recopilación de técnicas diversas de cálculo de la división de números naturales, y de variedad también en los resultados de las operaciones realizadas.

Así con respecto a las resoluciones observamos algunas finalizadas y otras no, como también algunas no realizadas o que los datos fueron transcritos de manera incorrecta.

Las técnicas de cálculo variaron entre divisiones con el algoritmo<sup>20</sup> convencional (figura 4) y con la explicitación de la resta y cálculos auxiliares (figura 5), a técnica por descomposición (Agrasar, Chemello y Díaz, 2012) o cocientes parciales (Block, Martínez y Moreno, 2013) (figura 6). En las resoluciones del problema también se observaron técnicas multiplicativas y combinando técnicas aditivas, sustractivas y multiplicativas (figura 7) que serán objeto de análisis en otra comunicación. A continuación, se muestran a modo de ejemplo:

<sup>20</sup> “Aunque los *algoritmos* constituyen un tipo muy particular de *técnicas*, es importante no confundir ambas nociones. Solo en ocasiones excepcionales una técnica matemática puede llegar a sistematizarse hasta tal punto que su aplicación esté totalmente determinada y pueda, por tanto, ser considerada como un algoritmo. En general, la aplicación de una técnica matemática siempre mantiene cierto grado de indeterminación, aún y cuando su definición sea precisa y por grande que sea el dominio que el estudiante tenga de ella”. Chevallard, Bosch y Gascón (1997: 123-124).

$$\begin{array}{r} \overline{16032} \quad \overline{32} \\ 03 \quad 501 \\ 32 \\ 0 \\ 8 \end{array}$$

Figura 4: Algoritmo

convencional [A-002]

$$\begin{array}{r} 93 + 4 = \overline{93} \quad \overline{4} \\ \overline{14 \times 2} \rightarrow \begin{array}{r} 8 \downarrow 23 \\ - 13 \\ \hline 12 \\ - 01 \\ \hline 11 \end{array} \\ \downarrow \\ 8 \quad \overline{14 \times 3} \\ \downarrow \\ 12 \end{array}$$

Figura 5: Variación del

auxiliares (4 x 2 y 4 x 3) [A-018]

de la resta y cálculos

$$\begin{array}{r} \overline{351} \quad \overline{50} \\ - 300 + 6 \\ \hline 051 \quad + 1 \\ - 50 \quad \hline 001 \end{array}$$

Figura 6: Técnica por  
cocientes parciales<sup>21</sup> [A-012]

descomposición o

<sup>21</sup> En esta técnica no se calcula el cociente global (Block Sevilla, D

$$\begin{array}{r} 89 \times 10 = 890 \\ \overline{1602} \\ - 890 \\ \hline 712 \\ + 890 \\ \hline 1602 \end{array}$$

La paga a 18 cuotas

na cantidad

Figura 7: Resolución del problema donde combina técnicas aditivas, sustractivas y multiplicativas<sup>22</sup> [C-010]

A partir de la sistematización de lo recogido, en mayo y junio de 2017 organizamos encuentros - talleres con los docentes y directivos de primer año de las instituciones involucradas, en los que se procedió al análisis y reflexión de las distintas técnicas de cálculo de la división recopiladas en los diagnósticos y las posibles vías de profundización en el aula.

#### **A modo de cierre**

El objetivo general del proyecto, “documentar y analizar técnicas de cálculo de la división de números naturales, en la transición entre la escuela primaria y secundaria” nos ayudó, en busca de su consecución, a interpelarnos sobre aspectos impensados inicialmente. Por ejemplo: ¿cómo construir un problema de investigación y elaborar un diseño metodológico que sea factible en las condiciones institucionales y de localización del equipo?; ¿cuáles son las decisiones a tomar sobre el campo empírico que contribuirían al desarrollo del proyecto?; ¿cómo darles forma a las estrategias metodológicas (evaluación diagnóstica, entrevistas, talleres) una vez que han sido seleccionadas?

El proceso iniciado da cuenta de un diseño metodológico construido en un diálogo que consideramos genuino con la problemática de investigación y con referentes teóricos, en un trabajo colaborativo de larga duración. En el recorrido de poner en juego estas decisiones metodológicas y en el avance del proceso de interpretación de la información recabada en el trabajo de campo, están emergiendo nuevas preguntas que sostienen el trabajo de reconstrucción del objeto de estudio.

#### **Bibliografía**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario, (5a ed) Rosario: Laborde Editor.
- Agrasar, M., Chemello, G. y Díaz, A. (2014). *Notas para la enseñanza: Operaciones con números naturales, fracciones y números decimales*. Ministerio de Educación de la Nación, Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005016.pdf>
- Araujo, J. y Borba, M. (2008). *Investigación cualitativa en educación matemática*. México: Limusa: CIDECCYT.

---

<sup>22</sup> Se observan: suma o adición, resta o sustracción y multiplicación o producto. Obtiene la respuesta al sumar mentalmente (ya que no está registrado)  $10 + 8 = 18$  cuotas.

- Artigue, M. (2004) “*Problemas y desafíos en educación matemática: ¿Qué nos ofrece hoy la didáctica de la matemática para afrontarlos?*” Educación Matemática, 16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516302>
- Block Sevilla, D., Martínez Falcón, P. y Moreno Sánchez, E. (2013) *Repartir y comparar. La enseñanza de la división entera en la escuela primaria*. México: Somos maestros, SM Ediciones.
- Brousseau, G. (1983). *Ingénierie didactique. D'un problème à l'étude d'une situation didactique*. En *Actes de la 2ème École d'Été de Didactique des Mathématiques*, Olivet, Francia: IREM d'Orléans. Recuperado de <http://guy-brousseau.com/2381/d%E2%80%99un-probleme-a-l%E2%80%99etude-a-priori-d%E2%80%99une-situation-didactique-1982/> (último acceso 23-07-2017).
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Chevallard, Y. (2013). *De la transposición didáctica a la teoría antropológica de lo didáctico*. Curso dictado en FAMAFA, Córdoba, Argentina, 26 al 29 de noviembre.
- Combessie, J. (2003). *El método en sociología. 2. La entrevista semiestructurada*. (Traductora: Gutierrez, A.). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Foglia, A. (2015). *Tendencias en la enseñanza del algoritmo convencional de la división por dos cifras en documentos curriculares y textos escolares* (Tesis de grado). Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.
- Rey Pastor y otros, (1959). *Análisis matemático*. Buenos Aires: Kapeluz.



**Título:** El discurso tecnológico en textos de geometría y en las clases en una escuela primaria

**Autores:** Daniela Antunez, Karina Soledad Cuello, Mario Enrique De la Fuente

**Correo electrónico:** [antunezdaniela@hotmail.com](mailto:antunezdaniela@hotmail.com), [soledad\\_cuello2005@yahoo.com.ar](mailto:soledad_cuello2005@yahoo.com.ar), [marioedlf@gmail.com](mailto:marioedlf@gmail.com)

En este trabajo presentamos avances sobre una investigación realizada en el marco de un proyecto de articulación/extensión, iniciado en el año 2014, entre la Dirección General de Educación Superior (DGES) y la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF), siendo estas últimas, unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Los avances que presentamos se refieren a los discursos tecnológicos, es decir las explicaciones o las justificaciones que se dan en el estudio de figuras planas. Tomamos como perspectivas teóricas la teoría antropológica de lo didáctico (TAD), aportes de Polya, así como enfoques de la etnografía de la educación. Los referentes empíricos son, fundamentalmente, un libro de texto destinado al segundo ciclo de la escuela primaria, las observaciones y registros en audio de clases y entrevistas a las docentes a cargo de esos cursos donde se usa ese libro de texto. El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela primaria de la ciudad de Alta Gracia, y contamos con transcripciones de todos los registros mencionados.

**Palabras claves:** discurso tecnológico, enseñanza de la geometría, escuela primaria

## Introducción

Nuestro grupo de estudio intentó, en los últimos años, explorar cómo se desarrolla el trabajo en torno a la enseñanza de la geometría en la escuela primaria. ¿Qué tiene de problemático ese trabajo? Hay muchas aristas complejas, de diversos niveles, por ejemplo: ¿cuáles son las relaciones entre los orígenes de la geometría como ciencia empírica, para controlar las relaciones del hombre con el espacio que lo rodea, y la geometría como disciplina? ¿Cuál es la necesidad de que los objetos geométricos sean parte de los diseños curriculares? ¿Cuál es la importancia de presentar figuras dibujadas, recortadas, trazadas para estudiar los objetos geométricos elementales? ¿Cuándo y en qué condiciones una construcción geométrica planteada en la escuela primaria es explicada? ¿Cuándo dicha explicación es coherente con el modo en que se ha realizado?

Estas y otras cuestiones son objeto de investigaciones desde diferentes perspectivas teóricas, nuestra preocupación, como veremos es local pero muy importante.

Para Brousseau, la enseñanza de la geometría en la escuela primaria, usualmente se reduce a acceder a una colección de objetos definidos como parte de un saber cultural<sup>23</sup>. Numerosas investigaciones sobre prácticas de enseñanza y estudio de fenómenos didácticos, dan cuenta de que un alumno de ese nivel suele distinguir una figura

---

<sup>23</sup> Citado por Gálvez (1994, 9ª edición 2002).

geométrica porque “la ve”, diferenciando sobre el papel a un rectángulo de otro que “es” un cuadrado. Se anticipa que si se toma en cuenta solo el dibujo, no se podrán distinguir los elementos que constituyen la figura ni las relaciones entre estas, por lo que se hace necesario que la enseñanza haga foco en su exploración a fin de que se hagan “visibles” estas partes constitutivas.

La enseñanza en el segundo ciclo intenta trascender este nivel perceptivo, favoreciendo la puesta en juego y la explicitación de características que permitan analizar propiedades de las figuras y que no dependan del dibujo particular que se ha utilizado; el fin es provocar una evolución en la relación entre dibujo o representación y objeto geométrico. Aquí se comienza a dar la transición a través de prácticas donde el estudio de regularidades, semejanzas, diferencias y características de las figuras enriquecen la relación con los objetos, involucrando en tal tarea definiciones y propiedades que contribuyen a conceptualizar a los objetos, es decir se avanza sobre las justificaciones, es decir sobre los *discursos tecnológicos* (Chevallard, 2013) del trabajo matemático en el aula.

En esta ponencia abordaremos parcialmente, los recursos (gráficos, vocabulario, etc) que utiliza una docente para instaurar un objeto en las clases de geometría, también las figuras definidas explícitamente y los alcances de las mismas, en el libro de texto escolar.

### **Antecedentes del equipo**

Participamos en tres instancias de investigación propiciadas por la DGES. La primera en el año 2011 con un proyecto denominado “*Análisis sobre las concepciones disciplinares-didácticas que orientan las prácticas de enseñanza de la geometría en una escuela primaria de Alta Gracia*”. Durante el recorrido asistimos a encuentros con docentes de la DGES<sup>24</sup>. Dicho trabajo intentó conocer las decisiones que toman los docentes en las clases de geometría, considerando sus pensamientos, intenciones, expectativas y condicionamientos, para lograr entender cómo éstos subyacen, a la vez que orientan la elección de las estrategias de enseñanza. A través del análisis de carpetas didácticas, planificaciones, actas de acuerdos institucionales y entrevistas, encontramos yuxtapuestos dos criterios epistemológicamente distintos: uno conducía a “presentar” los conocimientos geométricos como una construcción preexistente a la que se debe conocer y en consecuencia todas las acciones están orientadas a reproducir lo más fielmente posible esta obra; y otro que intentaba “llegar” a nuevos aprendizajes por medio de la resolución de problemas planteadas mediante el uso del libro de texto.

En el año 2013 abordamos un segundo proceso de indagación, denominado “*Estudio de las prácticas docentes en relación a la enseñanza de la geometría en dos escuelas primarias de Alta Gracia*”. El trabajo de campo incluyó la observación de clases “comunes” y nuevas entrevistas de la docente observada, como así también,

---

<sup>24</sup> Se realizaron en este periodo encuentros de reflexión e intercambio de experiencias.

documentos didácticos institucionales. Para este trabajo, fijamos la atención en dos momentos de la labor del docente, un primer momento, referido a la planificación y diseño de sus clases, donde organiza el medio material –problema, juego, etc.-, anticipa posibles interacciones, define las condiciones de éxito de la actividad; y un segundo momento que remite a la implementación de lo planificado. .

Actualmente continuamos nuestra indagación en el marco de un proyecto de articulación entre DGES, FAMAF y FFyH, iniciado en 2014, presentado a la Secretaría de Extensión Universitaria, con el título “*Entramando la matemática y las prácticas educativas para el fortalecimiento de la enseñanza e investigación en Matemática y Educación Matemática*” que abarcaba dos líneas de acción. Nuestro trabajo se inscribe en la formación en investigación en Educación Matemática, y lleva por título: “*Estudio de procesos de definiciones de figuras planas en clases de Geometría del segundo ciclo en una escuela de enseñanza primaria*”. Desde el año 2014 asistimos a encuentros presenciales y virtuales con docentes de la DGES y las Facultades mencionadas<sup>25</sup> en los cuales se fortaleció la formación en investigación a partir del estudio de bibliografía específica<sup>26</sup>, el análisis de formulaciones de problemáticas de investigación realizadas por estudiantes de grado, discusión sobre intervenciones en los foros del aula virtual, la elección de posibles problemáticas a estudiar y la construcción del problema de investigación.

En los años 2016 y 2017 retomamos los registros realizados en años anteriores, hicimos nuevas entrevistas, profundizamos nuestra formación teórica y avanzamos en el análisis de los materiales; lo que nos condujo a establecer nuevas relaciones y nuevas cuestiones.

En el título del proyecto presentado a DGES en 2016 hablamos de “procesos de definiciones de figuras planas” porque en los proyectos de investigación mencionados nos encontramos con dibujos de objetos geométricos, caracterizaciones de figuras y definiciones que no están totalmente explicitadas en los libros como así tampoco en las aulas. Teniendo en cuenta que las definiciones en matemática son parte del discurso tecnológico, decidimos indagar cuáles son las “explicaciones/justificaciones” o “discursos tecnológicos” para las *técnicas* (modos de hacer una construcción, un trazado, etc.) desarrolladas por el texto y/o en la clase. En el siguiente apartado se intenta precisar estas nociones teóricas.

### **Perspectivas teóricas y metodológicas**

La TAD introduce el concepto de *praxeología*, que permite distinguir en cualquier producción humana cuatro aspectos: *tareas* o *tipos de tareas*, que responden a una necesidad; *técnicas* o modos de hacer; *tecnologías* que constituyen el discurso asociado

---

<sup>25</sup> Además de los colaboradores anteriores, Liliana Vanella y Darío Giménez (FFyH); Marisa Muchiut y recientemente incorporada Claudia Castro (DGES). Inicialmente, participaron por DGES Roxana Mercado y Vanesa Partepillo.

<sup>26</sup> Achilli, E. (2005). Araujo, J.L. y Borba, M. C. (2008).

a las técnicas que las justifica y las hace comprensibles; y las *teorías* que sirven de fundamento a las tecnologías (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997).

Un tipo de tareas se expresa mediante un verbo, (dibujar, copiar, construir, etc.), y un complemento de objeto que delimita el campo de aplicabilidad del tipo de acción denotado por el verbo: “copiar una figura”, “dibujar un cuadrado”, etc. Un tipo de tareas existe concretamente en forma de tareas individuales, así por ejemplo, “copiar esta figura sobre papel blanco de modo que se superponga con el modelo” es una tarea del tipo “copiar una figura” (Chevallard, 2013). La complejidad que se vislumbra a través de estos ejemplos, logra dar cuenta de la dificultad para describir las tareas, razón por la cual Chaachoua y Bessot (2016) definen a una técnica como un conjunto de tareas.

Para llevar a cabo una tarea necesitamos una técnica, una “manera de hacerlo”, que depende del contexto, en nuestro caso los saberes disponibles en la clase, el tamaño de la figura, los instrumentos disponibles, el tipo de papel (liso, cuadriculado), etc. Cuando se busca responder a ¿por qué se hace así?, la justificación nos conduce a una tecnología, cuya función es explicar, justificar la técnica a la que se refiere. La teoría es un “discurso” que complementa el discurso tecnológico para hacerse cargo de elementos no justificados o débilmente justificados en el discurso tecnológico disponible. Es importante relativizar las nociones de tecnología y teoría que deben entenderse en vinculación, en nuestro estudio, con el texto utilizado y los sujetos involucrados; es decir la docente y los alumnos.

Adoptamos además en este trabajo un enfoque socioantropológico donde las funciones de la escuela, en particular las referidas al acceso de los contenidos regulados por los proyectos políticos del país, se observan desde el terreno de las interacciones cotidianas en un aula, más que desde aproximaciones macrosociales entre escuela y sociedad. Esto significa que el objeto de estudio articula la presencia de sujetos sociales “genéricos” como son los alumnos de la escolaridad obligatoria, el sistema educativo y las políticas que se instrumentan, pero se focaliza en la particularidad de una realidad empírica como es el uso de un libro de texto<sup>27</sup> en un aula concreta (García Salord y Vanella, 1992).

Según lo expresa Achilli (2005) no están dissociados el trabajo de campo y el trabajo conceptual, sino que se relacionan de modo dialéctico adquiriendo características particulares. Desde esta perspectiva, nuestro trabajo de campo para la recolección de datos tuvo momentos diferenciados que se fueron dando en forma simultánea con el desarrollo teórico.

Se hizo necesario el trabajo en base a lecturas de los Diseños Curriculares, el libro de texto empleado en el aula para el trabajo de Geometría; como así también, las planificaciones de clase del docente de cuarto, quinto y sexto grado.

---

<sup>27</sup> El ejemplar que usan los alumnos observados no es el distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación, pero corresponde a la misma colección y a los mismos autores.

## Diseños curriculares y un libro de texto como reguladores

Las docentes observadas, refiriéndose a la enseñanza de la Geometría, reconocían que este es un camino en construcción “*a la geometría le falta el ritual de otras prácticas que ya desde hace mucho tiempo vienen dadas, la geometría es más nueva*” (Entrevista docente Mónica. 27/02/2014). En este contexto, y al decir de las docentes, la propuesta curricular no parecería lo suficientemente orientadora, como para permitirles elaborar un plan de enseñanza; esto derivó en la necesidad de transferir esa responsabilidad al libro de texto:

*“Trabajamos con el libro, los chicos trabajan, el cuaderno prácticamente no se usa, (...) salvo para algún ejercicio que el libro dispone de poco lugar, pero trabajan en el libro y la secuencia es la que trae el libro. Hay veces que agregamos alguna actividad extra, porque vemos en realidad, que nos quedamos cortos para el tema de la práctica de los chicos, pero generalmente el cien por ciento se trabaja lo del libro”* (Entrevista docente Erica, 06/05/2014)

Esta manera de utilizar el recurso del libro de texto, se sostiene en una decisión institucional previa, de trabajar con toda una serie editorial:

*“Este año hemos hecho otro acuerdo que es por ejemplo trabajar con un libro, hemos hecho el acuerdo institucional del libro desde primero a sexto grado, se trabaja con el libro de Claudia Broitman de matemática, (...) es un libro que tiene pocos contenidos conceptuales, ella trabaja todo en base a situaciones problemáticas,”* (Entrevista docente Erica. 26/08/2011)

El libro está organizado en secuencias de actividades y situaciones respecto de un concepto. En las consideraciones iniciales, el autor alerta que este abordaje requiere aceptar y prever la provisoriedad y el largo plazo en los procesos de construcción de conceptos matemáticos en la escuela<sup>28</sup>. La forma de presentación de los contenidos que propone el libro, donde se espera que las conceptualizaciones se vayan generando a partir de sucesivas aproximaciones a través de situaciones problemáticas, de introducción del repertorio geométrico, de propuestas de técnicas para resolver determinadas construcciones, etc., esta multiplicidad de tareas, provoca cierta confusión que le lleva a afirmar a una de las docentes “*(...) el libro no tiene contenidos teóricos*” (Entrevista a la docente Erica, 30/04/2012) o, “*(...) es un libro que tiene pocos contenidos conceptuales*” (Entrevista a la docente Erica, 26/08/2011). El texto propone actividades a realizar individualmente o en pequeños grupos, indica los instrumentos a utilizar, comunica el repertorio y generalmente al final de la página, en una sección denominada “machete”<sup>29</sup>, aparece una suerte de resumen, caracterización o eventualmente definición de la figura estudiada, enunciados de propiedades, vocabulario, dibujos.

---

<sup>28</sup> Referencia que aparecen en la versión “Libro del docente”

<sup>29</sup> Son cuadros donde aparecen a modo de institucionalización, propiedades y definiciones. En las últimas series estos cuadros adoptan el nombre de “para leer juntos”.

Pensar cómo se organizaban y se llevaban a cabo las clases de geometría, nos conducía a analizar el trabajo con el libro en la clase, y la gestión de la docente, ¿cómo se organiza y desarrolla el/los discurso/s tecnológico/s? ¿En qué consiste un discurso que cumpla las funciones de *discurso tecnológico* en relación a la práctica didáctica mencionada? Para el modelo que propone la TAD, Chevallard, Bosch, Gascon, (1997) señalan que el desarrollo de las técnicas matemáticas y la construcción del discurso que la justifica, se consideran actividades genuinamente matemáticas e inseparable de la resolución de problema.

Nos detendremos en un contenido del libro, “alturas de un triángulo”, propuesto para 6º grado. En los diseños curriculares no se habla explícitamente de este objeto, no obstante, se propone “la exploración de diferentes procedimientos para medir superficies de rectángulos, cuadrados y triángulos” (MEPC, 2012, p.114) desde inicios del segundo ciclo. Esto habilitará algunos interrogantes ¿cuántas alturas tiene un triángulo? ¿Cómo se trazan, para los diferentes tipos de triángulos según la clasificación de sus ángulos? ¿Con qué instrumentos se trazan y por qué se hacen así? ¿Cuáles son las decisiones que toma un docente en el desarrollo de una clase con tal tema, según la propuesta del libro?

### El estudio de la altura de los triángulos en el libro y en clase

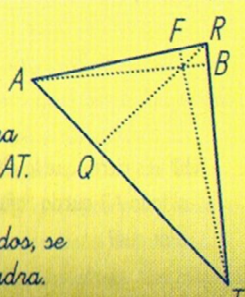
En este tema la secuencia del libro de texto para 6º grado varía, aparece el “*machete*” como introducción, es decir no está precedido de alguna actividad que ponga en juego el concepto.

**Alturas de un triángulo**

**MACHETE**

Se llama altura de un triángulo al segmento perpendicular a un lado que pasa por el vértice opuesto a ese lado o a su prolongación. Como los triángulos tienen tres vértices y tres lados, entonces tienen tres alturas. En el triángulo ART se trazaron sus alturas:  $\overline{TF}$  es la altura correspondiente al lado AR;

$\overline{AB}$  es la altura correspondiente al lado RT, y  $\overline{RQ}$  es la altura correspondiente al lado AT. Como las alturas son perpendiculares a los lados, se pueden trazar con escuadra.



En el *machete* se observa una definición de altura, y la identificación de las alturas correspondientes a cada lado sobre un dibujo de un triángulo acutángulo, que no tiene lados paralelos a los bordes del cuadro (Explorar en Matemática 6, 2013, p. 51).

Un breve análisis: en esta lección se trata de estudiar las alturas de un triángulo, es decir, construirlas, definirla. La docente parte de “altura” en el sentido usual de esta palabra pero ¿es equivalente a “altura” de un triángulo? Claramente no, la altura de un triángulo es un objeto matemático creado por una definición. En relación al término *definición* Polya formula las siguientes distinciones

*Las definiciones dadas en los diccionarios no difieren mucho de las definiciones matemáticas por su forma exterior, pero están redactadas bajo una idea diferente.*

*El autor de un diccionario se ocupa del sentido usual de las palabras. Acepta naturalmente dicho sentido usual y lo establece lo más claramente posible bajo la forma de una definición.*

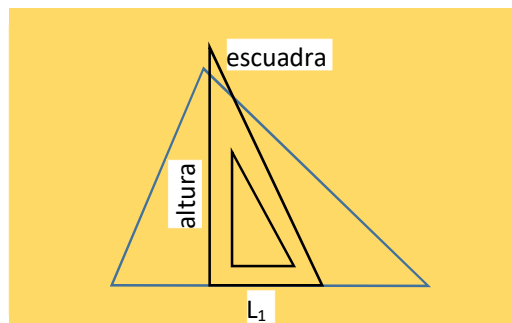
*El matemático, por el contrario, no se ocupa del sentido usual de sus términos técnicos; al menos no es esta su preocupación principal. (...) La definición matemática crea el significado matemático. (Polya, 1945: 68)*

En el fragmento de la clase observamos otro fenómeno didáctico conocido como la “ilusión de un repertorio común” (Fregona, 1995). Se da una doble ilusión: se tiene la esperanza de que el vocabulario es compartido entre la docente y los alumnos -el concepto de alturas que tiene la docente y el de altura de los alumnos-, y que el uso cotidiano de la palabra va a consolidar su uso en matemática.

La docente retoma la noción de triángulo, muestra la escuadra de pizarrón y pregunta: “¿Esto tiene forma de triángulo?”, un alumno “Sí, pero no exacta”. Se desata un intercambio entre los alumnos, en los que algunos están por la afirmativa y otros por la negativa. “¿Cómo no exacta?”, y el mismo alumno aclara: “Si fuera exacta, tendría los lados laterales iguales y el tercero también.” (Observación de clase, 25/07/2013).

Además es confuso el estatus del reconocimiento de una figura como un triángulo, ¿una escuadra tiene forma de triángulo? El objeto presentado como un triángulo no da información sobre cuál es la definición de triángulo que circula en la clase. Precisamente una definición permitiría identificar si un objeto pertenece o no a una clase determinada.

En el registro de la clase se advierte que sobre un triángulo trazado en el pizarrón, con un lado paralelo al borde inferior (lo llamamos  $L_1$ ), la docente procede a trazar la altura correspondiente a ese lado, es decir la perpendicular a ese lado que pasa por el vértice opuesto.



Interroga a la clase sobre cuál será la altura del triángulo, se refiere a la medida, y los alumnos de las primeras filas dicen “57 cm, 58 cm”. Las respuestas que obtienen son aceptadas y luego la docente explica la técnica para el trazado de las alturas de un triángulo: rota la escuadra de modo de apoyarla sobre cada uno de los otros dos lados, y de modo de pasar por el respectivo vértice opuesto. Pregunta si están trabajando sobre el mismo triángulo, algunos alumnos dicen que no, uno expresa “es el mismo pero lo va cambiando de lugar”. Genera confusión en la clase el hecho de que una altura mida 57 cm y otra 18 cm. Con un diálogo guiado por la docente obtiene que un triángulo tiene tres alturas porque tiene tres lados y tres vértices. Luego necesita recuperar la noción de rectas perpendiculares, la confronta con la noción de rectas paralelas, finalmente aclara que tuvo de recuperar esas relaciones entre rectas “(...) porque la altura de cada uno de los lados de un triángulo, es siempre una línea recta. No es cualquier recta, es la recta que con la base forma un ángulo de  $90^\circ$ .”

Un breve análisis: la docente sostiene la técnica de trazado de las alturas en un triángulo acutángulo, en base a preguntas y al uso de la escuadra en el pizarrón. Es importante esta clase de triángulos, ya que en los obtusángulos hay alturas exteriores: OR y FT (véase figura 2), y en los rectángulos dos de las alturas coinciden con los lados que forman el ángulo recto.

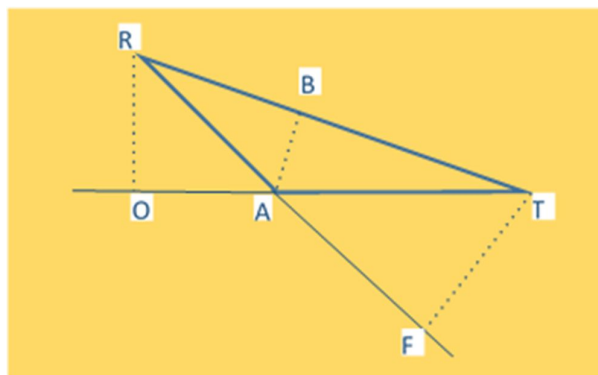


Figura 2: triángulo obtusángulo ART

¿Qué hacer, ante este panorama? ¿Cómo estudiar en la escuela primaria las alturas de un triángulo, o más ampliamente, cómo trabajar con ciertas definiciones?

En entrevistas posteriores, realizadas a la docente observada en el registro analizado expresa:

*“(...) Por ejemplo... ¿Sabes qué tema les cuesta mucho en sexto grado?... las alturas de los triángulos. No saben lo que es altura... entonces tenemos que trabajar desde la palabra “altura”. Bueno... yo trabajo la altura como la distancia del pie, hasta la parte más alta... entonces digo “mi altura” “la altura de la mesa... etc.” entonces empezamos a trabajar lo que es la palabra altura... y cuando llegamos al triángulo... ahí trabajamos del pie al vértice opuesto... pero... también tienen una concepción del triángulo como “puesto*



*y dibujado” allí... entonces empezamos a rotarlo al triángulo... generalmente yo trabajo con triángulos de papel, entonces yo les digo “bueno pero ahora si lo roto al triángulo tengo otra altura, porque tengo otra distancia del pie al vértice opuesto” . (Entrevista a la docente Erica, 22/05/2017).*

Es claro el reconocimiento de las dificultades que ofrece el estudio de las alturas, en esta entrevista la docente expresa cómo introduce frente a ello, el recurso a figuras recortadas. Esta variable es muy importante ya que desdibuja la idea de que la base es el lado en el cual se apoya el triángulo. De todos modos, recurre a rotar al triángulo para recuperar una posición favorable al trazado. La problemática geométrica se desliza hacia una problemática espacial (Salin, 2004).

En esa misma entrevista, afirma:

*(...) es uno de los temas más difíciles en sexto grado... ¡es muy abstracto! y trabajar con el tema de las alturas en los triángulos obtusángulos... es tan difícil que uno de estos últimos años ya no lo dimos. Dí altura de los triángulos equiláteros, de los isósceles... algunos acutángulos... pero triángulos obtusángulos no dí nada... porque es tan abstracto para desplazar el lado... para trazar la altura que noooo... se hace muy complicado, se me van muchas clases y no pueden ver ellos, no les puedo dar yo la utilidad en el contexto de ellos para que apliquen. Yo lo recorto. (Entrevista a la docente Erica, 22/05/2017).*

Es una solución provisoria al problema, como lo es el estatus de provisoriedad que tiene la relación de un sujeto con un objeto determinado. Como ya lo dijimos en las consideraciones iniciales, los autores del libro de texto alertan sobre “*aceptar y prever la provisoriedad*” que hay en el proceso de construcción de objetos matemáticos.

## **A modo de cierre**

En los análisis parciales que realizamos sobre el registro de una clase desarrollada en base al libro de texto, identificamos fenómenos y problemáticas a seguir indagando.

En otros registros la docente en relación al uso del *machete* refiere “*esa parte del libro (..) la uso poco, lo único que hago es leerla al final de la clase o en el momento que haya que institucionalizarlo, se le da una lectura y nada más*” (Entrevista docente Erica, 22/04/2017). Asimismo, como señalamos anteriormente, la docente afirma que el libro no tiene definiciones. Parece haber allí un problema de gestión de la clase: ¿es suficiente con realizar las actividades propuestas y exigir el vocabulario técnico para desarrollar un discurso tecnológico que explique las técnicas utilizadas?; ¿Cómo tratar la sección *machete* de un modo productivo/razonable en la clase?; ¿Cómo seguir con el estudio de una definición?; ¿Por qué es importante continuar trabajando en los procesos de

construcción de discursos tecnológicos?; ¿Es posible establecer otro tipo de relación entre el objeto y el alumno?

Es necesario avanzar en el estudio de esta problemática recurriendo a otras investigaciones sobre gestión de la clase y retomando herramientas de análisis que nos aportan otros investigadores (Gálvez, 1992; Chevallard, 1998). En la relectura de los registros y entrevistas a las docentes empezamos a descubrir ciertas regularidades, que aquí compartimos en la organización de la clase ante el estudio de un objeto nuevo que requieren ser.

### **Referencias bibliográficas**

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Araujo, J.L. y Borba, M. C. (2008). Prefacio, de D'Ambrosio, U. Cap. 1 Construyendo investigaciones colectivamente en la educación matemática. En Borba, M. C. y Araujo, J.L. (comp.), *Investigación cualitativa en educación matemática*, (21-42). México, Limusa: CIDECCYT.

Chaachoua, H. y Bessot, A. (2016). Introduction de la notion de variable dans le modèle praxéologique, presentación en el 5º Congreso de la Teoría Antropológica de lo Didáctico, España. (Actas en prensa).

Chevallard, Bosch, Gascon, (1997). *Estudiar matemática. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE Horsori.

Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. IUFM d'Aix-Marseille. Recuperado de: file:///D:/Bibliograf%C3%ADa%20p/Analyse\_des\_pratiques\_enseignantes%20Y%20C.pdf

Chevallard, Y. (2013). De la transposición didáctica a la teoría antropológica de lo didáctico. En: *I Jornadas de Estudio en Educación Matemática*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Fregona, D. (1995). *Les figures planes comme "milieu" dans l'enseignement de la géométrie; interactions, contrats et transpositions didactiques*, tesis, Université Bordeaux I. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/93550>

Gálvez, G. (1994, 9ª edición 2002). La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental, en Parra, C. y Saiz, I (comps.) *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires: Paidós Educador.

García Salord, S. y Vanella, L. (1992, 10ª reimp. 2009) *Normas y valores en el salón de clases*, México: Siglo XXI Editores.

Salin, M. H. (2004). La enseñanza del espacio y la geometría en la enseñanza elemental. En López Ruiz (coord.), *Números, formas y volúmenes en el entorno del niño*, (37-80), Ministerio de Educación y Ciencia, España.

**Título: Prácticas docentes de un grupo de educadoras sobre el desarrollo de pensamiento matemático en preescolar**

**Autora: Irma Fuenlabrada**

**Correo electrónico: [irfuen@cinvestav.mx](mailto:irfuen@cinvestav.mx)**

Este reporte es una investigación evaluativa sobre el impacto en el aula de los lineamientos metodológicos para la enseñanza desde una perspectiva constructivista del aprendizaje de la matemática señalados en el Programa de Educación Preescolar de México, específicamente en el Campo de Pensamiento matemático. La indagatoria es un estudio cualitativo que toma como referente el marco teórico de la investigación etnográfica.

El referente empírico se conforma con base en una estrategia de selección de un grupo de 20 educadoras que, a decir de las autoridades educativas, son docentes comprometidas con la comprensión e implementación del Programa. Se documenta con videograbación de clases de matemáticas en 3º de preescolar, para analizar la práctica docente de las educadoras en cuatro entidades federativas de México. La información se complementa con una entrevista a las educadoras una vez finalizada la clase y a los cuatro agentes educativos encargados de la capacitación en los estados seleccionados. Las prácticas docentes observadas se contrastan con los cuatro componentes metodológicos signados en el PEP (consigna, organización del grupo, intervención didáctica y confrontación de resultados) a fin de valorar en qué medida y de qué manera las educadoras han incorporado el enfoque metodológico propuesto en el Programa.

**Palabras claves:** Práctica docente, preescolar, pensamiento matemático

## **1 Introducción**

Este reporte encuentra antecedentes en una investigación evaluativa sobre el impacto del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 de México, en las prácticas docentes de las educadoras (Fuenlabrada, 2010). El Programa es un parte agua en la historia de los programas de preescolar en nuestro país, por primera vez, tanto en la selección de contenidos como en el enfoque metodológico propuesto, se incorporan resultados de investigación en didáctica de la matemática desarrollada desde una perspectiva constructivista del aprendizaje; particularmente los que devienen de la Teoría de Situaciones Didácticas desarrollada por Brousseau (2007), para este autor la clase es un espacio de producción de conocimientos matemáticos en donde es necesario establecer relaciones, transformarlas y reorganizarlas a partir de la resolución de problemas.

Al entrar en vigencia el Programa en el ciclo escolar 2005-2006, se anticipa que éste cuestiona las creencias y saberes docentes dominantes, por lo que se implementa un programa de actualización para ayudar a las educadoras a desarrollar las nuevas competencias docentes que les demanda la metodología propuesta en el PEP04.

El PEP04, fue ampliado y enriquecido en el marco de la Reforma de Integración Educativa de la Educación Básica (RIEB), de donde surge el Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP11)<sup>30</sup>, Ambos programas, se organizan en seis Campos formativos,

---

<sup>30</sup> PEP11, en reformulación por tener dos propuestas: Estándares Curriculares antagónica a la de Campos formativos (referente del reporte).

en el de Pensamiento matemático, se plantea la enseñanza de nociones matemáticas iniciales sobre: número, forma, espacio y medida (SEP, 2004: 74; SEP, 2011:57).

En el PEP11 (vigente) se ratifica el enfoque metodológico para la enseñanza y aprendizaje de la matemática propuesto en el Programa anterior, que se expresa de la siguiente manera:

“Para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático, el trabajo en este campo se sustenta en la resolución de problemas, (...) Un problema es una situación para la que el destinatario no tiene una solución construida de antemano. La resolución de problemas es una fuente de elaboración de conocimientos matemáticos y tiene sentido para las niñas y los niños cuando se trata de situaciones comprensibles para ellos, pero de las cuales en ese momento desconocen la solución; esto les impone un reto intelectual que moviliza sus capacidades de razonamiento y expresión.” (SEP 2011:55-56).

El logro de estas pretensiones metodológicas implica el desarrollo de nuevas competencias docentes de las educadoras para redefinir las prácticas de enseñanza dominantes. Tarea compleja de larga andadura, porque los maestros reelaboran las propuestas y las reformulan desde sus propios saberes y creencias sobre la matemática, su enseñanza y su aprendizaje (Monje, 2013). Esto anticipa la diversidad de usos y significados que adquieren las propuestas cuando los maestros las implementan en sus aulas (Espinosa, 2004). En los resultados de investigación se manifiesta dicha diversidad.

## **2 Consideraciones metodológicas**

El informe se circunscribe a la caracterización del hacer docente que dan lugar a prácticas que muestran avances en la realización de los objetivos de enseñanza y de aprendizaje matemático sugeridos desde el PEP, así como los desafíos que todavía enfrentan algunas educadoras en la consecución de los mismos.

Para los propósitos del estudio fue necesario entrar al aula y explorar el mundo de significados que el Programa ha propiciado en las educadoras cuando procuran desarrollar el pensamiento matemático de sus alumnos. La indagatoria es de tipo cualitativo en el marco teórico de la investigación etnográfica, documenta la realidad presente tanto implícita como explícita (Rockwell, 2009) bajo una descripción de las particularidades de la práctica docente de un grupo de educadoras. En el transcurso de la investigación se dio una construcción continua del objeto de estudio, el proceso de análisis se inició desde la elección del espacio –entidades federativas y educadoras- en el que se hizo el levantamiento de datos y se extendió hasta el momento de escribir el reporte. Es decir, desde la perspectiva de una metodología de investigación, la etnografía no necesita de un modelo teórico acabado para delimitar el proceso de indagación a través de la definición anticipada de variables, más bien requiere de marcos teóricos que justifican las preguntas y definen los espacios y asuntos para comenzar la experiencia (Rockwell, 1986:53; Hammersley y Atkinson, 1983).

Asociado a lo anterior, entrevistar a las educadoras y observar sus clases nos permitió desde una perspectiva interpretativa documentar los sentidos y significados del hacer de las docentes. A decir de Geertz (2005):

“el hombre (está) inserto en una trama de significados que el mismo ha tejido, (...) la cultura es esa urdimbre y el análisis de la cultura no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados” (2005:20).

## **2.1 Referente Empírico**

Selección de la muestra: Se trabajó con cuatro entidades federativas de trece que la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública de México, había detectado por realizar acciones específicas de actualización sobre el campo de Pensamiento matemático. En éstas se documentaron y analizaron las acciones estatales concretas de capacitación, así como las prácticas de enseñanza de la matemática de 20 educadoras de 3° de preescolar. Documentar la enseñanza en este grado, responde al interés por observar el tipo de trabajo que las educadoras plantean a los niños que están por terminar su educación preescolar y si éste apuntala o no a la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos en el Programa. Aunado a lo anterior las maestras participantes -a decir de las autoridades estatales-, se destacaban por su interés en modificar su práctica docente en apego a los lineamientos sugeridos en el Programa.

Datos empíricos: las participantes fueron video-grabadas trabajando con sus alumnos algún contenido matemático de su elección y también en una entrevista semiestructurada para completar la semblanza profesional brindada por sus autoridades; a la vez de, aclarar o ahondar sobre algunas acciones observadas durante la realización de la clase. Asimismo se video-grabaron las entrevistas con los responsables estatales de la capacitación para documentar sus personales apreciaciones sobre los efectos de ese proceso, sus alcances y limitaciones.

## **2.2 Preguntas de Investigación**

La investigación se orienta en la articulación de las preguntas:

- a. ¿Cuáles contenidos del campo de Pensamiento matemático se trabajan en las aulas de preescolar?
- b. ¿Cuáles de las sugerencias metodológicas sobre enseñanza de la matemática y de qué manera han sido incorporadas por las educadoras a sus prácticas docentes?
- c. ¿Qué caracteriza a los procesos de capacitación estatal que impactan positivamente a las prácticas docentes de las educadoras?

Los hallazgos que se describen - por limitantes de espacio-, son mayoritariamente los que corresponden a la segunda pregunta. La elección de ésta obedece en primer lugar, a que sobre la primera, los temas trabajados por las educadoras muestran una presencia de los contenidos matemáticos del Programa, que además se diversifican en correspondencia a los pesos curriculares que tienen las componentes del campo [número (50%), forma (25%), espacio (17%) y medida (8%)], los resultados no permitieron definir categorías analíticas para diferenciar el impacto que el Programa ha tenido en las educadoras de la muestra, más allá de concluir que los contenidos propuestos se están trabajando en las aulas. En cambio, los recursos metodológicos (segunda pregunta de investigación) que las docentes muestran para trabajar con las temáticas, sí son suficientemente diferenciados para definir categorías analíticas. Mientras que, en relación

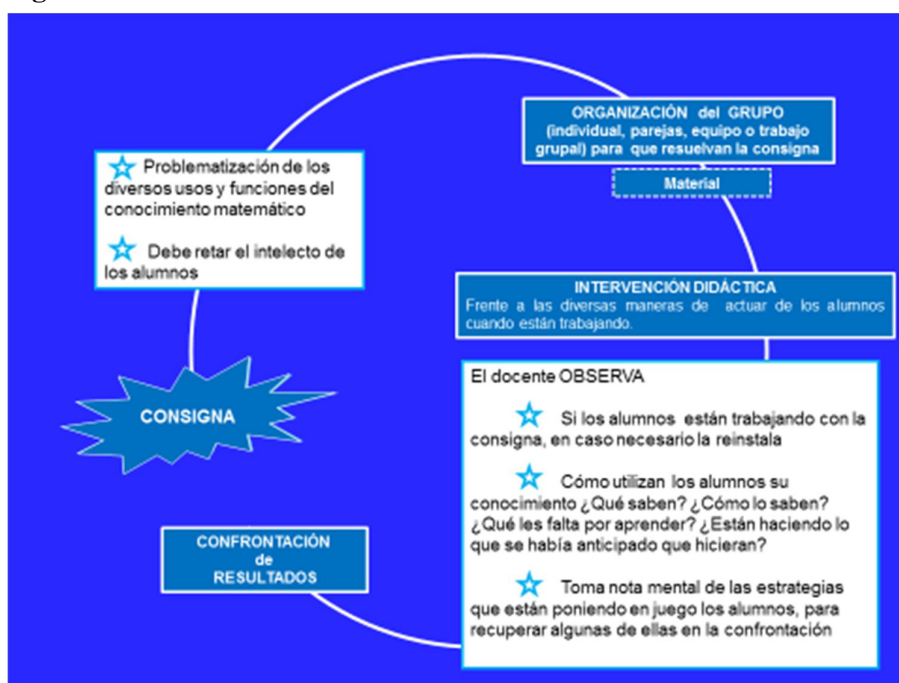
a qué caracteriza a los procesos de capacitación que impactan positivamente a las creencias y saberes docentes de las educadoras, fueron aquellos en los que, involucraron procesos de socialización de la práctica docente, con base en experiencia de aula que las participantes realizaron en los espacios inter-taller. Las educadoras que transitaron por estos espacios de capacitación son las que mostraron mayores avances en la comprensión de los lineamientos metodológicos del Programa (Fuenlabrada, 2010).

### 3 Análisis y resultados

#### 3.1 Lineamientos metodológicos sugeridos en el Programa

En este apartado se analizan cuáles de las sugerencias metodológicas del Programa han incorporado las educadoras y de qué manera sucede esto. Los lineamientos que se sustentan en el Programa para organizar una clase se esquematizan a continuación:

#### 3.2 Categorías analíticas



**Primera categoría:** Determinada por las prácticas docentes que ilustran una satisfactoria implementación del Programa, en la medida en que las ocho educadoras ubicadas en ésta, han incorporado suficientes elementos disciplinarios y metodológicos. Esto les ha permitido generar a través de su intervención, espacios interesantes de interacción de los niños con el conocimiento, favoreciéndose el desarrollo de su pensamiento matemático.

Esto se constituye en un indicador alentador, de las posibilidades que tienen las docentes para implementar exitosamente en sus salones de clase situaciones de enseñanza que propicien en los niños provocativos espacios de razonamiento matemático que no solo favorecen el aprendizaje de los contenidos matemáticos propuestos para el nivel, sino también -con base en la metodología de enseñanza implementada-, se beneficia el desarrollo de lo que, en nuestra opinión, es la competencia central a la que aspira el Programa, a saber: propiciar en los niños una actitud comprometida frente a lo que se desconoce, echando mano del propio conocimiento y experiencia para buscar su

comprensión, en lugar de propiciar una dependencia intelectual a los conocimientos de sus maestras. Al desarrollo de esta competencia, se adiciona el de otras como son: a) La comprensión de la oralidad, específicamente cuando los niños se hacen cargo de la consigna; b) La expresión oral, mayormente la expresión descriptiva, cuando explican frente a sus compañeros lo que hicieron y, en menor escala, la expresión argumentativa, cuando defienden alguna idea o cuestionan la de otro; c) El trabajo en equipo, que conlleva organizarse con sus pares para realizar juntos una actividad; d) El cuidado del material, compartirlo con sus iguales; e) El respeto a los compañeros, la espera del momento para intervenir, la escucha del otro.

**Segunda categoría:** Definida por prácticas docentes que muestra la incorporación de contenidos temáticos y lineamientos metodológicos del Programa. Pero, en las estrategias de enseñanza se develan tensiones entre las nuevas ideas que el Programa promueve y las creencias sobre conocimiento matemático, enseñanza y aprendizaje que devienen de prácticas anteriores. Ocho educadoras muestran en su hacer docente interesantes avances y aunque adolecen todavía de recursos didácticos para capitalizar las situaciones de enseñanza se vislumbra su compromiso por hacer suyas las nuevas ideas metodológicas para realizarlas. Exhiben rasgos de prácticas docentes que desde los planteamientos del Programa y las acciones de capacitación se pretende desestimar, como:

a) Ejemplifican la consigna, lo que equivale a suponer que los niños no son capaces de comprender consignas comunicadas a través de la oralidad; b) Anuncian cosas que no mantienen en la clase, como señalar algunas condiciones en la consigna y luego no retomarlas si los niños no las consideran o plantean que van a trabajar en equipo y en realidad permiten un trabajo individual que ratifican al interpelar a los niños en lo individual y no a su equipo; c) Proponen una revisión de los resultados (confrontación) cuando realmente solo recuerdan con los niños lo que hicieron; d) Solicitan registros sin una clara intencionalidad, que los niños hacen y las educadoras valoran con un *qué bonito te quedó*; o bien, revisan que los niños hayan anotado lo que explícitamente solicitaron; f) Incorporan historias o canciones con números que ocupan demasiado tiempo y ayuda poco al aprendizaje; utilizan materiales que sirven una vez y su manufactura es costosa y complicada; dan dulces a los niños porque ejecutan bien lo solicitado desestimando la satisfacción intelectual de encontrar una solución.

**Tercera categoría:** Se caracteriza por las prácticas docentes que señalan importantes deficiencias disciplinarias y/o metodológicas de las educadoras en relación a las pretensiones metodológicas del Programa. Cuatro educadoras se encuentran en esta categoría. En la clase de todas se observa la incorporación de nuevos objetos de enseñanza sugeridos en el Programa como: gráfica de barras, interpretación de mapas, el sistema monetario mexicano (\$1, \$2, \$5 y \$10) y planteamiento de problemas, pero el diseño de la situación, su gestión o el propósito de aprendizaje pone de manifiesto las carencias de las educadoras en relación a los planteamientos del Programa. Por ejemplo, se observan: a) Intentos fallidos por hacer que los alumnos resuelvan por sí mismos consignas poco comprensibles, que en dos de los cuatro casos, provienen del diseño de la actividad. Incluso una maestra comenta, en la entrevista, su preocupación por no haber sido clara frente al hacer *un tanto caótico de sus alumnos*. Esto sucedió particularmente en las clases sobre gráfica de barras e interpretación de un mapa.



En el otro extremo encontramos una educadora que plantea problemas, pero señala a los niños cómo registrar: *con dibujos, haz los dibujos*; qué registrar: *dibuja las galletas que tenía...ahora las que le regalaron*; qué contar: *cuenta todos las que dibujaste* y cómo contar: *uno, dos, tres,...*

b) Propósitos de aprendizaje poco claros o de muy bajo perfil didáctico. Por ejemplo, en una clase se organiza “una papelería” -actividad recurrente en los espacios de capacitación (el mercado, la tiendita, etc.)- para promover el trabajo con el sistema monetario. Sin embargo, en ese contexto no sólo están ausentes las situaciones de compra-venta sino que la papelería es el pretexto para plantear situaciones de reparto de material. La maestra empezó por dar a los niños bolsitas con dinero, ellos empezaron a jugar con éste, mientras algunos compañeros repartían en los equipos los productos de la venta y la clase terminó con una explicación de la educadora sobre los productos que se compran con el dinero, a la que los niños prestaron poca atención.

#### **4 A título de conclusión, mirada breve desde los resultados al recorrido metodológico sobre la enseñanza sugerido en el Programa.**

De las componentes didácticas que organizan a una clase en apego a las sugerencias metodológicas del Programa, sin lugar a duda, la parte medular es **la consigna** y consecuentemente en su expresión y gestión se manifiestan las dificultades de las docentes. Se espera que la situación de enseñanza que se expresa a través de la consigna cuestione el conocimiento y las experiencias de los niños. Un recurso didáctico para la consecución de ese propósito es la problematización de alguno de los usos o de las funciones del conocimiento matemático con el que se pretende que los niños interactúen.

Salvo las educadoras de la primera categoría y algunas de la segunda, plantearon la situación de enseñanza desde esta perspectiva, por ello para el análisis de las clases se optó por considerar a la “consigna” como la información que las educadoras dan a los alumnos sobre la tarea que van a realizar.

Algunas maestras proponen a los niños situaciones que no retan sus saberes y conocimientos. Aún, si el propósito fuera “repassar” algún conocimiento adquirido, las situaciones observadas son pertinentes para niños más pequeños.

La modelización de la situación de aprendizaje se inicia con el planteamiento de una consigna, pero es imprescindible que en su planteamiento la educadora no ofrezca información acerca de cómo espera que los niños resuelvan; esto propicia que conciban diferentes caminos para resolver y muestren: ¿qué saben?, ¿cómo lo saben? y ¿qué les falta por aprender?

Plantear una consigna con las pretensiones señaladas y dejar que los alumnos averigüen cómo resolverla es uno de los desafíos más importantes y difíciles que las educadoras del estudio afrontaron.

Desde hace más de dos décadas, investigaciones sobre las prácticas de enseñanza de las educadoras (Nemirovsky, M et. al., 1990, Armenta y Rangel, 1990) y estudios más recientes (Harf, Ruth, et. al, 2002) destacan la tendencia de las maestras hacia el trabajo grupal, para garantizar que todos los niños ‘transiten’ el mismo camino en su aprendizaje, ‘digan y aprendan lo mismo’. Este trabajo suele completarse con el acercamiento de la docente a cada niño para verificar que haya seguido las indicaciones y -en su caso- ayudarlo a realizarlas.

En este posicionamiento sobre la enseñanza subyace un supuesto añejo: que al ser los niños todavía muy chiquitos difícilmente pueden hacer cosas por sí mismos, así que *requieren de ayuda* –así lo señalan algunas educadoras en la entrevista-; por eso *les dicen las cosas y se las repiten* hasta que den muestra de haber ‘aprendido’.

Una expresión del mismo supuesto es ‘dosificar’ la consigna, por lo general éstas implican una serie de acciones; algunas maestras enunciaban la primera y esperaban a que los niños la realizaran, verificaban que lo hicieran y pasaban a comunicarles la acción siguiente. Este manejo transforma la actividad intelectual de los niños en ejecutores de instrucciones, queda oculto para ellos el sentido de llevarlas a cabo. La articulación e integración de las acciones en la que subyace, en principio, el objeto de aprendizaje, está presente en el proyecto de la educadora, pero los niños no participan de éste. En cambio para la educadora, el hecho de que sus alumnos hagan lo que les pide en cada momento aunado a la supuesta comprensión del discurso que acompaña el inicio de una nueva acción y el de cierre de la clase, es suficiente para que valore el cumplimiento del propósito de aprendizaje que tenía en mente.

Este manejo de la consigna por parte de algunas maestras del estudio, deja ver las creencias que todavía tienen sobre las posibilidades de sus alumnos, consideran que son incapaces de entender instrucciones que conlleven a la consecución de dos o tres acciones articuladas.

La gestión de la consigna no termina con un buen planteamiento de la tarea a realizar -en los términos señalados de reto intelectual-, que de suyo ya significa un gran logro metodológico por parte de las docentes que lo evidenciaron; es necesario además que las maestras la sostengan y recuperen en el transcurso de la clase. Es preciso que en su **intervención** frente a las diversas maneras de actuar de sus alumnos no pierdan de vista la consigna durante la clase.

Desde esta perspectiva, se aprecia en algunas de las clases observadas (al margen de que se dé o no un buen planteamiento de la consigna) la tendencia de algunas maestras por conducir su clase en apego a las respuestas de sus alumnos, aun cuando éstos estén realizando cosas que no respondan a lo solicitado, pero que a las docentes les resulta interesante, novedoso... sorpresivo; entonces pierden el objetivo de aprendizaje de su clase y dejan que ésta transcurra al real entender y hacer de sus alumnos.

Parece que, esas docentes han incorporado a su práctica -en concordancia con sugerencias recibidas en los cursos de actualización, la importancia de “observar y tomar en cuenta” lo que sus alumnos hacen. Pero les falta comprender que ello es un recurso didáctico que posibilita la consecución del objetivo central de una situación de enseñanza y es por esto que no deben perderlas en el transcurso de la clase.

En los procesos de actualización se insiste que las educadoras desarrollen su capacidad de observar y tomar en cuenta lo que los niños hacen para realizar la consigna con el propósito de que hagan una reflexión constante sobre su práctica docente y los efectos de ésta en el aprendizaje de sus alumnos. En la experiencia, los efectos de las consignas se manifestaron, sin reparo de algunas educadoras, como:

a) Las respuestas de los niños están en franca correspondencia con la consigna pero no así con las pretensiones implícitas de la educadora.

- b) La consigna rebasa las posibilidades cognitivas de los niños y por ello sus respuestas o son incomprensibles o corresponden a un ajuste de la consigna que los niños hacen para poder interactuar con ella.
- c) La respuesta fuera de lugar de los niños es consecuencia de otras condicionantes, como la organización del grupo para realizar la tarea (por ejemplo, en equipo de 4 niños resolver situaciones sobre forma).
- d) El material les resulta demasiado atractivo por lo que hacen otras cosas más interesantes que lo solicitado en la consigna (monedas, animalitos).
- e) El material es poco útil para atender la consigna por lo que es difícil que los alumnos respondan coherentemente a ésta.

Se espera además, que la educadora organice al final de la clase una **confrontación de resultados**, entendida como espacio de socialización de conocimiento, una síntesis de lo que sucedió en la búsqueda de solución de la consigna.

La confrontación consiste en la presentación -por parte de los niños bajo la coordinación de la docente-, de los resultados no coincidentes para averiguar si son o no correctos o cuál de ellos lo es, a través de las argumentaciones que puedan ofrecer los niños y de la discusión de las estrategias fallidas para averiguar en dónde estuvo el error.

La confrontación favorece que los niños reconozcan que hay diferentes estrategias para encontrar una solución y propicia que registren que la matemática es un área de conocimiento sujeta a experimentación, que admite diversas soluciones y cuestionamientos. La confrontación de resultados en los términos señalados, aparece en siete de las 20 clases.

En cinco clases, las educadoras piden a un niño que explique públicamente cómo está resolviendo. No se trata de una confrontación; por el énfasis que le otorgan las educadoras y porque sucede cuando los niños están trabajando, es un recurso que utilizan para decirle al grupo en la voz 'de otro' lo que esperan que todos hagan.

En síntesis, qué y cómo se plantea la consigna, permite garantizar *a priori* si se está poniendo a los niños en situación de aprendizaje de un aspecto nocional o instrumental de un concepto.

La consigna se diseña no desde el contenido matemático objeto de la enseñanza sino desde la consideración de las situaciones en las que éste se usa, o bien desde las situaciones en las que se muestra en sus diversas funciones. Es decir, el contenido es el referente, mientras que los usos y funciones de este conocimiento proveen los insumos para diseñar las situaciones problemáticas. De la situación se debe anticipar que los niños cuentan con algunos de los conocimientos que permiten resolverla y no con otros, entre los que está el que es objeto de aprendizaje. Esto todavía no está suficientemente claro para algunas educadoras de la muestra.

### Referencias

- Armenta, M., & Rangel, M. A. (1990). *Los niños de edad preescolar inventan y resuelven problemas matemáticos de suma y resta*. Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Ecatepec, México.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Espinosa, E. (2004). *Los maestros y la apropiación de perspectivas pedagógicas para la enseñanza del lenguaje escrito en el contexto de un programa de asesoramiento*. Tesis de Doctorado en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas. México: Cinvestav.
- Fuenlabrada, I. (2010). *Investigación evaluativa de la implementación del PEP04. Campo de Pensamiento Matemático*. Informe de investigación. México: DGEP-SEP.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hammersley, M. & Peter, A. (1983). *Ethnography principles in practice*. London and New York: Tavistock Publications.
- Harf, R. et al. (2002). *Raíces, tradiciones y mitos en el nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*. Cuadernos de la Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monje, C. (2013). *Procesos de apropiación de los lineamientos para la enseñanza y el aprendizaje del número con base en el Programa de Educación Preescolar 2004*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas. México: Cinvestav.
- Nemirovsky, M. et al. (1990). *Situación actual de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Preescolar*. Informe de investigación. México: DGEP-SEP/DME-Cinvestav.
- Rockwell, E. (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa". Enfoques. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación (pp. 29-56). Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

**Título: La enseñanza en clases comunes en EDJA: una estrategia docente ante la percepción de fracaso de estudiantes en la realización de tareas matemáticas**

**Autor: Nicolás Gerez Cuevas**

**Correo electrónico: gerez@famaf.unc.edu.ar**

En esta ponencia presentamos avances de una tesis doctoral en desarrollo centrada en la actividad de sujetos docentes cuyo trabajo se desenvuelve en espacios educativos de nivel primario de la modalidad de educación de jóvenes y adultos (EDJA) en Córdoba. Particularmente presentamos algunos aspectos del análisis de un fragmento de una clase en el que la docente decide cambiar las consignas de trabajo ante la percepción de las dificultades de las estudiantes para resolver la actividad propuesta. Describimos algunos aspectos de este proceso de modificaciones de la actividad matemática, a partir del uso de nociones teóricas de la didáctica de la matemática.

**Palabras claves:** jóvenes y adultos – enseñanza – matemática – consignas – prácticas docentes

En esta comunicación se presentan avances de una investigación enmarcada en una tesis doctoral en desarrollo<sup>31</sup>. Analizamos una de las estrategias desplegadas por una maestra para intentar favorecer el involucramiento de las estudiantes en la actividad matemática ante la percepción de las dificultades para la resolución de las tareas planteadas, entendiendo esto último como una *dificultad del oficio docente* (Chevallard, 2010) en la modalidad de EDJA. Para ello, la docente modifica sucesivamente la consigna de trabajo buscando que alguna alumna responda de un modo relativamente satisfactorio desde el punto de vista de sus expectativas.

Presentaremos las actividades planificadas, una crónica de la clase (en dos partes) y el análisis de la misma.

Actividades planificadas

Las preguntas que la docente había planificado como posibles consignas de trabajo se vinculaban con una actividad de Lengua en torno a la lectura de un fragmento del clásico “Platero y yo” de Juan Ramón Jiménez. Dichas consignas eran:

*¿Cuándo nació Juan Ramón Jiménez? ¿Cuándo murió? ¿Cuántos años hace que murió?*

*Escribió “Platero y yo” entre 1907 y 1916. ¿Cuánto tardó? Ordenar los números que aparecen desde el más grande al más chico. (CasoC-Carpeta-Didáctica)*

---

<sup>31</sup> Proyecto llamado “*Conocimientos docentes sobre la enseñanza de la matemática en la iniciación profesional en el nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos*”, dirigido por la Dra. Dilma Fregona y co-dirigido por la Dra. Ma. Fernanda Delprato en el Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) y es parte del proyecto “*Estudiar prácticas de enseñanza y usos de la matemática destinados al trabajo docente*” (SECYT-UNC). Nuestro objetivo es estudiar el modo en que se articulan conocimientos docentes, prácticas de enseñanza de saberes matemáticos y condiciones de las prácticas docentes, en el trabajo de maestros/as con trayectorias cortas en la modalidad de EDJA, en distintos contextos institucionales. Para abordar este objetivo hemos desarrollado una estrategia de indagación que articula entrevistas semiestructuradas con observaciones de clases, sobre el trabajo docente de tres maestras que se desempeñan en la modalidad.

Particularmente tomamos en consideración las dos preguntas subrayadas ya que son las que dan origen a lo que sucede en la clase observada. Para analizar estas consignas recuperamos las nociones de *tarea* y *tipo de tareas* de la teoría antropológica de lo didáctico: “Un tipo de tareas se expresa generalmente mediante un verbo de acción (como comer, dibujar, calcular, acarrear, estudiar, analizar, etc.) y un complemento de objeto (que delimita el campo de aplicabilidad del tipo de acción denotado por el verbo). (...) A su vez, un tipo de tareas existe concretamente en la forma de tareas “individuales”, llamadas genéricamente especímenes del tipo.” (Chevallard, 2013, p.47)

Así, las consignas planificadas pueden ser descritas como modos de expresar las tareas  $t_0$ : *Calcular el tiempo transcurrido desde la muerte de Juan Ramón Jiménez*<sup>32</sup> al momento actual y  $t_0'$ : *Calcular el tiempo transcurrido durante el proceso de escritura de “Platero y yo”*<sup>33</sup>. A su vez, ambas tareas pueden ser vistas como tareas del tipo  $T$ : *Calcular el tiempo transcurrido entre dos eventos A y B*<sup>34</sup>.

A continuación presentamos la primera parte de la crónica de la clase, en donde se muestra el modo en que se transita desde las consignas planificadas por la docente a la consigna principal que articula la clase observada.

#### Segmento 1: modificación de la consigna planificada<sup>35</sup>

*Sara lee una revista de interés general para que practique lectura en voz alta, actividad a la que luego se incorporan cuando arriban las alumnas Norma y Victoria. En este caso, la alumna lee con dificultad el título de la revista, “Berlín, 25 años después”, que presenta la nota principal del número referida al aniversario de la caída del Muro de Berlín. En el intento por comprender la información textual, una alumna confunde este acontecimiento histórico con el período de la última dictadura cívico-militar en Argentina, y se inicia una serie de intercambios de opinión sobre la significación de dicho proceso histórico. Luego de esta discusión, la maestra decide plantear una actividad matemática relacionada.*

*Así como el título de la revista que da inicio a la discusión hace mención a la cantidad de años que pasaron desde la caída del muro de Berlín, la maestra pregunta oralmente al grupo:*

*-¿Cuántos años pasaron desde el regreso de la democracia? (Consigna C<sub>1</sub>)*

A partir del desarrollo de una actividad en la cual se hace una apelación a hechos históricos, la docente decide aprovechar la discusión generada para utilizarlo como contexto para el planteo de un problema aritmético. En este caso, la actividad matemática se inicia con el planteo de una pregunta vinculada al tratamiento de la temática emergente.

---

<sup>32</sup> Jiménez murió el 29 de mayo de 1958.

<sup>33</sup> Esta obra fue compuesta entre 1907 y 1916.

<sup>34</sup> No abordamos en este artículo la cuestión de que en esta institución/modalidad este tipo de tareas se lleva a cabo exclusivamente con los valores de los años, obviando la consideración de unidades menores al año. Por ello el calcular el tiempo transcurrido entre dos eventos se tomará como equivalente a calcular la distancia entre los valores de los años en que ocurren estos eventos.

<sup>35</sup> La crónica de clase (en cursiva) no es exhaustiva, sino que presenta fundamentalmente las principales consignas dadas por la docente y ocasionalmente algún comentario de las alumnas.

Se construye así un escenario en el cual se realiza un trabajo sobre el sentido de las operaciones aritméticas en diversas situaciones de uso.

En relación a la consigna planteada  $C_1$ , podemos plantear que es expresión de la tarea  $t_1$ : *Calcular la cantidad de tiempo transcurrido entre el inicio de la democracia<sup>36</sup> y la actualidad<sup>37</sup>*. Esta tarea es del mismo tipo que las planificadas  $t_0$  y  $t_0'$ , es decir del tipo  $T$ . Este primer cambio de consignas no se encuentra motivado por una intencionalidad de facilitar la actividad como sí ocurre en los siguientes. Al definir la nueva consigna la magnitud se mantiene (tiempo) y también la estructura aditiva (Vergnaud, 2001) ya que se trata de problemas en donde existe una transformación de un estado inicial de la magnitud a uno final. Además se mantiene la medida de la transformación como incógnita a calcular, por ello el tipo de tareas es el mismo  $T$ . El valor del estado inicial en  $t_1$  es más próximo a la actualidad que en  $t_0$  y  $t_0'$  lo que podría favorecer el recurrir a hitos de la experiencia personal o la estimación del tiempo transcurrido. La realización de  $t_1$  además puede implicar la necesidad de tener en cuenta el cambio de siglo en el cálculo, al igual que en  $t_0$ , lo que puede acarrear una dificultad mayor que si los números correspondieran a la misma “centena”, como ocurre en  $t_0'$ .

En el siguiente segmento presentamos el devenir del trabajo en clase a partir del planteo de la tarea  $t_1$ .

#### Desarrollo de la clase en torno a la tarea $t_1$

*En general las condiciones que se proponen para abordar las consignas implican que, luego de planteadas, la docente deja unos segundos para que las alumnas respondan. No se plantean gestos que den cuenta que se habiliten tiempos de búsqueda, sino que por lo contrario el intercambio entre la docente y las alumnas continúa. En la mayor parte de las ocasiones las alumnas no producen la respuesta correcta, o la producen de un modo dubitativo que implica que no la sostienen al no ser validadas por la docente.*

*A los pocos segundos de planteada la consigna  $C_1$ , la docente se dirige directamente a una alumna, pero al no responder del modo esperado por ella, vuelve a cambiar la consigna en sucesivas ocasiones, permaneciendo inalteradas las condiciones para producir una respuesta:*

*-Norma, de 1983 a 1993, ¿cuántos años son? ( $C_2$ )*

*-Del 80 al 90, ¿cuánto hay? ( $C_3$ )*

*-¿Cuánto hay de 80 años a 90 años? ( $C_4$ )*

*-Si tenés \$80 y querés tener \$90, ¿cuánto te falta? ( $C_5$ )*

*Un intercambio diferente se realiza con la estudiante Sara, en el que se modifican una de las condiciones para construir una respuesta, ya que ella decide apelar al uso de la calculadora:*

*Docente: De 80 años a 90 años, ¿cuánto hay? ( $C_6$ )*

*Sara: ¡1 año!*

*Docente: Hacé la suma 80 más 1. ( $C_7$ )*

---

<sup>36</sup> El primer gobierno democrático posterior a la última dictadura cívico-militar se inició el 10 de diciembre de 1983 con la asunción de Raúl Alfonsín.

<sup>37</sup> La clase se realizó el 31 de octubre de 2014.

Sara: *La voy a hacer con la calculadora.*  
Esta decisión de la alumna de usar la calculadora, se continúa con el trabajo sobre otras sumas del tipo 80 más un número menor a 10. A partir de estas nuevas condiciones, la docente plantea:

-Si pongo 4 es 84. Si pongo 6 es 86. ¿Para que dé 90? (C<sub>8</sub>)

Pero al poco tiempo vuelve a plantearle otra pregunta apelando al contexto vital que la estudiante puede responder:

Docente: *Un pantalón cuesta 90. Le pagaron 80. ¿Cuánto le deben? (C<sub>9</sub>)*

Sara: 10.

Docente: ¡¡Sí!! [celebra enfáticamente] ... ¡Con plata el problema sale!

Luego de comentar brevemente sobre las dificultades de la tarea realizada anteriormente, la maestra retoma la consigna planteada inicialmente, aunque con una reformulación discursiva:

-¿Cuántos años pasaron desde que asumió Alfonsín? (C<sub>10</sub>)

Inmediatamente plantea una pregunta diferente, y posteriormente realiza nuevamente un cambio sucesivo de consignas ante la no producción de la respuesta esperada. En este caso, a diferencia del primer segmento apela a la utilización de escrituras personales en el pizarrón:

-¿Cuántos años pasaron entre 1983 y 1993? [Escribe 1983→1993] (C<sub>11</sub>)

-¿Cuántos años hay entre 1980 y 1990? [Escribe 1980→1990] (C<sub>12</sub>)

-¿Cuánto hay entre \$80 y \$90? (C<sub>13</sub>)

-¿Qué número le estás sumando al 1983 para llegar a 1993? (C<sub>14</sub>)

Posteriormente, la docente se enfoca en el análisis de las regularidades en las escrituras realizadas en el pizarrón, aunque sin explicitar el vínculo con la actividad que venían realizando. Por ejemplo, la docente hace unos recuadros alrededor de la última cifra de los números 1983 y 1993, y pregunta:

Docente: *¿En qué terminan este número y este número? (C<sub>15</sub>)*

Alumna: 3.

Docente: *¿Y cómo se relaciona éste con éste? [Marcando sobre las cifras de las decenas en ambos números] (C<sub>16</sub>)*

Alumna: Sumo 1.

Luego se avanza en la resolución de la tarea principal completa, en las cuales la docente plantea centralmente las consignas:

Docente: *¿Cuántos años pasaron de 1993 al 2003? [Escribe 1993→2003] (C<sub>17</sub>)*

Docente: *¿Cuántos años pasaron de 2003 al 2013? [Escribe 2003→2013] (C<sub>18</sub>)*

Docente: *¿Cuántos años pasaron del '83 al 2013? (C<sub>19</sub>)*

Recuperando una respuesta dada por Sara, escribe 30 en el pizarrón, y luego pregunta:

Docente: *¿Cuántos años pasaron hasta el 2014?... ¿Cuántos años pasaron del 2013 al '14 (C<sub>20</sub>)*

A partir de estas últimas preguntas, se vuelve a plantear el interrogante inicial C<sub>1</sub>, y las alumnas ahora sí dicen la respuesta esperada por la docente: 31.

Así queda expresada mediante escritura de la docente, una técnica de cálculo



decidida por ella, en el que las alumnas participaron respondiendo a algunas de las preguntas vinculadas a tareas que desde la perspectiva de la docente eran más sencillas:

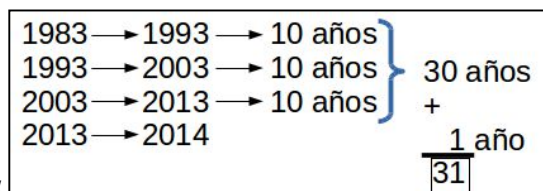


Imagen 1: Escritura

en el pizarrón al finalizar el segmento narrado

Como muestra el registro, ante la situación de “fracaso” en diversas instancias en la resolución de la consigna en las condiciones en que se formularon (en poco tiempo y de modo oral y colectivo) decide cambiarlas, con la expectativa de que las alumnas puedan producir conocimientos como respuestas personales a las preguntas realizadas (Brousseau, 1988). Esto se realiza sin variar o variando poco las condiciones para su abordaje, ya que sólo se puede identificar entre éstas al uso de la calculadora por iniciativa de las alumnas en parte del segmento considerado, y por parte de la docente la escritura en el pizarrón de respuestas parciales.

#### Tareas y técnicas en el fragmento de clase

A partir de la descripción que posibilita la TAD, podemos describir estos cambios de consignas que decide la docente como la proposición de realización de tareas diferentes. En particular, entre estas tareas, podemos reconocer que algunas son del mismo tipo que la consigna principal  $t_1$ , es decir del tipo  $T$ : *Calcular el tiempo transcurrido entre dos eventos A y B*. En el siguiente esquema podemos observar todas estas tareas del tipo  $T$  que se presentan en este segmento de clase:

| Consignas                        | Simbolización<br>n | Tarea implicada  |
|----------------------------------|--------------------|--|
| C <sub>2</sub> ; C <sub>11</sub> | $t_2$              | Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1983 y 1993 |
| C <sub>4</sub> ; C <sub>6</sub>  | $t_3$              | Calcular el tiempo transcurrido entre los años 80 y 90     |
| C <sub>12</sub>                  | $t_4$              | Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1980 y 1990 |
| C <sub>17</sub>                  | $t_5$              | Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1993 y 2003 |
| C <sub>18</sub>                  | $t_6$              | Calcular el tiempo transcurrido entre los años 2003 y 2013 |
| C <sub>19</sub>                  | $t_7$              | Calcular el tiempo transcurrido entre los años 1983 y 2013 |
| C <sub>20</sub>                  | $t_8$              | Calcular el tiempo transcurrido entre los años 2013 y 2014 |

También se proponen otras tareas que no son estrictamente del tipo  $T$  ya que no actúan sobre valores de años, sino sobre montos de dinero en distintas situaciones no escolares de uso, apelando a los tipos de tareas que viven en instituciones comerciales, o bien de cálculos entre números sin contextualización:

| Consignas      | Simbolización<br>n | Tarea implicada                                 |
|----------------|--------------------|---|
| C <sub>3</sub> | $t_9$              | Calcular la distancia entre los números 80 y 90 |

|                 |          |   |
|-----------------|----------|---|
| C <sub>5</sub>  | $t_{10}$ | Calcular cuánto es necesario agregar a \$80 para tener \$90     |
| C <sub>8</sub>  | $t_{11}$ | Calcular qué número sumado a 80 da 90                           |
| C <sub>9</sub>  | $t_{12}$ | Calcular el saldo al recibir \$80 en una venta de \$90 de monto |
| C <sub>13</sub> | $t_{13}$ | Calcular la diferencia entre \$80 y \$90                        |
| C <sub>14</sub> | $t_{14}$ | Calcular qué número sumado a 1983 da 1993                       |

Al definir estas tareas para modelizar estas consignas, priorizamos la diferenciación según el objeto directo sobre el actúa el verbo *calcular* que se puede inferir de cada consigna. Así, aunque la mayoría de las tareas se podrían expresar como *calcular la distancia entre 80 y 90*, hemos decidido priorizar el contexto elegido, teniendo en cuenta su importancia en la búsqueda de participación de las alumnas. Particularmente destacamos que la docente celebra cuando, producto de las diversas transformaciones de la tarea propuesta, llega a plantear una pregunta que una de las alumnas logra contestar correctamente. Este es el caso de la consigna C<sub>9</sub>, que apunta a la realización de la tarea  $t_{12}$ : *Calcular el saldo al recibir \$80 en una venta de \$90 de monto*. Esta tarea sería de un tipo habitual en las prácticas comerciales desarrolladas por la alumna. Como dice la docente en una entrevista realizada: *“Ella a las cuestiones de matemática, en realidad ella toda su vida se dedicó a estas actividades del comercio. O sea, lo ha podido ir solucionando.”*(C-Entrevista2-2014-09-05)

Ni en el discurso de la docente ni en el de las estudiantes se justifica el planteo de esta diversidad de tareas a partir de la consigna original. El aporte de su realización a la resolución de la tarea  $t_i$  no es evidente. Esto pareciera favorecer la pérdida de sentido de la actividad, y entonces del conocimiento en juego, por parte de las alumnas y la confusión sobre su espacio de actuación realmente concedido (Brousseau, 1986).

Avanzaremos a continuación al análisis del modo en que se realizan estas tareas en el segmento de clase observado, en búsqueda de intentar reconocer cuáles son los vínculos que relacionan las distintas tareas, y por ende encontrar algunas respuestas al sentido de que hayan sido planteadas en esta clase. En el modelo praxeológico, completando el *bloque práctico-técnico* junto a las anteriores nociones presentadas de tarea y tipo de tarea se conforma la noción de *técnica*: *“...para cumplir tareas de cierto tipo (...) necesitamos una “manera de hacerlo” que se llama genéricamente una técnica.”*(Chevallard, 2013, p.47). *“Si un tipo de tareas T existe en una institución I (...), existe también en I al menos una técnica  $\tau$  que permite a los sujetos de I (...) cumplir al menos algunas tareas del tipo T. Llamamos alcance de  $\tau$  al conjunto (más, o menos “borroso”) de tareas del tipo T que  $\tau$  permite realizar efectivamente.”* (Íbidem, p.50)

En los segmentos de clase anteriormente presentados, para realizar el tipo de tareas  $T$  se habilita un itinerario de trabajo en torno a la técnica  $\tau_1$  pero la decisión de tomar esta técnica para realizar la tarea inicialmente planteada es una decisión de la docente, lo que da cuenta de las definiciones institucionales sobre el objeto de enseñanza. El tipo de tratamiento además no pone en relieve que esto es producto de una selección de una técnica entre otras. A pesar de las dificultades para implicar a las alumnas en el trabajo, la docente elige dejar como implícita esta decisión, e incluso avanzar en preguntas relacionadas con la técnica pero cuyo sentido es opaco para las estudiantes, ya que

parecen relacionarse con la tarea entre manos, pero no se explicita de qué modo, lo confunde a las alumnas.

Un modo en que podemos describir  $\tau_1$  es analizando algunas sub-tareas  $u_i$  que la componen. Al tratarse de una técnica recursiva, las dos primeras sub-tareas se realizan reiteradamente, primero sobre A y luego sobre el resultado de la suma:

- $u_1$ : sumar 10 a un número natural;
- $u_2$ : evaluar si el resultado de volver a realizar  $u_1$  superará a B;
- $u_3$ : calcular la diferencia entre la última suma y el valor de B;
- $u_4$ : sumar todos los 10 según la cantidad de veces realizadas sin superar B;
- $u_5$ : sumar los resultados de  $u_3$  y  $u_4$ .

La potencia de la técnica  $\tau_1$  radica en que puede articular con una regularidad del sistema de numeración decimal, que notaremos aquí como regularidad  $R$ , que es la que intenta que las alumnas reconozcan en el intercambio en torno a las consignas  $C_{15}$  y  $C_{16}$ . Dicha regularidad implica que si la representación decimal escrita de dos números difieren sólo en la cifra de las decenas por el valor de un dígito, entre estos números hay una distancia de 10. A partir de ello, la sub-tarea  $u_1$  de la técnica  $\tau_1$  se puede realizar mediante una técnica  $\tau_{1.1}$  que se apoya sobre la representación decimal del número, modificando su conformación según la regularidad  $R$ : sólo aumentando en 1 el valor de la cifra de las decenas, o en caso de que ésta sea 9, reemplazarla por 0 y ajustar las cifras de orden mayor. El alcance de esta técnica abarca todas las sumas  $x+10$ .

A partir de esta descripción podemos analizar que el cambio de consignas que la docente realiza, apunta a varias tareas que no forman parte de la técnica  $\tau_1$  que permite realizar la consigna principal  $t_1$ , ya que las tareas  $t_2$  a  $t_{20}$  no forman parte de las sub-tareas que componen la técnica  $\tau_1$ , aunque guardan alguna relación indirecta con dicha técnica. En tal sentido, la ayuda que la docente realiza al proponer estas tareas en este caso no devela cuál es alguna de las sub-tareas de  $\tau_1$  que espera que las alumnas realicen. Para evitar este develamiento, apela a establecer tareas que en gran parte son del tipo  $T$ , aunque esto no se explicita en el discurso de la docente.

Además en las tareas que aquí hemos simbolizado como  $t_2, t_3, t_4, t_5, t_6, t_9, t_{10}, t_{11}, t_{12}, t_{13}, t_{14}$  a la distancia entre los valores de los años A y B es 10. El sentido de la insistencia en estas tareas radica en que pueden ser realizadas por una técnica  $\tau_2$ <sup>38</sup>. Así como la técnica  $\tau_{1.1}$  calcula  $x+10$  sostenida en las características del sistema de numeración decimal, esta técnica  $\tau_2$  se basa en reconocer la regularidad  $R$  entre números cuya representación decimal sólo varía en la cifra de las decenas, para obtener el resultado de  $(x+10) - x = 10$ . Esta técnica tiene un alcance mucho menor que  $\tau_1$ , ya que sólo calcula distancias entre números que cumplan dicha característica.

Por otra parte, en relación al cambio de tareas en las que se empieza a trabajar con números naturales menores a 100, el paso de  $t_2$  a  $t_3$  y luego a otras tareas semejantes, puede considerarse como un caso más básico dentro del alcance de la técnica  $\tau_2$ . Esta modificación puede interpretarse en que, ante la dificultad de las alumnas para reconocer la regularidad  $R$  en los números de 4 cifras, de algún modo pareciera transmitirse que

---

<sup>38</sup> Excepto  $t_5$  por que el modo en que hemos definido aquí a la regularidad  $R$  no abarca a 2003 - 1993 .

alcanza con observar el valor global de las cifras en las que difieren 1983 y 1993. Esto puede sostenerse teniendo en cuenta que como la escritura decimal implica que  $1983 = 1 \cdot 10^3 + 9 \cdot 10^2 + 8 \cdot 10^1 + 3 \cdot 10^0$ , y  $1993 = 1 \cdot 10^3 + 9 \cdot 10^2 + 9 \cdot 10^1 + 3 \cdot 10^0$  y luego, al restar  $1993 - 1983$ , se pueden cancelar todos los términos en que las cifras coinciden, obteniendo  $9 \cdot 10^1 - 8 \cdot 10^1$ , o sea  $10^1$ . De todos modos, no se plantea ningún tipo de discurso justificatorio al respecto, sino que pareciera quedar dentro de lo naturalizado en el hacer de la institución.

#### A modo de cierre

Lo que realizamos en este artículo es mostrar el uso de nociones de la TAD para la descripción detallada de los cambios de consigna en una clase de primaria de EDJA observada. Es decir, a través del análisis del conjunto de preguntas realizadas por la docente, analizamos cómo se modifica la actividad matemática propuesta a las estudiantes y realizamos interpretaciones sobre la lógica que sostiene la docente en la clase. Así, pudimos observar que la docente decide poner en juego una técnica  $\tau_1$  para abordar la tarea principal  $t_1$  que en principio concebía devolver como responsabilidad de las alumnas. Ante la constatación del fracaso modifica la consigna planteando nuevas tareas que se suponen más simples de resolver, pero que no son parte de la realización de la técnica, y cuyo aporte a la resolución de la tarea principal no es explícito, lo que favorece la pérdida de sentido de la actividad y la confusión sobre el espacio de actuación realmente concedido. Para la mayoría de estas tareas propuestas el vínculo que guardan con  $\tau_1$  es que para su resolución se puede poner en marcha otra técnica  $\tau_2$  (reconocer la distancia 10 entre dos números), que se sostiene sobre la misma regularidad del sistema de numeración decimal que fundamenta una técnica  $\tau_{1.1}$  para realizar una sub-tarea  $u_1$  (sumar 10) de la técnica  $\tau_1$ . Por último, es destacable que la consigna que sí logra resolver una alumna por su propia actividad se relaciona con una tarea realizada cotidianamente en una institución no escolar, pero no guarda una relación próxima a la tarea principal  $t_1$ .

#### **Referencias bibliográficas**

- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique de mathématiques*, 7(2), 33-115.
- (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q.*, 23, 14-24.
- Chevallard, Y. (2010). *L'échec splendide des IUFM et l'interminable passion du pédant. Quel avenir pour le métier de professeur*. Conferencia inaugural del colloquio "Regards des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants", Toulouse.
- (2013). *De la transposición didáctica a la teoría antropológica de lo didáctico*. Curso dictado en la Universidad Nacional de Córdoba. Inédito.
- Vergnaud, G. (2001). Problemas aditivos y multiplicativos. En Chamorro Plaza, M.C. (Dir.Edit.) *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas* (pp.189-228). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

**Título: Didáctica de la Lengua y formación de lectores y escritores. Viejas y nuevas preguntas**

**Autores: Gustavo Giménez, Carolina Subtil, Candelaria Stancato**

**Correo electrónico: [gimenezg63@gmail.com](mailto:gimenezg63@gmail.com), [subtilcarolina@gmail.com](mailto:subtilcarolina@gmail.com), [stancatoc@yahoo.com.ar](mailto:stancatoc@yahoo.com.ar)**

Este trabajo integra los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores noveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Se indaga qué tipos de saberes técnicos requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos, y cuáles de esos saberes son ofrecidos en los manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas.

En ese marco, se intenta comprender cómo están articulados los conocimientos que provienen específicamente de la lingüística con otros que son interdisciplinarios (comprensión, interpretación o producción de textos, etc.); se avanza en una primera hipótesis: los contenidos explicitados adscriben visiblemente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística pero poco o nada a otros estudios del lenguaje. Los procesos de lectura y escritura no organizan los capítulos del manual, sino que resultan subsidiarios de aquellos: se ubican generalmente al final pero nunca encabezándolos.

**Palabras claves:** didáctica, lengua, enseñanza, manuales, saberes

### **Introducción. Planteo del problema. Antecedentes**

El presente texto tiene por objetivo presentar las líneas generales del proyecto “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores noveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares” que integramos un grupo de profesores de la Universidad Nacional de Córdoba, y que se desarrolla en tres (3) líneas principales: la presente, que tiene por objetivo indagar y sistematizar de manera general cuáles son los paradigmas disciplinares o líneas teóricas que dominan los manuales escolares de Lengua; la segunda que se propone reconocer específicamente cuáles son las vertientes disciplinares que alimentan el conjunto de conocimientos gramaticales que se transmiten en los manuales escolares de Lengua; y la tercera que intenta interpretar si las tareas que se proponen a los alumnos y que conjugan conocimientos lingüísticos en general (o gramaticales, en particular) promueven actividades "inmanentes" (es decir, reconocer, analizar o clasificar las unidades lingüísticas tal como hacen en buena medida los lingüistas o los estudiantes de lingüística) o si, en cambio, esas tareas son “trascendentes” es decir, se transforman en conocimientos técnicos que se reutilizan para resolver situaciones vinculadas a la comprensión o producción de lenguaje o textos.

Desde hace tiempo, quienes integramos este equipo nos interesamos por indagar la articulación entre determinados contenidos lingüísticos y su transposición didáctica a

partir de los manuales escolares<sup>39</sup>, intentando comprender la efectividad de esta relación para abordar lo que consideramos la problemática medular del campo de la didáctica de la lengua: enseñar a interpretar y producir textos. En los últimos años, particularmente, nos ha motivado analizar una cuestión que puede expresarse desde dos dimensiones o problemáticas ligadas entre sí:

-Qué relaciones se establecen en el seno de la Didáctica de la Lengua (DL) entre los conocimientos comunes que los hablantes/escritores tienen sobre el lenguaje por el simple hecho de ser usuarios del lenguaje y el conocimiento especializado que proviene de campos disciplinares específicos (la lingüística, en general, o la gramática, en particular).

-Qué articulaciones se proponen entre los conocimientos lingüísticos que se enseñan y las prácticas efectivas de leer y escribir textos.

### **Los manuales escolares**

Los manuales escolares, en particular, han constituido un insumo básico para este y los anteriores trabajos de investigación de este equipo en tanto nos han permitido comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar; actividades que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases; también, nos han posibilitado interpretar muchas imágenes y representaciones fuertes y acriticamente instaladas en el imaginario didáctico y profesional de muchos profesores.

La incidencia de los manuales escolares producidos por la industria editorial en la formación, capacitación y trabajo escolar de los docentes, ha sido puesta de relieve en algunas investigaciones (Herrera de Bett Graciela, Alterman Nora y Giménez Gustavo, 2004). En ese trabajo, pudo constatarse que los manuales escolares conformaron la fuente básica para que profesores y maestros comprendieran -en primera instancia- las novedades teórico-conceptuales que propusieron los nuevos lineamientos curriculares inaugurados tras la reforma educativa de los años de 1990 y las formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocieron en ese estudio que gran parte de lo que aprendieron acerca de los nuevos contenidos de enseñanza (los gramática o lingüística de los textos, la sociolingüística, la pragmática, la lectura, la escritura, etc.) y lo que hacen con ellos en clase (a partir de los materiales de estudio, las actividades, los textos, las explicaciones, etc.) provinieron principalmente de los manuales escolares de sus disciplinas producidos por la industria bibliográfica (ya sea en las versiones para alumnos y/o para docentes).

Si consideramos, entonces, la reforma educativa y curricular de los años de 1990 como un verdadero “acontecimiento discursivo” (en términos de Foucault) en tanto implicó la

---

<sup>39</sup> Efectivamente, desde el año 2008 al 2013, se han desarrollado los siguientes proyectos: “Argumentar en la escuela media. Un estudio de la enseñanza del discurso argumentativo a través de los manuales escolares” (2008-2009); “Discurso Argumentativo y Transposición Didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares” (2010-2011); “Discursos de razonamiento y Transposición Didáctica. Un estudio a través de los manuales escolares” (2012-2013).

irrupción de un conjunto de enunciados y prácticas didácticas que en determinado momento alcanzaron cierto grado de coherencia y organización, y construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003:36), los manuales escolares de circulación usual en las escuelas podrían conformar ese “espacio discursivo” que articula y aglutina discursos, prácticas, saberes y reglas que “bajo ciertas condiciones pasan de su estado de dispersión difuso a un estado de organización coherente y se precipitan, gracias a un acontecimiento discursivo, en una unidad” (Albano, 2003:36).

Desde este punto de vista, comprender e indagar las definiciones conceptuales y las actividades didácticas propuestas por los manuales de Lengua constituye un dispositivo clave (no el único, por cierto) para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en el aula. Los manuales se ofrecen, por tanto, como un espacio fértil para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores y alumnos de la escuela secundaria (foco de nuestro estudio) construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar.

Numerosas investigaciones y estudios (Carlino, 2005; Giménez y otros, 2015, entre muchos) han demostrado también que parte de la responsabilidad del fracaso de los estudiantes en la escuela o la universidad, la tiene el desconocimiento de ciertos géneros típicos del discurso, en particular porque aquellos que circulan a menudo en las aulas ha sido “extrañado”, “enajenado” de sus características principales y/o “deformado” por los manuales escolares, sentándose así una notable diferencia entre los discursos por los que circula la ciencia en la “vida científica” (artículos, ensayos, ponencias, etc.) y los que circulan en la escuela. Otras investigaciones (Giménez, 2009; Fondacaro, 2015) han puesto de relieve la incidencia que tienen las propuestas didácticas de los manuales de ciencias en la experiencia y las dificultades de muchos alumnos para comprender textos científicos. En sentido coincidente, otros estudios han destacado que ciertas vacilaciones o dificultades para lograr aprendizajes significativos por parte de los estudiantes se vincularían con ciertas particularidades de las propuestas de interpretación y producción de textos de los manuales escolares (Cacciavillani, Reinaldi y Maina, 2015; Colafigli, 2010, 2015; Giménez y Subtil, 2015; Stancato, 2015).

Por último, podríamos decir que la comprensión de los manuales permite también activar ideas y dispositivos de intervención didáctica. Siguiendo a Achilli (2000) consideramos que hay investigaciones que podrían encuadrarse en la categoría de “investigación formal” en el sentido de que colaboran en la comprensión de un campo de problemas y en el desarrollo de una disciplina, mientras que hay otras que podrían entenderse como “estudios exploratorios” en tanto se desarrollan con la intención de comprender una determinada situación para insertar allí una propuesta de intervención. Desde este punto de vista, este estudio adquiere ese doble sentido: no sólo nos permite comprender cómo son estos dispositivos de enseñanza de la lengua (los manuales) sino también nos abre la

perspectiva para fabricar dispositivos alternativos para enseñar lengua (nuevas propuestas, actividades o materiales)<sup>40</sup>.

### **Gramática y DL**

Algunos autores interesados en la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua (Charolles, 1999) han analizado el nuevo vigor teórico devuelto a la reflexión didáctica tras la asunción -desde los años 1970/1980- de nuevos objetos de enseñanza (los textos y/o los discursos) y nuevas metas educativas (formar usuarios competentes para usar y producir textos). Ello implicó una tarea revitalizadora que implicó la ampliación del repertorio teórico de base de la didáctica anclado en el estructuralismo o el formalismo lingüísticos hacia nuevas teorías y enfoques que priorizaron el estudio del uso lingüístico (el habla): la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, etc. La sensación de “estar más cerca” de un objeto real y en uso antes que de otro abstracto y formalizado produjo cierto entusiasmo en los profesores, aunque no menos desconcierto e incertidumbre por la inconmensurabilidad o “inabarcabilidad” de este nuevo continente teórico: nuevas teorías y nuevos objetos disciplinares que no habían formado parte de la formación inicial de los profesores (textos y/o discursos de todo tipo) llegaban y se proponían para ser enseñados, instalándose definitivamente en la agenda de la DL y en las prácticas de enseñanza.

A ese respecto, muchos autores han llamado la atención sobre las particularidades de los textos o discursos en tanto objetos disciplinares. Bernárdez (1995), por ejemplo, ha señalado que los textos son unidades de lenguaje que se comportan como objetos “naturales”, antes que formales o lógicos, y por lo tanto las nociones y teorías que dan cuenta de ellos están más cercanas a los objetos y teorías de las ciencias naturales dominadas por la inexactitud, lo provisional y lo aleatorio, antes que por la exactitud, el rigor y la universalidad de los objetos y las ciencias formales. Los textos y los discursos, por ser precisamente unidades “de uso”, no responden a patrones de exactitud o regularidad ni en sus formas ni en sus comportamientos sino a tendencias o probabilidades. El sentimiento de enseñar a manipular “objetos reales y/o naturales” (textos y discursos reales, correspondientes a géneros discursivos de la vida social, producidos en contextos reales y tras intenciones reales) más cercanos a la experiencia lingüística de los hablantes en general, y de los estudiantes en particular, antes que a analizar “elementos abstractos e invenciones formales” (sintagmas, morfemas, etc.) invadió rápidamente la DL, tras años de instrucción planificada en el reconocimiento y análisis de unidades estructurales. Ese pasaje de la “lengua” al “habla” motivó en la DL la exploración de teorías y campos novedosos que se abren en un extenso y casi inabarcable abanico, y generó no pocos debates acerca de qué categorías o teorías

---

<sup>40</sup> En referencia a ello, cabe destacar que el estudio de la enseñanza del discurso argumentativo en los manuales escolares desarrollado por este equipo durante los años 2009 y 2013 recaló finalmente en el diseño de una propuesta de enseñanza alternativa para la argumentación (Opinar y decir lo propio. Estrategias para enseñar a argumentar en la escuela) que está disponible en acceso abierto en el Repositorio Ansenza de la FFyH (<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/861>)



acompañan de manera más significativa el aprendizaje y la formación lingüísticos, y cómo transponerlas al campo de la enseñanza.

Ahora bien, el pasaje desde un número relativamente acotado de teorías (la normativa lingüística, la gramática tradicional o de corte estructural y/o sus subdisciplinas – morfología, sintaxis, semántica, etc.-) hacia un campo múltiple, diversificado y atravesado de cuestiones tanto lingüísticas como extra o translingüísticas (los estudios sobre los textos y los discursos) llevó a tomar conciencia sobre la necesaria interdisciplinariedad y heterodoxia que debía asumirse: las cuestiones de los textos o discursos no están referidas en un cuerpo homogéneo de teorías, sino en un campo plural, complejo y a veces contradictorio. Ello generó no poca incertidumbre, zozobra o desconcierto aun hoy visibles en el discurso de los profesores implicados y en ciertas vacilaciones y desorientaciones de la producción editorial de materiales para el aula, o de la producción curricular en la escala de que se trate (oficial, institucional, áulica, etc.)

En ese contexto particular, la gramática (disciplina tradicional si las hay en el dominio de la DL) ha quedado en un lugar vacilante: tras cierta sensación que parece ampliamente compartida de su validez como objeto de enseñanza (“es necesario enseñar gramática”) todavía no ha experimentado la necesaria transformación y/o refuncionalización para ser reinsertada en un nuevo contexto didáctico: la enseñanza de la lengua orientada a formar lectores y escritores de textos. Aun cuando cada vez más estudios en el campo de la DL bregan por articular la enseñanza de la gramática con la interpretación y producción de textos (Ciapuscio, 2002,2009; Gaspar y Otañi, 2000; Otañi y Gaspar 2003), la cuestión acerca de qué gramática, para qué y cómo enseñarla en la escuela todavía no se ha constituido, a nuestro entender, en un suelo de conocimientos necesarios, disponibles y compartidos entre los profesores de Lengua que reconstruya las viejas matrices estructuralistas que signaron la enseñanza de la gramática escolar y la reoriente hacia la formación de mejores lectores y escritores.

### **DL. Nuevas y necesarias preguntas**

En esta tensión entre tradiciones lingüísticas que intentan mostrar objetos claros y precisos, fácilmente reconocibles y clasificables como las morfemas y los sintagmas, dominantes en la escuela por cierto a partir de la enseñanza explícita de la morfología y la sintaxis, y otras que reconocen la definitiva variabilidad e inestabilidad de esos objetos cuando se cruza el umbral estructural de la oración y se ingresa al universo del lenguaje en uso, se abre un camino más que significativo -a nuestro juicio- de preguntas para pensar la DL. Entre muchas otras, hay algunas que nos interesan particularmente y que han motivado este proceso de trabajo:

- qué tipo de objetos lingüísticos y de qué procedencia se transponen en el terreno escolar (al menos los visibles en los manuales escolares).

-qué relación guarda el conocimiento que construyen las mismas teorías lingüísticas (conocimiento “especializado”) con lo que los hablantes o productores de lenguaje ya saben por ser usuarios del lenguaje (conocimientos intuitivos y/o vulgares).

-qué tipo de articulación puede advertirse entre los conocimientos lingüísticos propuestos por los manuales (en particular los que se adscriben al campo de la gramática) y las prácticas lingüísticas de los estudiantes: comprender y producir mensajes y textos, tanto orales como escritos.

Estas preguntas permiten avanzar en una vieja discusión sobre la enseñanza o lo que se enseña y para qué se lo hace, y que se tensa entre dos polos: comprender para explicar cómo es o funciona algo o comprender algo para saber y poder usarlo. Seguramente, la distinción no podría presentarse en términos excluyentes pero sí en una gama que enfatice uno u otro punto de la oposición. En uno de los polos, podría afirmarse que la enseñanza debe proponer modelos explicativos claros y universales para explicar sobre todo cómo es el mundo (o alguna parte de él) o por qué es así y no de otra manera; en el otro polo, se defiende la idea de que, antes que nada, la enseñanza debe proponer o enseñar procedimientos y técnicas para intervenir en el mundo y aprender de él mientras se lo hace.

Esta discusión es filosófica o pedagógica en su formulación misma y, respecto al lenguaje, toma un sentido más que interesante: se enseña lengua para comprender cómo es el lenguaje o el sistema lingüístico y desarrollar un conocimiento más especializado (tal como lo hace el lingüista) o se enseña la lengua para formar en técnicas efectivas de producción (tal como hacen los mejores y más competentes lectores y escritores) y/o mejorar lo que “ya se hace” (comprender, escribir, narrar, explicar, opinar, etc.), articulando los conocimientos “viejos” (los de los hablantes) con los nuevos (los de la enseñanza).

### **Teoría y técnica**

Daniel Feldman (2004) introduce una distinción significativa entre dos tipos de teorías: “Algunas teorías influyen en la práctica porque permiten derivar tecnologías. Otras son ‘iluminadoras’ y mediante ellas los agentes mejoran su práctica porque pueden decidir cursos de acción basados en la nueva comprensión alcanzada. En ambos casos la teoría ‘(...) no orienta, dirige o alimenta nuestra práctica, si no es a través de nuestras intenciones. Pero no cualquier teoría expresa nuestras intenciones. Sólo nuestras teorías normativas o los aspectos normativos de nuestras teorías’ (Feldman y Palamidessi, 1995)”.

Desde la perspectiva que establece el autor y en el plano de la DL específicamente, podríamos pensar que de algunas teorías lingüísticas se pueden derivar más efectivamente algunas tecnologías mientras que otras permitirían comprender mejor el lenguaje, potenciar y sistematizar los propios conocimientos sobre él, aunque no derivar inmediatamente técnicas primarias para su uso. Podrían encuadrarse en el primer tipo, aquellas teorías que claramente exponen ciertos aspectos normativos o regulares de los objetos lingüísticos; teorías, por ejemplo, sobre las formas de los textos, sobre los tipos de enlaces lingüísticos, sobre la retórica argumentativa, etc. podrían derivarse claramente en técnicas para la composición de textos, técnicas para asegurar la cohesión entre párrafos de un texto o técnicas para argumentar de manera más convincente, entre otras.

Otro tipo de teorías, en cambio, mejoran sin dudas nuestra comprensión sobre el lenguaje, pero solo indirectamente permiten derivar en técnicas de uso de la lengua; las teorías vinculadas a la variación social del lenguaje, por ejemplo, o las que plantean la relación entre los textos y su situación comunicativa permiten comprender con más claridad la dimensión social o comunicativa del lenguaje, aunque difícilmente se puedan derivar de ellas técnicas para variar el lenguaje o situarlo significativamente en un contexto porque ya lo hace cualquier hablante cuando lo usa y no habría forma de que no lo haga al hablar, leer o escribir.

En resumidas cuentas, hay teorías que permitirían articular y sistematizar los conocimientos nuevos con los dados, los especializados con los ordinarios, y ponerlos en disponibilidad para “hacer mejor lo que se hace con el lenguaje” (una tecnología para su buen y/o mejor uso); otras teorías, en cambio, potenciarían la comprensión de la complejidad del lenguaje y solo indirectamente fundamentarían decisiones para su uso.

Estas reflexiones, entonces, entre las teorías o la procedencia disciplinar de los contenidos que se enseñan y lo que se hace con ellos en los procesos de su transposición didáctica es lo que ha alimentado nuestro interés por estudiar lo que al comienzo decíamos: estudiar qué teorías han recalado con mayor fuerza en el campo de la DL, qué suerte ha corrido particularmente la enseñanza explícita de la gramática en la escuela y cómo se articulan o proyectan los contenidos que se enseñan o proponen con las prácticas de aprender a leer y escribir textos.

#### **Acerca de este estudio. Primeras conclusiones**

El trabajo de la primera etapa de este proyecto y del que damos cuenta en este texto adquiere cierto sentido casuístico: comprender cómo se propone la enseñanza de contenidos gramaticales en dos manuales de amplia difusión<sup>41</sup>, partiendo de las siguientes categorías o preguntas que se complementan con las de los trabajos de las otras colegas del equipo.

Partimos, entonces, de las categorías arriba presentadas:

-Conocimientos descriptivos (aquellos que describen el objeto y dan cuenta de cómo es o funciona) en oposición a conocimientos técnicos (aquellos que sirven para hacer cosas con ellos, para usarlos para algún fin u otra cosa diferentes a sí mismos, y que se ponen a disposición para resolver “problemas prácticos”).

-Conocimientos especializados (los propios del analista del lenguaje, el lingüista o gramático) en oposición a los conocimientos comunes o no especializados (aquellos que son propios de los usuarios-hablantes/escritores- pero pueden no tener el mismo nivel de definición o precisión de los primeros).

---

<sup>41</sup> Aprendamos Lengua 1- (Edit. Comunicarte) y Logonautas. Prácticas del lenguaje 1 (Edit. Puerto de Palos)

A partir de esas categorías nos preguntamos principalmente en esta primera etapa:

-Qué contenidos “dominan” o son hegemónicos en los manuales escolares (se enuncian como contenidos-eje encabezando los capítulos o son “títulos de 1° nivel” en ellos)

-Cuál es la procedencia disciplinar de esos contenidos-eje

A partir del análisis exhaustivo de los índices y los capítulos de ambos manuales, surgen las primeras y siempre provisionales conclusiones:

1. Los contenidos de enseñanza propuestos por el manual, parecen adscribirse fácilmente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística, la teoría literaria, o emparentadas con estas: la lingüística del texto, la pragmática, la gramática textual, los estudios sobre los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etc.
2. Los “contenidos centrales” (aquellos que engloban a los restantes y que le dan nombre a los capítulos) son predominantemente los géneros del discurso: el texto dramático, el instructivo, la leyenda, el texto expositivo, la poesía, la adivinanza, el cuento maravilloso, el cuento realista, el cuento fantástico, la noticia, etc. (en 1° instancia) y/o los tipos de textos (narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo-expositivo, etc.) (en 2° instancia)
3. Los géneros discursivos constituyen las unidades o contenidos que más visibilidad tienen en tanto titulan la mayoría de las veces o son el eje de desarrollo de los distintos capítulos.
4. Los contenidos específicamente gramaticales no son contenidos organizadores de unidades o capítulos del manual, sino que son subsidiarios de aquellos contenidos centrales; se ubican generalmente al final del capítulo o unidad, nunca encabezándolo/a.
5. La sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas (la descripción y clasificación de oraciones, componentes oracionales y palabras, principalmente) tienen una dominancia marcada en los temas o contenidos específicamente gramaticales.
6. Contenidos del tipo “expresiones o construcciones para afirmar con contundencia y no dejar asomo de dudas” o “formas verbales para expresar algo que no se sabe con certeza si pasó o pasará” no forman parte de la agenda de enseñanza dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos.
7. Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) no encabezan ni dan título a los capítulos o unidades; muchas veces ni siquiera están enunciados como contenidos en el índice sino que se los encuentra en el interior a la manera de “taller de” o “actividades para”.
8. Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) se articulan principalmente con los tipos de textos (leer o escribir textos de tal o cual tipo) pero poco o casi nunca con contenidos gramaticales (contenidos gramaticales para leer mejor o para escribir mejor).

9. Los índices suelen dar cuenta de los contenidos centrales, los efectivamente jerarquizados (tipos de textos, géneros discursivos, etc.) pero no siempre de contenidos menores o articulados con estos (reflexiones o actividades para producir o comprender textos) que se encuentran en el desarrollo de los capítulos.

### **Bibliografía.**

- ACHILLI, E. (2000): Investigación y Formación Docente. Rosario. Laborde.
- ADAM, J.M. (1997): Les Textes: Types et prototypes. Recit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue. Paris. Nathan.
- ALBANO, S. (2003): Michel Foucault. Glosario epistemológico. Bs. As. Quadrata.
- ALVARADO, M. (2001). Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Bs. As. Manantial.
- ALVARADO, M. (2013): Escritura e invención en la escuela. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- BAJTIN, M. (1997) Estética de la Creación Verbal. México. Siglo XXI.
- BAREI, S. y RINALDI, N. (1996) Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación. Public. U.N.C. Córdoba.
- BEAUGRANDE, R y DRESSLER, W. (1997) Introducción a la lingüística del texto. Ariel. Barcelona.
- BENVENISTE, E. (2004) Problemas de lingüística general (Vol. 2). Siglo XXI. México.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): Introducción a la Lingüística del Texto. Espasa-Calpe. Madrid.
- BERNÁRDEZ, E. (1995). Teoría y epistemología del texto. Anaya-Spain. Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1993) La estructura del discurso pedagógico (Vol. 4). Barcelona. Morata.
- BOLLINI, R y CORTÉS, M. (1994) Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua. El Hacedor. Bs. As.
- BRUNER, J. (1991): Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa. Bs. As.
- CACCIAVILLANI, C.; REINALDI, A.; MAINA, M. (2015): La didáctica de la lengua en la encrucijada de saberes y prácticas: entre el “saber” y el “saber hacer”; entre los “saberes especializados” y los “saberes comunes”. Análisis de caso de un manual escolar. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. San Miguel de Tucumán, 6, 7 y 8 de Agosto de 2015.
- CAMPS, A. "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela" en Revista "Textos", N° 5, Ed. Graó, julio de 1995.
- CARLINO, P. (2005): Escribir, leer y aprender en la universidad. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- CHAROLLES MICHAEL: “Contribución para una historia actual del Análisis Del Discurso”, en LANGUE FRANCAISE, febrero 1999.
- CHEVALLARD, I. (1991): La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado Bs. As. Aique.
- CIAPUSCIO, G. (1994): Tipos Textuales. Colecc. Enciclopedia semiológica. Bs. As. UBA.

- CIAPUSCIO, G. E., & FIO33, P. U. (2002). El lugar de la gramática en la producción de textos. In Simposio Internacional 'Lectura y escritura: nuevos desafíos'. Mendoza, Argentina (Vol. 17, p. 103).
- CIAPUSCIO, G. E. (2009). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. *Alfabetización Inicial*, 183.
- COLAFIGLI, L. (2010): Enseñanza de la escritura. Un estudio a partir de los manuales escolares de Lengua. Tesis de grado, inédito.
- COLAFIGLI, L. (2015): Argumentar en la Educación de Jóvenes y adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar. Tesis de Posgrado, inédito.
- FABB, N., ATTRIDGE y otros (1989) *La lingüística de la escritura*. Madrid. Visor.
- FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Aique. Bs. As.
- FERREIRO, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilio Ferreiro*. México. Fondo de cultura Económica.
- GASPAR, M., & OTAÑI, L. (1999) *El gramaticario*. Buenos Aires. Cántaro.
- GASPAR, M., & OTAÑI, L. (2000) *La gramática. Problemas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- GIMÉNEZ G. Y SUBTIL C. (2015): Enseñar a argumentar en la escuela. un estudio a través de los manuales escolares. *Revista Cuadernos de Educación*. N° 13. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año XIII, N° 13. Disponible también en
- GIMÉNEZ, G. (2009): Comprender textos científicos en la escuela media. un análisis de las propuestas de lectura en manuales escolares. *Revista Cuadernos de Educación* Año VII, n° 7, Mayo de 2009, Córdoba. Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "María Saleme de Burnichón". U.N.C.
- GIMENEZ, G.; LUQUE, D; ORELLANA, M. (2015) (comp.). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. UNC. Córdoba.
- GIMÉNEZ, Gustavo (2005) *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Edit. Ferryrá Editores y FFyH. Córdoba.
- HALLIDAY, M. (1982): *El lenguaje como semiótica social*. F.C.E. México.
- HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Martin JR. London.
- HERRERA, G. ALTERMAN, N. Y GIMÉNEZ, G. (2004) "Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos"; en Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp. 2004): *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba. Brujas.
- <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/1073/showToc>
- LAVANDERA, B. (1985): *Curso de Lingüística para el análisis del discurso*. Cedral. Bs.As.
- LOMAS, C-OSORO, A y TUSON, A (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- MAINGUENEAU D. (1999): *Términos claves del análisis del discurso*. Edic. Nueva Visión. Bs. As.

OTAHÍ, L., & GASPAR, M. (2001). Sobre la gramática. Alvarado, M.(comp.). Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Manantial.

OTAHÍ, L., & GASPAR, M. (2002) “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”. In Ponencia del Simposio Internacional «Lectura y escritura: nuevos desafíos», realizado en la Universidad Nacional de Cuyo (Vol. 4, No. 5).

Rioja.

STANCATO, C. (2015): La enseñanza de la argumentación en la Escuela Media. Una propuesta de acompañamiento para docentes de Lengua en el proceso de desnaturalización del objeto y de la representación del sujeto que aprende. Tesis de Posgrado, inédito.

VAN DIJK, Teun (1978) Estructuras y Funciones del Discurso. México. Siglo XXI.

VAN DIJK, Teun (1995) La Ciencia del texto. Barcelona. Paidós.

ZAMUDIO, B. y otros (1997) “Pragmática argumentativa” en MARAFIOTTI, R. (Comp.): Temas de Argumentación. Bs. As. Biblos.

**Título: Didáctica de la Lengua, formación de lectores y escritores y enseñanza de la gramática: un mapa de reconocimientos, vacilaciones y ausencias**

**Autoras: Clara Cacciavillani, Leticia Colafigli, Laura Regis**

**Correo electrónico:** [cacciclara@hotmail.com](mailto:cacciclara@hotmail.com), [leticolafigli@gmail.com](mailto:leticolafigli@gmail.com), [lauregis@hotmail.com](mailto:lauregis@hotmail.com)

Este trabajo integra los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores noveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Indaga qué tipos de saberes técnicos requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos, y cuáles de esos saberes son ofrecidos en los manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas.

En ese marco, esta segunda línea de indagación intenta reconocer cuáles son las adscripciones disciplinares de los contenidos gramaticales que se proponen a los estudiantes en los manuales escolares. Hasta el momento, el trabajo de campo indicaría que los conocimientos propuestos y con los que pareciera articularse de manera más clara las actividades responden a los insumos teóricos de la gramática ‘textual’. Los contenidos de la gramática oracional no se articulan ni proyectan con actividades sobre comprensión o producción de textos o discursos sino con ejercicios ‘inmanentes’ (de reconocimiento e identificación de unidades o categorías). Los procesos de leer/interpretar o escribir/producir textos se articulan principalmente con los aprendizajes en torno a los textos y discursos que devienen de la gramática o lingüística textual, mas no con otro tipo de categorías (palabras, tipos de oraciones). Las gramáticas de los textos y de la oración encuentran poca articulación entre sí y con los procesos de lectura y escritura.

**Palabras claves:** didáctica, lengua, enseñanza, manuales, gramática

### **1. Introducción. Planteo del problema**

En una indagación reciente<sup>42</sup> realizada por los autores de esta ponencia y su equipo de trabajo, se recuperaron los siguientes tópicos que exponemos de manera sintética a manera de presentación de nuestro trabajo:

- La reforma educativa y curricular de los años 90 significó un verdadero acontecimiento discursivo en tanto implicó la irrupción de un conjunto de enunciados y prácticas didácticas que en determinado momento alcanzaron cierto grado de coherencia y organización, y que construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003:36). En el caso particular de la didáctica de la lengua (DL) y el campo de prácticas de enseñanza del lenguaje (EL) se generaron una serie de discusiones, planteos y cuestionamientos en torno a los saberes lingüísticos que se enseñaban y la manera en que se lo hacía había provocado produciendo cierto estado de tensión y fragmentación del campo de la DL. En tanto acontecimiento discursivo, la mencionada

---

<sup>42</sup> Giménez y otros: “Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la Lengua desde los manuales escolares”. Proyecto SeCyT-UNC 2014-2015.



reforma educativa permitió organizar esa serie de prácticas y enunciados, hablados y escritos, que desde tiempo atrás venían pugnando por cobrar centralidad tanto en la DL como en la EL.

- En ese acontecimiento discursivo como señalamos a la reforma educativa, los manuales escolares producidos por la industria editorial y de circulación usual en las escuelas determinan desde entonces buena parte de lo que los profesores seleccionan para enseñar y la manera en que lo hacen. Por tal motivo constituye, desde esta perspectiva que siguen las reflexiones de Foucault- un espacio discursivo, es decir, “un lugar lógico de articulación y aglutinación de discursos, prácticas, saberes y reglas que bajo ciertas condiciones pasan de su estado de dispersión difuso a un estado de organización coherente y se precipitan, gracias un acontecimiento discursivo, en una unidad” (Albano, 2003:36).

- Ese espacio discursivo conformado por los manuales escolares que emerge visible y sólido tras la reforma educativa expresa un cuerpo también visible de tensiones entre cuestiones de distinta índole; entre ellas, una tensión en la naturaleza misma de los objetos lingüísticos que se proponen para su enseñanza. Esta tensión está dada entre algunos objetos que obedecen a una perspectiva estructural o formalizante en los estudios sobre el lenguaje y otros que responden a una epistemología pragmática que focaliza la variabilidad y/o historicidad propia del lenguaje. Podríamos decir, entonces, que el acontecimiento discursivo expresado por la reforma educativa argentina de los años de 1990 puso en tensión dos epistemes ciertamente opuestas: una que focaliza aspectos estructurales, componenciales u organizativos del lenguaje tanto superficiales como profundos, de carácter más o menos formal o formal-cognitivo, y otra que asume la contingencia y el caos propio de los objetos naturales o sociales.

- En el terreno de la DL se asentaron con mayor fuerza las perspectivas que postulan la posibilidad de estructurar y clasificar los textos según criterios claros y diferenciados (Van Dijk, 1980, 1988, 1990, 1995; Adam, 1990), ganando visiblemente terreno frente a aquellas que predicen la variabilidad constitutiva de estos objetos ya que los textos o discursos son básicamente unidades culturales inestables sometidos a la dispersión inherente de la praxis humana (Bajtin, 1997; Bernández, 1982; Halliday, 1982; Hassan, 1972). Aun cuando ha cambiado visiblemente la agenda de la DL las perspectivas dominantes en la EL ven todavía en los hechos del lenguaje más estructuras que acontecimientos; y en los discursos, unidades organizativas estructurales o formales del lenguaje antes que productos de las prácticas del hombre social.

- En ese cruce de diferentes lógicas disciplinares –por un lado, una que podríamos llamar provisoriamente estructural y formalizante, interesada por los aspectos normativos o regulares del lenguaje y otra que podría denominar también provisoriamente pragmática/funcional interesada más que todo en el lenguaje como praxis cultural y semiótica- interesa preguntarnos qué papel o en qué lugar ha quedado uno de los contenidos más perdurables de viejas y nuevas agendas en la EL: la gramática. Nos interesa comprender si la enseñanza de la gramática continúa sigue siendo un objeto de tratamiento inmanente (es decir, proponiéndose como un conocimiento sobre las estructuras del lenguaje tal como lo idean y construyen los gramáticos y lingüistas especializados), o si está articulado con las necesidades y conocimientos propios de los usuarios del lenguaje (los lectores y escritores).

- En otras palabras, nos preguntamos si la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares constituye un objeto de enseñanza descriptivo y/o explicativo del sistema lingüístico en sí, o si se ha constituido en un “saber técnico”, es decir un conocimiento sobre “formas o procedimientos para que los hablantes, lectores o escritores puedan hacer cosas con el lenguaje”.

## **2. Gramática y enseñanza de la lengua: Discusiones actuales**

En un ilustrativo texto María Pilar Gaspar y Laiza Otañi (2001) señalan la particular historia que la gramática ha tenido como objeto de conocimiento y enseñanza escolar.

Sin dudas, la historia de la gramática y la enseñanza de la lengua nace signada por el deslumbramiento mismo de la lingüística moderna frente a la constitución del sistema de la lengua como objeto excluyente de estudio. La atención dominante sobre las unidades y niveles que articulan la estructura de la lengua llamaron la atención no solo de investigadores y estudiosos del lenguaje durante buena parte del siglo XX sino también de didactas y profesores. Durante buena parte de su historia el conocimiento inmanente del sistema lingüístico en la versión que fuere (lógico-tradicional o estructuralista moderno) se impartió como conocimiento legítimo en las escuelas argentinas.

Ese deslumbramiento por la gramática y lingüística científicas tuvo su particular versión escolar con un apego casi excluyente al análisis morfosintáctico y oracional, sobre todo, y a las teorías del aprendizaje de corte conductistas que promovían la repetición y el refuerzo como matrices del trabajo cognitivo. Si se analizan los manuales escolares de buena parte del siglo XX hasta los años de 1990, la dominancia del análisis morfológico (clases de palabras) y sintáctico oracional parece evidente, matizado con pinceladas de semántica clásica o estructural (Marín 1999).

Ese encantamiento que definen las autoras entra en crisis a partir de la constatación de que el conocimiento pormenorizado del sistema lingüístico y la repetición del análisis oracional como tarea escolar dominante de la enseñanza de la gramática, no mejoraba per se las habilidades de los estudiantes para comprender mejor los textos que se le brindaban en la escuela ni para producir los escritos requeridos en la vida social o escolar.

Es así como ese deslumbramiento deja lugar a otro momento significativo de la historia de la gramática como contenido de enseñanza en la escuela: el de un brusco achicamiento (cuasi desaparición en algunos casos) que redujo su dominancia, limitó sus alcances a ejercicios sintácticos extemporáneos y puso a otros objetos lingüísticos (los textos o discursos) en el centro de la escena.

Ese “final de romance” tal como señalan las autoras entre la escuela, la enseñanza de la lengua y la gramática tuvo, como todo final, versiones diferentes: desde la dura crítica a la gramática como contenido de enseñanza y el ataque explícito a su utilidad pedagógica frente a nuevos paradigmas preocupados por formar usuarios competentes del lenguaje o lectores y escritores, hasta la defensa irrestricta de su enseñanza frente a un panorama lingüístico muy complejo del cual poco o nada se sabía: no todos los profesores comprendían las perspectivas discursivas, textuales, funcionales y pragmáticas con que

la DL se entusiasmaba y se aferraban a la vieja agenda. En el medio de ambos extremos se ubicó una perspectiva que algunos autores denominan “incidental” en la enseñanza de la gramática que convoca los saberes lingüísticos formalizados o gramaticales para “reparar” los incidentes de la práctica de leer y escribir; la función de la gramática “solo” para reparar los textos que se escriben (revisarlos y corregirlos) pareció ser el camino intermedio entre su defensa irreflexiva (enseñarla a toda costa sin saber por qué) y su exclusión radical (no enseñarla nunca más...y reemplazarla por otros objetos de conocimiento).

Actualmente, una mirada productiva para la enseñanza de la gramática trabaja sostenidamente en la idea de que la gramática es la base excluyente para la reflexión metalingüística; es la que permite acceder no solo al conocimiento del sistema gramatical en sí (inmanente) sino a buena parte del conocimiento que los lectores y escritores necesitamos del lenguaje para enfrentar la complejidad de tales prácticas (leer y escribir textos). La enseñanza de la gramática orientada a la comprensión de unidades lingüísticas complejas, necesario por cierto, pero no suficiente (ni el único conocimiento válido por cierto) debería estar orientada o reconocer como horizonte la comprensión y producción de los textos o discursos sociales.

Entre otras tantas cuestiones, y solo a manera de ejemplo de una extensa serie, suelen destacarse el valor primordial de la reflexión gramatical para la producción de textos cohesionados que organicen ideas o tópicos entorno a un tema; para diferenciar modos e intencionalidades de enunciación diferentes conforme a la presencia o no de los sujetos gramaticales o del uso de la voz verbal correspondiente; para comprender los matices temporales de las narraciones de hechos acontecidos (lo pasado, lo anterior a lo pasado, lo que pasó y sigue pasando, etc.); para la detección y tratamiento de las ambigüedades que empañan los significados de los discursos, etc.

### **2.1. La gramática como conocimiento técnico**

En nuestra indagación retomamos este último sentido pedagógico para la enseñanza de la gramática, en tanto “conocimiento técnico” que organiza una serie de saberes “para hacer cosas con el lenguaje”.

En un esclarecedor texto Daniel Feldman (1999) plantea que hay dos tipos de teorías en educación: teorías cuya influencia sobre la práctica pueden derivarse rápidamente ya que de ellas se pueden derivar “tecnologías”, es decir manera de hacer cosas e influir directamente en las acciones pedagógicas. Otras teorías, sin embargo, son iluminadoras de la práctica en tanto permiten mejorar la comprensión que tenemos de lo que acontece en ellas pero de las cuales no se pueden derivar directamente formas de intervención. De todas maneras, aclara el autor, el impacto de cada teoría en educación dependerá siempre del uso interesado que se haga de ella.

Si transferimos esta reflexión al ámbito de la DL podríamos pensar que hay básicamente dos tipos de teorías lingüísticas que podrían articularse con la EL: un tipo de teorías que claramente exponen ciertos aspectos normativos o regulares del lenguaje (como por ej.

las teorías sobre la cohesión textual o las estructuras de los textos, entre otras); de estas teorías podrían derivarse efectivamente algunas “tecnologías de uso” es decir “formas o procedimientos para hacer cosas con el lenguaje”: los lectores pueden comprender mejor sus textos a partir de comprender cómo están cohesionados o qué estructura tienen; o los escritores pueden cohesionar mejor los suyos o darle forma definida a sus escritos.

Pero cabría pensar en otras teorías que si bien permiten comprender mejor la complejidad del lenguaje no se podrían derivar de ellas decisiones o herramientas directas para el uso de la lengua, de no mediar un uso específico y deliberado al respecto. Pensemos, por ejemplo, las teorías sobre la variación social del lenguaje: los usuarios no necesitamos conocerlas para variar el lenguaje cuando lo usamos en uno u otro contexto; conocerlas incrementaría nuestros saberes reflexivos más que nuestros conocimientos técnicos.

En resumidas cuentas, hay teorías que aportan conocimientos técnicos sobre el lenguaje con los cuales los lectores y escritores ganaríamos mucho para mejorar nuestra comprensión y producción de textos si alguien nos las enseñara. La pregunta, por tanto, es: qué tipo de saber constituye el gramatical o qué tipo de uso se hace de ese conocimiento en las prácticas gramaticales en la escuela (al menos, desde las prescripciones de los manuales); dicho de otra manera, para qué se enseña gramática: para comprender los modos de descripción gramatical alcanzados por la ciencia lingüística o para contar con un saber instrumental efectivo para comprender y producir mejor con el lenguaje.

Según Elena G. Ciapuscio (2002) “la oposición entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela”; la primera gran reducción la constituyó la enseñanza exclusiva de la sintaxis y dentro de este campo el uso abusivo del análisis gramatical oracional como único contenido de enseñanza.

Para la autora, se hace necesario repensar la naturaleza cognitiva misma del proceso de producción textual, sus fases constitutivas así como la excesiva concentración de estos modelos (al menos en sus versiones escolares) en los procesos de planificación y revisión, quizás porque son los procesos que más huellas dejan en el método de “hablar en voz alta” mientras se escribe. Sin embargo esta concentración ha desatendido un proceso clave de la producción: la textualización, es decir, el momento en que el escritor “traduce” los planes previos en lenguaje codificado y en el que pone a prueba todos sus conocimientos lingüísticos (gramaticales, textuales, discursivos, pragmáticos, etc.)

Este “descuido” del proceso de textualización ha llevado a muchos investigadores en DL a insistir en el protagonismo de la gramática sólo en la etapa de revisión del texto ya escrito, cuando alguien reflexiona sobre el texto que ha producido para enfrentar su versión final. De esta manera, subraya Ciapuscio siguiendo Wrobel “el conocimiento gramatical se equipara casi siempre a ‘corrección formal’, ‘reglas de ortografía’, ‘estructuras correctas’, ‘reglas de la normativa’, etc. es decir, lo propio de un corrector de estilo más no el de un productor de lenguaje.

Las perspectivas actuales en la investigación que analiza la autora “en lugar de considerar las revisiones de textos exclusivamente como subordinadas y posteriores a los procesos de formulación, es decir, como modificaciones de textos ya manifestados (...) afirma(n) que las revisiones operan en la elaboración (antes de la escritura) de lo que llama pre-textos”. Esos pre-textos son configuraciones previas, cuasi lingüísticas de expresiones textuales dice Ciapuscio que se representan mentalmente y permiten luego su traducción a contenidos formulados lingüísticamente; una suerte de “interfaz” entre la planificación y los objetivos abstractos que el escritor se formula antes de empezar su tarea, y el producto en vías de su textualización intencional. En la transformación de esos “pre-textos” en “textos” interviene de manera protagónica tanto el conocimiento léxico (significado de expresiones y palabras) como el gramatical que permite evaluar y elegir en un repertorio de opciones y posibilidades, y así “poner en texto” nuestro pensamiento y nuestras emociones.

Por lo tanto, según la autora, reducir el papel de la gramática en la enseñanza de la lengua orientada a la producción de escritura solo al momento de revisar y corregir los textos es desaprovechar su potencial cognitivo como organizador del pensamiento y su expresión discursiva.

Desde la perspectiva aquí planteada, es decir de la enseñanza de la gramática desde una perspectiva técnica no solo para revisar y corregir sino para la producción misma de textos y discursos, nos preguntamos entonces qué papel ocupa la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los manuales escolares y qué vinculación se establecen entre los conocimientos gramaticales y los conocimientos para la formulación, interpretación y producción de textos o discursos.

## **2.2. Gramática oracional versus Gramática textual**

Los autores señalados (Ciapuscio 2006, Otañi y Gaspar 2001, Di Tullio, 2000) coinciden en indicar la falsa antinomia que se produjo en la escuela entre la gramática oracional y la textual; también, de la responsabilización excluyente de la gramática oracional de los modos y metodologías que signaron durante años la transmisión escolar de ese y muchos otros saberes: irreflexividad, enciclopedismo, repetición, etc.

Giménez y otros (2017) indican claramente que cierta idea de “superación” de la Lingüística del texto o la gramática del texto por sobre la gramática de la oración provino, quizás ingenuamente, del entusiasmo por querer marcar en la escuela el fin de la gramática de las estructuras y el nacimiento del estudio de los textos, tras el falso precepto de que lo nuevo es siempre mejor que lo viejo y arregla todos los problemas que este no puede. Las nuevas teorías no están hechas, sin embargo, para “derrocar” a otras sino para ofrecer mejores explicaciones sobre los mismos objetos apelando a paradigmas novedosos. Los autores insisten en que

“...en la DL, particularmente, que trata objetos tan complejos como el lenguaje y las posibilidades de su transmisión para formar usuarios competentes es casi imposible descartar sin más fácilmente las teorías; cuando los objetos son pluridimensionales como el lenguaje (formal y altamente convencional, pero genéticamente social, subjetivo y variable también y al mismo tiempo) es necesario evitar la mirada facilista de encontrar la “fórmula de la felicidad” (la mejor teoría para enseñar lengua y que los estudiantes aprendan a usarla aceptable y solventemente) por otra más compleja que evalúa qué aporta cada teoría y cuál su incidencia relativa en los procesos para comprender y producir textos”.

La renovación de paradigmas propia del campo lingüístico, inspirada en las últimas décadas en el análisis del discurso y los textos suscitó seguramente un interés de renovación en los estudios sobre el lenguaje que contagió a la didáctica. También, por qué no, generó expectativas por una salida triunfal a cierto aire de fracaso de la enseñanza de la lengua tradicional. Los textos y los discursos se presentan de primera mano como la llave de entrada a la problemática del uso y la producción lingüística: leer, interpretar, producir textos escritos.

Sin embargo, así como la gramática textual no puede ser pensada como una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella, tampoco el estudio de los textos y su materialidad lingüísticas puede obviar o saltar así como así el estudio de las estructuras gramaticales. Quizás no sea una condición suficiente (de Gregorio de Mac, 2000) pero sí necesaria para su estudio y su producción reflexiva.

## **3. Gramática y EL. Conclusiones provisionarias**

Volviendo al eje de nuestro trabajo, es decir el estudio de la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares de lengua y la utilización que estos hacen de los saberes gramaticales para enseñar a producir lenguaje (leer, escribir, hablar, etc.) desde el análisis

que estamos realizando hasta el momento aparecen las siguientes recurrencias significativas:

-En el terreno de la DL parecen haberse asentado con más fuerza o presencia las perspectivas que postulan la posibilidad de estructurar y clasificar los objetos lingüísticos según criterios claros y diferenciados (Van Dijk, 1983, 1990, 1995; Adam, 1997), y haber ganado visiblemente terreno frente a aquellas que predicen la variabilidad e inestabilidad constitutiva de estos objetos.

-Aun cuando ha cambiado vertiginosamente la agenda de la DL y las unidades estructurales del lenguaje (los morfemas, los sintagmas, etc.) no han desaparecido pero parecen haber perdido hegemonía frente a los textos o discursos, ciertas perspectivas dominantes en la enseñanza de la lengua ven todavía en los hechos del lenguaje más estructuras que acontecimientos; y en los discursos, unidades organizativas o formales del lenguaje antes que productos de las prácticas del hombre social.

-Ello implica, entre otras cuestiones, que las perspectivas estructurales sobre los objetos lingüísticos que estudian los armazones formales tanto de las palabras, las oraciones como de los textos han ganado terreno frente a las que estudian sus aspectos socioculturales (su recepción, su circulación, sus modos enunciativos comunes, los aspectos retóricos en general, etc.). Las perspectivas estructurales o formalizantes sobre los objetos lingüísticos (sean estos objetos “menores” como las palabras o las oraciones, o “mayores” como los textos y discursos) son dominantes y hegemónicas en la DL.

-Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a “manuales de lingüística para novatos” que explican conceptos y teorías sobre el lenguaje, la lengua, los textos, etc. que a “manuales de uso del lenguaje para lectores y escritores” que dispongan de orientaciones claras y precisas sobre cómo usar el lenguaje en condiciones y contextos particulares. Desde nuestra perspectiva, no se visualiza la presencia de una DL que articule de manera más visible y productiva los desarrollos de las disciplinas lingüísticas, ni el de la gramática en particular, con los procesos y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes.

-Los conocimientos gramaticales traspuestos por los manuales pueden incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema lingüístico, pero no necesariamente ayudarlos a resolver los problemas prácticos que los lectores experimentan cuando leen y escriben textos.

-La escasa articulación observada entre la enseñanza de contenidos gramaticales y el uso del lenguaje (interpretación o producción de textos) está reducida a ciertos parámetros correctivos en la revisión y reformulación de textos, la mayoría de las veces escritos y casi nunca orales.

-La enseñanza de la gramática en los manuales escolares pareciera estar restringida a la generación de un conocimiento mínimo y auxiliar para “corregir” algunas deficiencias de los textos, más que como un “dispositivo que permite pensar y decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro”; en el mejor de los casos, aparece como un dispositivo técnico para reparar algunas imperfecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

#### **4. Bibliografía**

Adam, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.

Albano, S. (2003) *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Bs. As. Quadrata-Montresor

Ciapuscio, Guiomar E., & FIO33, P. U. (2002, Abril). El lugar de la gramática en la producción de textos. In Simposio Internacional ‘Lectura y escritura: nuevos desafíos’. Mendoza, Argentina (Vol. 17, p. 103).

Cortés Marina (2001): “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza” en Alvarado Maite (comp.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Bs. As. FLACSO. Manantial.

De Gregorio de Mac María I. (2000): “La gramática: condición necesaria pero no suficiente” en AAVV (2000) *Temas actuales de la Didáctica de la Lengua*. Rosario. Laborde.

Feldman, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar*. Bs. As. Aique

Giménez, Gustavo (1998): “Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones”. Mimeo.

Giménez, G. (2015). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba. Editorial FFyH-UNC.

Giménez, G.; Stancato, C y Colafigli, L. (2017): *Textos, discursos y Enseñanza de la Lengua. Manual introductorio para estudiantes del profesorado en Lengua y Literatura*. Córdoba. Editorial FFyH-UNC.

Lomas C., Osoro A., Tuson, A. (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

Marín, Marta (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Bs. As. Aique.

Menéndez, Salvio (2010): *¿Qué es una gramática textual?* Bs. As. Biblos.



Otañi, L. Y Gaspar, M. (2001): “Sobre la Gramática” en Alvarado Maite (comp.): Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura. Bs. As. FLACSO Manantial.

Otañi, L., & Gaspar, M. D. P. (2002). “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”. In Ponencia del Simposio Internacional “Lectura y escritura: nuevos desafíos”, realizado en la Universidad Nacional de Cuyo (Vol. 4, No. 5).

Van Dijk, Tem (1983): La Ciencia del texto. Paidós. Barcelona, México

Van Dijk, Tem (1990): La noticia como discurso. Barcelona. Paidós

Van Dijk, Tem (1995): Texto y contexto. Cátedra. Madrid.

**Título: Aprender lengua y leer y escribir textos: ¿Para qué se enseña lo que se enseña?**

**Autoras: Agostina Reinaldi, Cristina Minhondo, Mercedes Bosco**

**Correo electrónico:** [agosreinaldi@hotmail.com](mailto:agosreinaldi@hotmail.com), [cris\\_minhondo@hotmail.com](mailto:cris_minhondo@hotmail.com), [mercedesbosco@hotmail.com](mailto:mercedesbosco@hotmail.com)

Este trabajo integra los primeros desarrollos del proyecto de investigación “Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores noveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares”, llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Este proyecto indaga qué tipos de saberes técnicos requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos, y cuáles de esos saberes son ofrecidos en los manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas.

En ese marco, constituye una línea de indagación particular que se propone analizar si las actividades que los manuales proponen y que conjugan conocimientos lingüísticos en general (o gramaticales, en particular) promueven actividades ‘inmanentes’ (reconocer, analizar, describir, clasificar, etc. categorías lingüístico-gramaticales) o si esas tareas intentan reutilizar esos conocimientos para interpretar o producir textos. El objetivo es comprender si los aprendizajes lingüísticos que proponen los manuales podrían constituirse en saberes ‘técnicos’ en tanto sirven ‘para hacer otras cosas’ con ellos: escribir, dar un efecto de sentido a los textos, definir parámetros de revisión-corrección de los textos propios o ajenos, definir pautas de reescritura, etc.

**Palabras claves:** didáctica, lengua, enseñanza, manuales, saberes

### **1. Introducción. Planteo del problema**

En una indagación reciente<sup>43</sup> realizada por los autores de esta ponencia y su equipo de trabajo, se recuperaron los siguientes tópicos que exponemos de manera sintética a manera de presentación de nuestro trabajo:

- La reforma educativa y curricular de los años 90 significó un verdadero acontecimiento discursivo en tanto implicó la irrupción de un conjunto de enunciados y prácticas didácticas que en determinado momento alcanzaron cierto grado de coherencia y organización, y que construyeron un dominio de saber más o menos diferenciado y autónomo (Albano, 2003:36). En el caso particular de la didáctica de la lengua (DL) y el campo de prácticas de enseñanza del lenguaje (EL) se generaron una serie de discusiones, planteos y cuestionamientos en torno a los saberes lingüísticos que se enseñaban y la manera en que se lo hacía había provocado produciendo cierto estado de tensión y fragmentación del campo de la DL. En tanto acontecimiento discursivo, la mencionada reforma educativa permitió organizar esa serie de prácticas y enunciados, hablados y escritos, que desde tiempo atrás venían pugnando por cobrar centralidad tanto en la DL como en la EL.

---

<sup>43</sup> Giménez y otros: “Saberes especializados y saberes de mundo sobre el lenguaje: un estudio de sus tensiones e implicaciones mutuas en la enseñanza de la Lengua desde los manuales escolares”. Proyecto SeCyT-UNC 2014-2015.

- En ese acontecimiento discursivo como señalamos a la reforma educativa, los manuales escolares producidos por la industria editorial y de circulación usual en las escuelas determinan desde entonces buena parte de lo que los profesores seleccionan para enseñar y la manera en que lo hacen. Por tal motivo constituye, desde esta perspectiva que siguen las reflexiones de Foucault- un espacio discursivo, es decir, “un lugar lógico de articulación y aglutinación de discursos, prácticas, saberes y reglas que bajo ciertas condiciones pasan de su estado de dispersión difuso a un estado de organización coherente y se precipitan, gracias un acontecimiento discursivo, en una unidad” (Albano, 2003:36).
- Ese espacio discursivo conformado por los manuales escolares que emerge visible y sólido tras la reforma educativa expresa un cuerpo también visible de tensiones entre cuestiones de distinta índole; entre ellas, una tensión en la naturaleza misma de los objetos lingüísticos que se proponen para su enseñanza. Esta tensión está dada entre algunos objetos que obedecen a una perspectiva estructural o formalizante en los estudios sobre el lenguaje y otros que responden a una epistemología pragmática que focaliza la variabilidad y/o historicidad propia del lenguaje. Podríamos decir, entonces, que el acontecimiento discursivo expresado por la reforma educativa argentina de los años de 1990 puso en tensión dos epistemes ciertamente opuestas: una que focaliza aspectos estructurales, componenciales u organizativos del lenguaje tanto superficiales como profundos, de carácter más o menos formal o formal-cognitivo, y otra que asume la contingencia y el caos propio de los objetos naturales o sociales.
- En el terreno de la DL se asentaron con mayor fuerza las perspectivas que postulan la posibilidad de estructurar y clasificar los textos según criterios claros y diferenciados (Van Dijk, 1980, 1988, 1990, 1995; Adam, 1990), ganando visiblemente terreno frente a aquellas que predicán la variabilidad constitutiva de estos objetos ya que los textos o discursos son básicamente unidades culturales inestables sometidos a la dispersión inherente de la praxis humana (Bajtin, 1997; Bernández, 1982; Halliday, 1982; Hassan, 1972). Aun cuando ha cambiado visiblemente la agenda de la DL las perspectivas dominantes en la EL ven todavía en los hechos del lenguaje más estructuras que acontecimientos; y en los discursos, unidades organizativas estructurales o formales del lenguaje antes que productos de las prácticas del hombre social.
- En ese cruce de diferentes lógicas disciplinares –por un lado, una que podríamos llamar provisoriamente estructural y formalizante, interesada por los aspectos normativos o regulares del lenguaje y otra que podría denominar también provisoriamente pragmática/funcional interesada más que todo en el lenguaje como praxis cultural y semiótica- interesa preguntarnos qué papel o en qué lugar ha quedado uno de los contenidos más perdurables de viejas y nuevas agendas en la EL: la gramática. Nos interesa comprender si la enseñanza de la gramática continúa sigue siendo un objeto de tratamiento inmanente (es decir, proponiéndose como un conocimiento sobre las estructuras del lenguaje tal como lo idean y construyen los gramáticos y lingüistas especializados), o si está articulado con las necesidades y conocimientos propios de los usuarios del lenguaje (los lectores y escritores).
- En otras palabras, nos preguntamos si la enseñanza de la gramática a partir de los manuales escolares constituye un objeto de enseñanza descriptivo y/o explicativo del sistema lingüístico en sí, o si se ha constituido en un “saber técnico”, es decir un

conocimiento sobre “formas o procedimientos para que los hablantes, lectores o escritores puedan hacer cosas con el lenguaje”.

## 2. Gramática y actividades escolares. Análisis de casos desde los manuales escolares

En una línea de trabajo particular dentro del proyecto de investigación que integramos, nos propusimos construir y ejecutar diversas acciones para ingresar e interpretar los libros de texto bajo estudio. Principalmente, nos interesamos por dos cuestiones: por un lado, el modo en el que se incluyen los conocimientos lingüísticos en los manuales escolares de Lengua y Literatura para todos los años del Ciclo Básico en una misma línea editorial; por otro lado, la manera en se construyen o aparecen los contenidos propiamente gramaticales en un manual de un solo año del Ciclo Básico. Esta variación en los modos de ingreso a los manuales escolares en estudio, organizados como casos A y B<sup>44</sup>, apunta a no generar una mirada cerrada ni forzada, pero también a delimitar un orden en al abordaje.

A continuación, expondremos sintéticamente los principales resultados de la indagación desarrollada hasta el presente.

### Caso A

Nos propusimos particularmente reconocer qué articulaciones se establecen entre ciertos conocimientos lingüísticos y los procesos de escritura y de lectura, específicamente en relación con la argumentación. Nos preguntamos entonces de qué manera ocurre la progresión y secuenciación de los aprendizajes lingüísticos previstos para el alumno de un año al otro, al escribir y leer argumentaciones. En este sentido, indagamos si las actividades propuestas contribuyen a la complejización de estos procesos, es decir, si redundan en la conformación de saberes técnicos para leer y escribir mejor.

Argumentación y escritura constituyen contenidos complejos que comparten la necesidad de un abordaje sistemático, en tanto prácticas alejadas del uso espontáneo del lenguaje y vinculadas a procesos que superan toda improvisación y respuesta inmediata. Enseñar este tipo de textos presupone formar para la lectura y escritura en el ámbito de la participación ciudadana estudiantes para que puedan sostener una idea, un juicio, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros, para mostrarse como un sujeto que razona, discute con sustento, acepta juicios ajenos y promulga los propios, etc.

De este modo, nos preguntamos cuál es la función que se le otorga a la enseñanza del contenido gramatical, qué contenidos se seleccionan y cómo se vincula ese contenido con las unidades previstas para el desarrollo del tema argumentación en cada curso.

El manual divide cada una de sus unidades en los siguientes apartados: textos para... (disfrutar, estudiar o participar); prácticas discursivas; **gramática en uso**; prácticas del

---

<sup>44</sup> Se trata, efectivamente, de dos series de manuales escolares de Lengua para el Ciclo Básico (es decir, 6 ejemplares) correspondientes a dos editoriales de amplia tirada nacional y circulación escolar: *Logonautas. Prácticas de Lengua, Puerto de Palos. 2015* (caso A) y *Lengua y Literatura II (Prácticas del Lengua) y Gramática Y Normativa II, Serie Nuevas Miradas, Tinta fresca. 2015* (caso B).

escritor; especialista logonauta. En primera instancia, a partir de esta clasificación es posible observar que la gramática no es criterio ordenador de las unidades sino que se incluye en una mayor definida por el tipo de texto. Por otro lado, es significativo que aparezca escindida de las prácticas de escritura y de las prácticas discursivas, al menos en principio tomando sólo su nomenclatura.

En función de lo ya mencionado, se seleccionaron para el análisis las unidades que se inscriben dentro de “**Textos para participar**”. Para el primer año, corresponde a esta categorización solo la unidad 6 titulada “La argumentación”. Para el segundo año, la unidad 2: “La crítica de espectáculos y la reseña literaria”; la unidad 5 “La carta de lector y el artículo editorial; y la unidad 8: “La publicidad y la propaganda”. Finalmente, en tercer año, se propone la unidad 2: “Los textos de opinión”; la unidad 5: “La entrevista”; y la unidad 8: “La publicidad y la propaganda”.

Para cada una de estas unidades didácticas se corresponden determinados contenidos lingüísticos explicitados en el apartado “Gramática en uso”, tal como se detallan a continuación siguiendo el índice:

### **Primer año**

#### Unidad 6. La argumentación

Gramática en uso: construcción sustantiva, modificadores del núcleo sustantivo

### **Segundo año**

#### Unidad 2: La crítica de espectáculos y la reseña literaria

Gramática en uso: El pronombre. El pronombre en función sustantiva y adjetiva.

#### Unidad 5: La carta de lector y el artículo editorial

Gramática en uso: La oración. La oración bimembre. La oración unimembre. Los verbos impersonales.

#### Unidad 8: La publicidad y la propaganda

Gramática en uso: El adverbio. Los circunstanciales. El predicado subjetivo obligatorio. El predicado subjetivo no obligatorio.

### **Tercer año**

#### Unidad 2: Los textos de opinión

Gramática en uso: Los pronombres (personales, posesivos, demostrativos) Usos del pronombre se. Las formas personales y no personales en los textos de opinión.

#### Unidad 5: La entrevista

Gramática en uso: La oración. La proposición. La oración compuesta. La oración compuesta por coordinación. La oración compleja por subordinación. Clases de proposiciones subordinadas. Los relacionantes y los incluyentes.

#### Unidad 8: La publicidad y la propaganda

Gramática en uso: Las proposiciones subordinadas sustantivas. La función término de complemento. Las funciones de la subordinada sustantiva de términos. Las proposiciones adjetivas: confusiones frecuentes.

Siguiendo un análisis estrictamente taxativo, y a pesar de que la titulación de lo gramatical refiere al uso, la única referencia en la que se vinculan los contenidos gramaticales en referencia a la producción de un texto es aquella que postula “Las formas personales y no personales en los textos de opinión”, siendo los demás elementos contenidos autónomos, es decir, contenidos gramaticales desvinculados de la especificidad del discurso argumentativo.

De la lectura del índice, recorrido a lo largo de todo el ciclo, se desprende además la coincidencia en la selección del contenido de *sintaxis* de manera predominante para el trabajo con determinado tipo de texto. Se observa una secuenciación desde la oración simple, luego la unimembre e impersonal y, finalmente, se incluye a las coordinadas y las subordinadas. De esta manera, los tipos de estructuras oracionales y su descripción sintáctica son dominantes a lo largo del ciclo.

Nuestra pregunta de investigación se orientó a interpretar alguna relación entre la selección de esos contenidos gramaticales y/o sintáctico con el tipo de texto-objeto de enseñanza (la argumentación); además si los contenidos gramaticales funcionan como herramientas para la lectura o escritura de textos argumentativos.

La secuencia que se repite en todos los casos es la siguiente: *exposición del tema de manera teórica, ejemplificación y ejercitación*. Las oraciones propuestas para el análisis si bien en su contenido refieren a temáticas de la unidad solo se analizan estructuralmente. En este sentido, el contenido se convierte en una excusa para el análisis de las construcciones. Por ejemplo, se proponen oraciones del tipo “Los artículos de opinión reflejan los problemas de la gente” para ejemplificar la construcción sustantiva o bien “La argumentación, género discursivo de larga tradición, es muy importante para los políticos” para solicitar el análisis del sujeto. En otras palabras, el discurso argumentativo ingresa como contenido explícito de las oraciones bajo análisis, pero la dominancia del trabajo sigue siendo la descripción sintáctica y estructural de estas unidades sin articulación alguna con la interpretación y producción de argumentaciones.

En cuanto a las actividades, predominan aquellas de *reconocimiento* y de *aplicación* de los contenidos gramaticales desarrollados. Por ejemplo, ante el tema de las construcciones sustantivas (En Logonautas 1) se propone: *-completen con una aposición; -analicen los sujetos; -copien y unan con flechas expresiones equivalentes; -escriban una oración; -determinen a qué sustantivos modifican los adjetivos resaltados; -escriban tres temas para una carta de opinión que incluyan dos modificadores directos y una aposición*. Sólo en el último caso se establece un vínculo directo con la producción de la tipología bajo estudio (el discurso argumentativo) aunque sin constituirse en un “saber técnico”, es decir, en un contenido que oriente la interpretación o la producción de un texto argumentativo. No se ofrece, por tanto, una integración del contenido gramatical con la producción de textos, ni se produce el paso de la oración al texto.

En otros ejemplos de actividades en las que se presenta un ejercicio de escritura textual (y no oracional) se repite la misma vinculación entre uno y otro contenido, el oracional y el discursivo, antes presentada: una conexión puramente externa según la cual el discurso argumentativo (publicidad, reseña o artículo de opinión) constituye una mera excusa para aplicar el conocimiento gramatical de predicativos, pronombres y oraciones impersonales. A modo de ejemplo, se consignan algunas de ellas:

- “Escriban una publicidad sobre un alimento balanceado para gatos. Para destacar las virtudes del producto, deben: dibujar la bolsa, inventarle un nombre e **incluir** dos predicativos (adjetivo, construcción preposicional) y un circunstancial de modo” (Logonautas 2, unidad 8)
- “Escriban una breve reseña de su película o programa de televisión preferido, en la que **incluyan** pronombres en función sustantiva y adjetiva” (Logonautas 3, unidad 2)
- “Escriban un artículo de opinión en el que **incluyan** las oraciones impersonales de la actividad anterior” (Logonautas 3, unidad 2)

En el apartado “Prácticas del escritor”, que cierra cada unidad, no se incluyen reflexiones ni indicaciones sobre los conocimientos vistos para la producción de textos. De este modo, los conocimientos gramaticales no se traducen en un “saber hacer” que pueda utilizarse como herramienta para futuras producciones. Se reducen, por lo tanto, a una aplicación externa de un conocimiento sintáctico en un texto argumentativo. Un conocimiento gramatical que no resulta fértil ni central para este tipo de texto en particular (se podría utilizar de la misma manera con cualquier otro tipo de texto), sino que acompaña externamente y “se adosa” a un contenido textual.

## Caso B

Cabe destacar, en primer lugar, que el manual está organizado materialmente en dos volúmenes, cada uno con su título, lo cual indica la pertenencia de los conocimientos a distintos campos. Uno, *Lengua y Literatura II* (Prácticas del lenguaje), y el otro, *Gramática y Normativa II*. A simple vista, sabemos que nos encontraremos con contenidos pertenecientes al campo de la Lingüística en general, junto con contenidos literarios, en el primero, y más específicamente de Gramática y de Normativa (clases de palabras, sintaxis, reglas ortográficas, puntuación, etc.), en el segundo. Esto da cuenta de que los campos están diferenciados, separados materialmente, pero no necesariamente escindidos a primera vista. Ahora bien, el volumen de Gramática y Normativa es más pequeño (en cantidad de páginas y en el tamaño general del objeto libro), y tiene la estética de una carpeta de actividades, con lo que se vislumbra un matiz absolutamente práctico: cada hoja tiene los ojajillos para anexas a carpeta tamaño Rivadavia, y presenta, en el margen, un rótulo para completar con nombre del alumno, curso y fecha.

Al explorar los índices, nos encontramos con que en el volumen de Lengua y Literatura también se incorporan contenidos propios de Gramática y de Normativa, aunque cabe destacar que esta incorporación se da siempre al final de los capítulos, y no específicamente en todos ellos. Estos contenidos en el índice están, a veces, acompañados de su vinculación con otros temas; por ejemplo, precedidos o seguidos de las palabras “usos”, “estilos”, “posición”, “información”, “subjetividad”, etc. Otras veces, aparece el contenido *puro*, sin agregados, por ejemplo, “paréntesis, raya y coma”, “la construcción sustantiva”, “los tiempos verbales”, etc. Resaltemos aquí que los capítulos están organizados desde un tipo textual o un subgénero literario. Cada capítulo lleva ese título (“El cuento de humor”, “Los textos periodísticos”, “El cuento popular”, “Los textos expositivos”, etc.) y en torno a ese contenido se agrupa el resto, incluidos los

gramaticales. Como en el caso anterior, la dominancia temática va de la mano siempre de una unidad textual o discursiva que subordina los contenidos gramaticales.

En cuanto al volumen de Gramática y Normativa, el índice presenta esas dos partes bien diferenciadas; cada una ocupa una mitad del manual y además está delimitada por un color distintivo en los márgenes. Los temas del índice son específicos de estos dominios; no se evidencian títulos sugestivos, lúdicos o relacionados con otros campos, sino que supone más bien una lista de los contenidos despojados.

Si tomamos por caso algunos de sus capítulos, podemos observar que el primero de estos, titulado “El cuento de humor”, se organiza a partir de un corpus de cuentos de autores variados. Cada uno de estos cuentos está seguido de largas guías de actividades que ponen en juego la lectura comprensiva, la interpretación y algo de producción. Entre medio de las actividades y en los márgenes, se intercalan recuadros con conceptos y rasgos propios de estos textos. Recién en el segundo texto aparece una actividad con un contenido propio de la gramática: los tiempos verbales. La actividad solicita que se observen algunos extractos del cuento y se reflexione acerca de la oscilación entre el presente y los pretéritos, con el objetivo de evidenciar qué efecto de sentido produce este cambio en el posicionamiento del personaje en el relato. En la página siguiente, un recuadro sintetiza para qué se usan los tiempos verbales en la narración. Se presenta una actividad de identificación y extracción, de un texto, de ejemplos de esos usos de tiempos verbales. Luego, se propone una actividad de producción de una anécdota graciosa, organizada como un proceso de toma de decisiones, entre las que figura la elección de los tiempos verbales según aquello que se vaya a narrar. En el margen de la hoja, aparecen los usos del punto y de la coma, pero sin incluirse como actividades dentro de la anterior. En este capítulo no se incorpora de manera explícita ningún otro contenido lingüístico-gramatical específicamente.

Por otra parte, en el Capítulo 2 titulado “Los textos periodísticos”, es posible encontrar diversos recuadros en los márgenes que sintetizan conceptos de algunos contenidos gramaticales. Todos ellos se presentan desde la manera en que aparecen en textos periodísticos diversos (crónica, noticia, entrevista, solicitada), pero no se propone allí mismo una actividad que fomente su uso o la producción textual que los ponga en práctica. Sí hay, en principio, actividades de *reconocimiento*. Entre esos contenidos, se encuentran los tiempos verbales (específicamente diferenciados en la narración y en la descripción dentro de los textos periodísticos), el uso de las comillas (para distinguir el estilo directo y el indirecto en la inclusión de voces en estos textos), la oración unimembre (cómo aparecen las construcciones nominales en los paratextos de los textos periodísticos). Es posible hallar una actividad de producción para aplicar el uso de tiempos verbales y la cronología, pero no está organizada como proceso, ni orientada (sólo se indica transformar una noticia en una crónica, narrando los hechos de los paratextos en forma cronológica). Luego, se amplía esa actividad con la solicitud de incorporar testimonios, poniendo en práctica los usos adecuados de la puntuación en los estilos directo e indirecto. En la página final de cada capítulo, se propone una actividad orientada a la motivación de la lectura de literatura, sin contenidos específicos del capítulo. En la página final del Capítulo 2, hay una actividad de lectura de literatura que hace hincapié en la puntuación en relación con la lectura expresiva en voz alta, el énfasis



y los tonos. Sin embargo, esa actividad tampoco está del todo orientada y es bastante libre.

Considerando la sección de Gramática del volumen, esta se subdivide en tres: las palabras, las oraciones y los textos. Esto demuestra que los contenidos se dan de lo micro a lo macro o, si se quiere, desde los niveles “más simples” que van constituyendo niveles más complejos. El primer contenido es el sustantivo como categoría gramatical. Todos los ejercicios apuntan al *reconocimiento* y la *clasificación* de los sustantivos según taxonomías tradicionales que están claramente presentes y explícitas, y dominan las actividades. La producción es de palabras sueltas, por derivación, por lo que no se propone la producción textual.

Por otro lado, el primer contenido de la parte de Normativa es la puntuación. En este caso, es posible encontrar más variación en el tipo de actividades. Hay algunas de *reconocimiento* y *justificación*, y otras que proponen *producción*, pero desde la reescritura y la transformación de textos ya armados, aplicando los usos correctos de la puntuación (no se evidencian producciones personales completas).

### **3. Conclusiones**

Del análisis del corpus seleccionado desarrollado hasta el momento, podemos concluir provisoriamente:

1. Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a “manuales de gramática para novatos” que explican conceptos tradicionales propios del campo gramatical pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares. No hay una vinculación visible entre los desarrollos de la gramática y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes.
2. Pareciera, por tanto, que la enseñanza de la gramática observada en los manuales escolares refuerza una perspectiva inmanentista cuyo fin es la gramática (o sus unidades) en y por sí mismos sin evidencia de que los conocimientos gramaticales se organicen en un repertorio de “conocimientos técnicos”; ello es, que los conocimientos gramaticales seleccionados y propuestos permitan ayudar a los lectores y escritores a mejorar sus prácticas de comprensión y producción de textos. Desde esta perspectiva, los conocimientos gramaticales traspuestos parecieran incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema gramatical, pero no necesariamente ayudarlos a resolver problemas prácticos que los lectores experimentan cuando leen y escriben textos. Los conocimientos sobre el sistema gramatical poco o nada parecieran impactar sobre la experiencia de los estudiantes como lectores y escritores.
3. Se observa que las principales recurrencias que presentan las actividades didácticas destinadas a los estudiantes para aprender gramática en los manuales escolares son las siguientes:
  - Identificar o reconocer una categoría gramatical (por ej. las oraciones unimembres o bimembres) ya sea en ejemplares lingüísticos sueltos (oraciones sueltas) o en ejemplares integrados en textos.

- Clasificar unidades gramaticales según un parámetro de clasificación (en otras palabras, reconocer elementos que pertenecen a una clase definida y no a otra).
  - Comparar un tipo de esas categorías gramaticales (OU) con el otro tipo (OB): qué tiene una que no tiene la otra.
  - Transformar (reescribir) una categoría en otra (OU en OB, por ejemplo).
4. Otro tipo de actividades que llevarían a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categoría gramáticas son escasas o están ausentes en los manuales. Por ej.: reflexionar junto con el profesor (escritor “avanzado”) acerca del efecto enunciativo particular que tendría utilizar oraciones unimembres en lugar de bimembres (entre otros, nominalizar para impersonalizar, para darle cierta fisonomía a los enunciados, para lograr algún efecto especial en la recepción, etc.); o “manipular” una categoría (transformarla una y otra vez en el mismo contexto) para analizar y comparar con el conjunto de escritores noveles sobre posibles efectos discursivos de una u otra forma.
  5. Los textos o discursos aparecen solo como “entornos lingüísticos” (o conjunto de oraciones) para reconocer las categorías o formas que se estudian, más que entidades vinculadas al uso efectivo del lenguaje. No se ofrecen variantes significativas entre “identificar oraciones sueltas” e “identificar oraciones que están integradas en un texto”.
  6. Las unidades o secciones del manual destinadas a la enseñanza y aprendizaje de contenidos gramaticales están generalmente desvinculadas de las destinadas a la producción y reflexión con los textos o géneros discursivos particulares. Hay una marcada disociación entre la enseñanza de las “unidades menores” (oraciones, palabras, etc.) y las “unidades mayores” (textos, discursos, etc.).
  7. En casos excepcionales, la gramática aparece como un conocimiento auxiliar para “corregir” algunas imperfecciones de los textos, más que como un “dispositivo que permite decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro”; en el mejor de los casos, aparece como un *dispositivo técnico* para reparar algunas incorrecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

#### 4. Bibliografía

- ALVARADO, M. (2001). Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Bs. As. Manantial.
- ALVARADO, M. (2013): Escritura e invención en la escuela. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- BAJTIN, M. (1997) Estética de la Creación Verbal. México. Siglo XXI.
- BAREI, S. y RINALDI, N. (1996) Cuestiones Retóricas. Estética y Argumentación. Public. U.N.C. Córdoba.

- BEAUGRANDE, R y DRESSLER, W. (1997) Introducción a la lingüística del texto. Ariel. Barcelona.
- BOLLINI, R y CORTÉS, M. (1994) Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua. El Hacedor. Bs. As.
- BRUNER, J. (1991): Realidad Mental y Mundos Posibles. Gedisa. Bs. As.
- CACCIAVILLANI, C.; REINALDI, A.; MAINA, M. (2015): La didáctica de la lengua en la encrucijada de saberes y prácticas: entre el “saber” y el “saber hacer”; entre los “saberes especializados” y los “saberes comunes”. Análisis de caso de un manual escolar. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. San Miguel de Tucumán, 6, 7 y 8 de Agosto de 2015.
- CAMPS, A. "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela" en Revista "Textos", N° 5, Ed. Graó, julio de 1995.
- CASSANY, D. (1991): Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós. Barcelona.
- CIAPUSCIO, G. E. (2009). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. Alfabetización Inicial, 183.
- COLAFIGLI, L. (2010): Enseñanza de la escritura. Un estudio a partir de los manuales escolares de Lengua. Tesis de grado, inédito.
- COLAFIGLI, L. (2015): Argumentar en la Educación de Jóvenes y adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar. Tesis de Posgrado, inédito.
- FABB, N., ATTRIDGE y otros (1989) La lingüística de la escritura. Madrid. Visor.
- FELDMAN, D. (1999): Ayudar a enseñar. Aique. Bs. As.
- FERREIRO, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilio Ferreiro. México. Fondo de cultura Económica.
- GASPAR, M., & OTAÑI, L. (1999) El gramaticario. Buenos Aires. Cántaro.
- GASPAR, M., & OTAÑI, L. (2000) La gramática. Problemas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- GIMÉNEZ G. Y SUBTIL C. (2015): Enseñar a argumentar en la escuela. un estudio a través de los manuales escolares. Revista Cuadernos de Educación. N° 13. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año XIII, N° 13. Disponible también en
- GIMÉNEZ, G. (2009): Comprender textos científicos en la escuela media. un análisis de las propuestas de lectura en manuales escolares. Revista Cuadernos de Educación Año VII, n° 7, Mayo de 2009, Córdoba. Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades “María Saleme de Burnichón”. U.N.C.
- GIMENEZ, G.; LUQUE, D; ORELLANA, M. (2015) (comp.). Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces. UNC. Córdoba.
- GIMÉNEZ, Gustavo (2005) Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza. Edit. Ferryrá Editores y FFyH. Córdoba.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982) Lenguaje como semiótica social. Santa Fe de Bogotá: Fondo de cultura económica.
- HERRERA, G. ALTERMAN, N. Y GIMÉNEZ, G. (2004) “Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”; en Edelstein,

- G. y Aguiar, L. (comp. 2004): Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba. Córdoba. Brujas.  
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/1073/showToc>
- HULL, G. (1989) “La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición” en Resnick L. y Klopfer L. Currículum y cognición. Bs. As. Aique.
- LAVANDERA, B. (1985): Curso de Lingüística para el análisis del discurso. Cedral. Bs.As.
- LOMAS, C-OSORO, A y TUSON, A (1993): Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós. Barcelona.
- OTAÑI, L., & GASPAR, M. (2002) “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”. In Ponencia del Simposio Internacional «Lectura y escritura: nuevos desafíos», realizado en la Universidad Nacional de Cuyo (Vol. 4, No. 5).  
Rioja.
- STANCATO, C. (2015): La enseñanza de la argumentación en la Escuela Media. Una propuesta de acompañamiento para docentes de Lengua en el proceso de desnaturalización del objeto y de la representación del sujeto que aprende. Tesis de Posgrado, inédito.
- VAN DIJK, Teun (1978) Estructuras y Funciones del Discurso. México. Siglo XXI.
- VAN DIJK, Teun (1995) La Ciencia del texto. Barcelona. Paidós.
- ZAMUDIO, B. y otros (1997) “Pragmática argumentativa” en MARAFIOTTI, R. (Comp.): Temas de Argumentación. Bs. As. Biblos.

**Título: Múltiples voces en la construcción del caso narrativo de una profesora experimentada de Educación Inicial**

**Autores: Margarita Cristina Ortiz, María Luisa García Martel, Ornella Mayra Speranza**

**Correo electrónico: [mortizgaleano11@gmail.com](mailto:mortizgaleano11@gmail.com), [garciamartel@hotmail.com](mailto:garciamartel@hotmail.com), [ornella-speranza@hotmail.com](mailto:ornella-speranza@hotmail.com)**

En el marco del Proyecto El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes universitarios. Estudio de casos múltiples, presentamos el caso de una profesora experimentada en el que múltiples voces conjugan en una narrativa que recupera y re-significa la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza en el Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial.

Pretendemos comprender el CDC, focalizando las categorías de enseñanza y aprendizaje reflexivos de la dimensión dialógico-reflexiva de la docente titular del Taller de Integración, Investigación y Práctica II, con la metodología de estudio de casos.

El entramado de imágenes de ésta, de una profesora en formación (estudiante) y de la docente investigadora, testimonia la experiencia narrada pues el lenguaje la libera de su mudez y la convierte en comunicable.

Nuestros diálogos anclan en uno de los puntos de inflexión de los procesos de acción-reflexión, que para la alumna se constituyó en posibilidad de hacer un uso flexible de los contenidos. Dispositivo de la profesora que deja huellas que marcan rumbos en la estudiante como un yo por conquistar y a la vez, impacta en la investigadora, pues aquello que nos pasa, nos acontece, preña la única voz, la del caso narrativo.

**Palabras claves:** caso narrativo, conocimiento didáctico del contenido, docente universitaria experimentada, mundos posibles.

### **Introducción**

La presente comunicación expone la sistematización, análisis y las reflexiones efectuadas a partir del Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente*, que se concretó en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, en el marco del Proyecto de Investigación: *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina (HEA) en la formación docente inicial en la provincia de Catamarca, 2016-2017*, aprobado y financiado por la Secyt. UNCa

Este escrito se divide en tres apartados. En el primero de ellos, se expone un breve recorrido histórico respecto de la inclusión de HEA en la currícula de la formación docente inicial en la provincia de Catamarca. El segundo apartado, contiene la presentación del foro y se identifican elementos comunes y diferentes, de las experiencias de enseñanza narrada por los docentes. En el tercer apartado, se presenta a modo de apreciación final y provisoria, las tensiones y problemáticas que atraviesan la inclusión y enseñanza de HEA en la formación docente inicial en Catamarca.

### **Enseñanza de HEA en Catamarca**

En la década de 1980, desaparece la enseñanza de HEA en la formación docente de los Planes de Estudio de los Profesorados de Enseñanza Preprimaria y Primaria; sólo

se imparte en el Bachillerato de Formación Docente (BOD) de las Escuelas Normales como una unidad en el programa y, también, continúa en el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad, aunque lo hace con un fuerte sentido disciplinar, es decir, formando parte de los contenidos del campo profesional de las Ciencias de la Educación y no del núcleo duro de las materias que hacen a la formación docente.

En la década de 1990, la provincia de Catamarca lleva adelante la reforma de la formación docente inicial, en el marco de la denominada Transformación Educativa, introduce los lineamientos curriculares del Programa de la Transformación Docente (PTFD) para los Profesorados de Educación General Básica y Polimodal, que se ofrecen los IES tanto de gestión pública como privada. Los nuevos lineamientos establecen espacios como los Módulos Sistema Educativo y Gestión Educativa, que hacen hincapié en los diferentes etapas de organización y consolidación del SEA, abordan temas y problemáticas educativa del SEA, la legislación escolar, la gestión de la instituciones escolares, entre otros. Estos Módulos conformaron<sup>45</sup>, un conjunto de contenidos obligatorios y comunes para toda carrera de formación docente inicial; aunque implicaron cierta dispersión y disgregación de los contenidos propios de Historia de la Educación Argentina, o cómo sostienen Escolano Benito (2005) una: “desagregación curricular del campo disciplinar”.

Con la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la formación docente se renueva recuperando la condición histórica-política de la educación y la tarea docente, como parte de la formación profesional. Los IES provinciales realizan cambios en los Planes de Estudios de los nuevos Profesorados, siguiendo los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (2007), donde incorpora la Historia y Política de la Educación Argentina en el Campo de la Formación General, se establece su cursado obligatorio y común para todos los futuros profesores, cualquiera sea el nivel o la orientación en la cual van a desempeñarse profesionalmente.

Por su parte, la Facultad de Humanidades implementa entre los años 2010 y 2011, los nuevos Planes de Estudio de sus Profesorados, conforme lo establecido por la nueva normativa y determinaciones curriculares, los acuerdos del Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior del Noroeste Argentino (CEPRES NOA) y los acuerdos de la Asociación Nacional de la Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE). En ese marco incorpora la asignatura Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Campo de la Formación Pedagógica, como parte del conjunto de contenidos básicos y obligatorios en todos los Profesorados.

La incorporación de HEA, se propone con el objetivo de aportar al desarrollo de una sólida formación humanística, la formación del juicio profesional para la toma de decisión e intervención en contextos diversos, recuperando la historicidad y politicidad del acto educativo como estrategias de análisis de la realidad (INFD, 2008; Pineau, 2010).

---

<sup>45</sup> Estos Módulos todavía están vigentes en algunos Planes de Estudio de Profesorados que se dictan en los IES provinciales.

### **Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente***

El Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente*, se realizó en el marco de las VIII Jornadas Disciplinarias de Ciencias de la Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades-UNCa); organizado por el Proyecto de Investigación: *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina (HEA) en la formación docente inicial en la provincia de Catamarca, 2016-2017*.

Investigar supone un conjunto de decisiones teóricas y prácticas que ponen en juego determinadas lógicas de investigación en acto. Estas decisiones expresan una metodología de investigación asumida, es decir, un modo de enfocar el problema y buscar las respuestas al problema de investigación. En nuestro proyecto la pregunta gira en torno a las particularidades que cobran la enseñanza de HEA en la provincia de Catamarca, y la identificación de las concepciones, enfoques y necesidades, y demandas advertidas por quienes tienen a cargo la enseñanza de este espacio.

Hemos pensado el foro como una estrategia metodológica que nos permite una aproximación a la problemática, y la posibilidad de un espacio de construcción interactiva de los conocimientos con los sujetos involucrados en la investigación. Es decir, un espacio de cooperación entre docentes en actividad y el equipo de investigación (Achilli: 2008), alrededor de una problemática compleja como es la inclusión de esta unidad curricular en la formación docente.

En el foro participaron nueve<sup>46</sup> docentes que tienen a su cargo el dictado de esta unidad curricular en los Profesorados de la UNCa y de los Institutos de Estudios Superiores (IES) provinciales de gestión pública o privada, dispuestos a contar sus experiencias de enseñanza<sup>47</sup>. Contó, además, con la presencia de un público importante de estudiantes y docentes de carreras de formación docente. A continuación se presentan los perfiles de los participantes:

Marcelo: es Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación, recibido en la UNCa, con 10 años de antigüedad en la docencia; enseña hace 8 años en un IES de gestión privada de la Capital provincial: -“*uno de los pocos que continúa con el profesorado de enseñanza inicial y primaria, la provincia no lo había abierto todavía*”-. Con los cambios de plan de estudio llega a hacerse cargo Historia y Política de la Educación Argentina.

Graciela: es Profesora de Filosofía y Pedagogía, recibida en la UNCa; tiene 30 años de antigüedad en la docencia. Trabaja en el IES Andalgalá (un departamento al oeste de la provincia) y participó en la consolidación del IES como institución de Educación Superior. Enseña Sistema Educativo en los Profesorados de Lengua y Literatura y de

---

<sup>46</sup> Tres integrantes del equipo de investigación Formaron parte de los diez docentes que participaron del foro, ya que están a cargo de la enseñanza de esta cátedra, en diferentes instituciones.

<sup>47</sup> Los relatos de los expositores giraron en torno a las siguientes cuestiones o interrogantes: ¿Hace cuánto lleva la materia y cómo llega hacerse cargo de la misma?; ¿Cuáles fueron los intereses, interrogantes, posicionamientos, enfoques, decisiones políticas, que tienen en cuenta para diseñar la propuesta?; ¿Qué dificultades se le plantean al momento de desarrollar su propuesta, (fuentes, bibliografía, etc.)?; ¿Qué articulaciones con otros espacios formativos realizan o podría realizarse?; ¿Cómo respondieron los estudiantes a estas propuestas y cuál es el interés que demuestran por los conocimientos que se imparten en este espacio curricular?; ¿Cuál es el interés Institucional hacia el espacio formativo en la formación docente?.

Matemática: -“*con los viejos planes de estudio*”- y -“*es muy probable*”- que lleve Historia y Política de la Educación Argentina, cuando cambien los planes en las carreras mencionados.

Silvina: es recibida en el IES de Andalgalá, de Profesora de Historia: - “*del Plan Viejo, cuando la materias eran anuales y cuando los libros que había que leer eran muchos para cada materias, diferente a las materias cuatrimestrales que hay ahora...*”. Es docente del mismo IES que egresó, enseña Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana en los Profesorados en Geografía.

Ricardo: es Profesor de Filosofía y Pedagogía, recibido en la UNCa, fue cofundador de un IES (Santa María, departamento del oeste provincial) al igual que Graciela: “somos casi de la misma época”.

Luis: es Profesor de Historia y Magister recibido en la UNCa, es docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad. Hace 3 años: - “*decidimos aceptar este gran desafío*”- enseña Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en los terceros años de los Profesorados de Francés, Inglés y letras.

Walter: es Profesor de Historia recibido en la UNCa, Ayudante Diplomado en la Cátedra Historia Americana de la que es responsable Luis y lo acompaña en el dictado de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana.

Anahí: es Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación, recibida en la UNCa, enseña Historia y Política de la Educación Argentina en los Profesorados de Tecnología en un IES público y en el Instituto Superior de Arte y Comunicaciones, ambos en departamento Capital; es Ayudante Diplomada en los Profesorados en Ciencias de la Educación, en Historia, en Filosofía de la Facultad de Humanidades.

Marisa: es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, es docente de la Facultad de Humanidades; hace 5 años enseña Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en el tercer año del Profesorado de Geografía: - “*...cuando se cambian los planes de la Universidad...*”.

Mirtha: es Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación y Magister en Ciencias Sociales recibida en la UNCa, docente de la Facultad de Humanidades. Hace 20 años enseña HEA en el Profesorado de Filosofía y Ciencia de la Educación; a partir del cambio de los Planes de Estudio, se hace cargo de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en los Profesorados en Ciencias de la Educación, en Historia, en Filosofía de la Facultad de Humanidades.

La incorporación de HEA como un nuevo espacio en los Planes de Estudio de los Profesorados en los IES y en la Facultad de Humanidades de la Universidad, llevó a las instituciones educativas respectivas a habilitar concursos públicos del cargo o bien, a realizar el ofrecimiento del nuevo espacio a docentes que ya enseñaban otros espacios o asignaturas similares en la institución. Los participantes del Foro llegan a enseñar HEA por alguno de estos modos de acceso, pero en todos los casos expresan el interés y la decisión de haber elegido enseñarla. El fundamento que subyace a la elección varía en función de la formación y titulación profesional, algunos lo hicieron motivados por el gusto a la historia: “*Yo amo la historia, desde siempre...*” (Mirtha); o, por lo transmitido por el docente a cargo del dictado de la materia durante el cursado de su Profesorado, como a Graciela:



*“Yo tuve Historia de la Educación con la Dra. Romero, que era tremenda como docente pero a mí me encantó la materia, por lo que yo soy muy amiga de esta materia y tengo todas las ganas de llevar esta materia que recibieron”.*

Para Walter, la razón fue el desafío de conocer de qué se trata, pues no tuvo en su carrera formación en HEA:

*“Yo cuando recibí la invitación del profe me tuve que poner a leer, investigarla a la materia, me encontré con Weinberg, Puiggrós, y darme cuenta de una serie de cosas que no tenía presente, esto de los sistemas educativos, [aunque] me cuesta despegarme de ese enfoque histórico y me está faltando incorporar lo pedagógico”.*

### ***Lo común y lo diverso en la enseñanza de HEA***

Los relatos de los docentes expositores están atravesados por dos temas recurrentes: por un lado el sentido formativo de la enseñanza de la HEA en los futuros docentes; y, las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la que se desarrolla sus prácticas docentes.

Independiente de los años de enseñanza de HEA, para los docentes no es sólo un nuevo espacio curricular, Mirtha que enseña HEA hace 20 años desde el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación, expresa:

*“...cuando pasa a ser una materia del campo de la formación docente y ya no una materia del campo disciplinar, tengo que empezar a pensar otra cosa (...) les preguntaba [a los alumnos] para qué creen que les sirve esta materia”.*

El interrogante, apunta a bucear en el sentido formativo que tienen para la formación de los futuros docentes y, emerge en aquello que definen como propósitos u objetivos del espacio que enseñan, en los criterios para seleccionar los contenidos y su bibliografía; en la articulación entre lo histórico y lo educativo.

Para algunos de los participantes, el propósito de la materia es rescatar la complejidad y profundidad de los procesos históricos y políticos, y que no se transforme en un desarrollo cronológico de acontecimientos educativos, como en el caso de Marcelo, Luis, Walter. En otros, el énfasis está puesto en la formación de una mirada crítica, identificando el rol del Estado, el papel ideológicos de las políticas educativas, el colonialismos pedagógico y cultural, la existencia de: *“lineamientos y pensamientos hegemónicos y contrahegemónicos”*, dados en el devenir histórico de la educación, la desconstrucción del vínculo pedagógico respecto de la negación del otro. Visiones que son compartidas por Graciela, Ricardo, Silvina, entre otros.

La visión de que HEA ayuda a explicar las realidades educativas del presente a partir de la comprensión y explicación de las experiencias pasadas, es compartida entre los docentes expositores; con relación a ello, se plantea que lo formativo vaya más allá del contenido, del dato, de lo informativo, sino que constituya una formación significativa que sirva para analizar y problematizar el presente de la educación, con un sentido desmitificador, como propone Marisa:

*“Para mí lo importante es eso, desmitificar, recordar la escuela de otra manera, recordar a mi mamá como maestra nacional... que parece que son como cosas*

*aisladas, sueltas, pero el impacto formativo pasa por ahí, por una pregunta que me hace ver que no era así como yo creía”.*

El sentido de la enseñanza de HEA emerge, también, en la preocupación que expresa la mayoría, sobre el cómo articular aquello que aparece como escindido: lo histórico y lo pedagógico:

*“Es interesante algo que aparece siempre a la hora de dar la materia: si lo importante es lo disciplinar, esto es la historia, o dar lo otro, lo pedagógico”.* (Marcelo)

*“Lo que me llama la atención es que los profes dicen: “amo la historia pero me cuesta mucho lo pedagógico”. Entonces digo, bueno Walter, nos complementamos. El profe de historia tiene ese capital sobre el contexto histórico, el profe de ciencias eso le cuesta, yo lo reconozco, entonces es como que la historia... sigue siendo por un lado, la historia de la disciplina, y por otro lado, la educación. Entonces, ¿cuándo se va a historizar la educación y no solamente por disciplina?”.* (Anahí)

*“A mí me ha pasado... eso de que está escindido la Historia de la Educación... no está escindido, van juntos (...) La historia es un marco donde está inserto el individuo que lo traspasa todo. Entonces no es que está dividido, eso es un problema de las disciplinas que han dividido todo en compartimentos estancos”.* (Ricardo)

Con relación a las decisiones que los docentes toman para elaborar sus propuestas, se observa que en los primeros tiempos recurren a lo que aprendieron en su formación, también se recurre a los que se enseña en la universidad:

*“Cuando nos hacemos cargo, lo primero que uno hace o lo que suele uno hacer es irse a las bases...”.* (Marcelo)

*“...uno vuelve de nuevo a cuando cursó, a los temas que le interesó y lo movizaron”.* (Anahí)

También señalan que las pautas dadas por el INFD para la elaboración de las propuestas siguen el enfoque dado en la UBA (Universidad de Buenos Aires); Ricardo habla de un “*coloniaje*” para referirse a esta influencia: Buenos Aires – Catamarca; Universidad de Catamarca – Institutos Superiores provinciales.

Enseñar HEA se ha tornado una cuestión que interesa y preocupa, sobre todo por las condiciones de enseñanza y aprendizaje con las que enfrentan a la hora de la práctica y que se vivencian como obstáculo en la relación entre lo que se espera del espacio, las expectativas de los docentes y lo realmente logrado:

*“La sensación con la que me fui al terminar el dictado, fue un sabor muy amargo porque no sé realmente que habrá quedado porque lo que se pudo dar fue muy poco”* (Anahí).

¿Cuáles son estas dificultades? De acuerdo a los relatos, se identifican: por un lado, dificultades vinculadas a lo propuesto en los diseños curriculares: indeterminación en los criterios para la selección con el contenido a ser enseñado y en los criterios de periodización; la ausencia de material para trabajar la historia de la educación en Catamarca; la ubicación en el Plan de Estudio (año de cursado); el régimen de cursados o duración de la materia en un cuatrimestre que determinan los lineamientos curriculares

para los IES de la provincia. Esto último, es tal vez la mayor dificultad que sortean los docentes, ya que en sus dichos todos coinciden en mencionar el poco tiempo que se dispone para dar la materia y desarrollar sus propuestas de enseñanza, sobre todo si se tiene en cuenta que generalmente los estudiantes no tienen herramientas previas que colaboren en la contextualización histórico-política ineludible en este espacio curricular:

*“Los primeros años han sido de mucha desilusión porque se propone mucho y el tiempo es muy corto”.* (Marcelo)

*“Estoy en un proceso un poco de re-elaboración de la materia, de encontrar nuevos materiales, (...). Voy a ver si lo logro porque el tiempo es poco”.* (Silvina)

Por otro lado, señalan dificultades relacionadas a los estudiantes, las más mencionadas refieren a: los conocimientos previos de Historia Argentina y Latinoamericana, la resistencia de los estudiantes a la Historia y a las materias propias del campo pedagógico, y las creencias y prenociones con relación a diferentes relatos de la historia.

*“Uno parte lidiando con (...) la resistencia de los estudiantes, porque a la gran mayoría no les gusta la historia,...”.* (Marisa)

*“los alumnos están muy acotados a lo suyo, a veces nos escriben los parciales en inglés o francés, pero los cautiva, pues no lo ven en otros espacios. Tenemos que sí o sí contextualizar el hecho histórico porque carecen de la base para hacerlo”.* (Luis)

En el caso de los profesores que trabajan en la Facultad, hablan de una “impronta cultural” en los Departamentos de carrera docentes, a excepción de Ciencias de la Educación, se observa cierta desvalorización no sólo a la enseñanza de HEA, sino a toda materia pedagógica con relación al valor que le otorgan a las materias propias de la formación específica disciplinar.

*“Y planteo esto no como un dato sino como algo que sucede y eso tiene ciertas implicancias para el dictado de la materia. No es lo mismo enseñar historia de la educación en Ciencias de la Educación que historia de la educación en el Profesorado de Geografía (...)*

*[Existe] cierta impronta de los Departamentos donde no se [la] valora (...) en la formación de un profesor de Geografía. Dicen que han perdido horas en la formación en Geografía por culpa de las materias pedagógicas”.* (Marisa)

Lo señalado reedita un debate nunca cerrado entre el “peso” que debe tener en un profesorado lo disciplinar y lo pedagógico, que se evidencia en las discusiones de los Planes de Estudio cuando se discute la cantidad de horas y espacios curriculares asignados a cada campo.

### **Apreciaciones finales: De qué está hecha la enseñanza de HEA**

El trabajo de análisis y sistematización de los relatos de los docentes participantes del Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente*, da cuenta que la incorporación de HEA como un nuevo espacio del campo de formación pedagógica de los futuros docentes, revela tensiones y problemáticas que atañen a la enseñanza de HEA, y, por ende, a quienes la enseñan.

Una de estas tensiones es la que surge entre el código disciplinar<sup>48</sup> adquirido en su trayectoria profesional del profesor que la enseña con el sentido formativo de HEA que se le ha otorgado desde los nuevos lineamientos. Esta tensión demanda al docente cuestionarse sobre el *para qué* enseñar HEA, y, con ello también preguntarse por: el *qué*; el *cómo*, *desde dónde*; *cuándo* y *con qué* enseñarla. Estos interrogantes incomodan en un sentido positivo, en tanto suscita la necesidad de una audiencia (colegas, estudiantes, autoridades) con quien reafirmar el valor formativo de la enseñanza de este espacio. Esto obliga a una necesaria revisión del código propio y abrirse a una comunicación con lo pedagógico, pues no se trata de la enseñanza de HEA en tanto disciplina que aporta a un campo disciplinar sino a lo pedagógico de la formación docente.

Otra tensión, se evidencia entre la necesidad de revisar y mejorar las propuestas de enseñanza con las condiciones (curriculares, estudiantiles, recursos) en las que debe enseñar. Condiciones que son consideradas obstáculos, por ahora, paralizantes para vislumbrar estrategias para hacer frente a ellas. Esta tensión contiene otra tensión, aquella que se da entre la Historia de la Educación Argentina prescripta en los lineamientos o recomendaciones curriculares con la imaginada o pretendida por el docente y la enseñada.

Las cuestiones, las preguntas ahora se abren a indagar avanzar en el análisis de los propuestas de enseñanza a fin de trabajar las preguntas del *qué*, el *cómo* y *para qué* se enseña HEA, con el fin de observar más allá de las prescripciones curriculares lo que cada docente hace uso de los intersticios en su propio relato de la HEA que enseña.

Por otro lado, también nos induce a cuestionarnos si la complejidad de las discusiones teóricas, metodológicas en el campo académico acerca de la HEA, se transfiere e influyen en la enseñanza de esta unidad curricular, planteando dificultades, problemáticas y desafíos para los docentes que la dictan.

## **Bibliografía**

De Aménzola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Escolano Benito, B. (2004). Reflexión Curricular acerca del Sentido Formativo de la Historia de la Educación y nuevos Planteamientos. En Sociedad Española de Historia de la Educación (Edit), *La docencia de la Historia de la Educación (Ponencia y Debates)*. Cuaderno de Historia de la Educación nº 2 (pp. 11-20). Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe/cuadernos/Cuadernos02.pdf>

Pineau, P. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación - INFOD. Recuperado de: [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia\\_y\\_politica\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf)

## **Fuentes**

---

<sup>48</sup> Se define como el conjunto de valores, ideas suposiciones, rutinas y prácticas que orienta la práctica profesional (Aménzola, 2008)

Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N ° 24-07, Anexo I “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”*. Buenos Aires: CFE.

Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N ° 30-07, Anexo I “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”*. Buenos Aires: CFE.

Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N ° 30-07, Anexo II “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”*. Buenos Aires: CFE.

**Título: La escritura de trabajos finales de grado: una mirada sobre actores y prácticas institucionales en la Licenciatura en Comunicación Social-UNC**  
**Autores: Ximena Ávila, Mauro Orellana**

**Correo electrónico:** [maesemau@yahoo.com.ar](mailto:maesemau@yahoo.com.ar), [xavila5@yahoo.com.ar](mailto:xavila5@yahoo.com.ar)

Este trabajo es parte del proyecto de investigación titulado “Zonas de pasaje en la Licenciatura en Comunicación Social: hacia la exploración de la escritura de géneros académicos en el ingreso y egreso de la carrera”. En esta oportunidad y tomando como referencia la perspectiva de la didáctica de la escritura en la educación superior, nos detendremos particularmente en la etapa final de formación por el significativo grado de complejidad que presenta para los estudiantes que la cursan. En principio realizaremos un acercamiento conceptual a las problemáticas vinculadas a la escritura de trabajos finales. Contextualizaremos, a su vez, el problema desde una mirada institucional en términos curriculares y de la normativa vigente sobre la elaboración del trabajo para finalizar el grado. Por último, nos detendremos en el “Taller de acompañamiento en el proceso de escritura de los trabajos finales a estudiantes avanzados de la Facultad de Ciencias de la Comunicación”, una experiencia alternativa que tiene como finalidad acompañar las prácticas de escritura de los futuros egresados.

**Palabras claves:** educación superior, trabajos finales, escritura académica, institución, Licenciatura en Comunicación Social

### **Introducción**

Durante varios años hubo un notable interés por las prácticas de lectura y escritura en el ingreso de la formación universitaria. Así es que tanto las propuestas pedagógicas como las investigaciones se centraron principalmente en los cursos de ingreso y el primer año. A su vez, el interés por la formación de lectores y escritores académicos se desplazó en los últimos años al nivel de posgrado. Esto se motivó, entre otras razones, en los enormes desafíos de los estudiantes para elaborar el género tesis y en las consiguientes bajas tasas de graduación. Una serie de investigaciones encuadradas en la lingüística y en el análisis del discurso se detuvieron en aspectos vinculados con las representaciones de docentes y estudiantes acerca de la función de las prácticas de escritura, sobre la relación entre la producción de textos escritos, el proceso de aprendizaje y la elaboración del conocimiento (Narvaja de Arnoux, *et al*, 2005, 2009).

Sin embargo, es menos común encontrar trabajos que aborden las trayectorias estudiantiles en la última etapa del grado. Ese tramo final de una carrera presenta una singular complejidad porque los estudiantes deben acreditar saberes teóricos y prácticos aprendidos en su formación y una de las modalidades solicitadas con más frecuencia es la elaboración de un trabajo final -también denominada tesis de grado o tesina-, trabajo que es el resultado de un proceso investigativo que en general es el primero que el estudiante desarrolla de manera autónoma. Uno de los problemas principales vinculados con la obtención del título es la dilación entre la finalización del cursado y la entrega del trabajo final. Las universidades han comenzado a implementar acciones para acompañar

esta compleja etapa, ya que manifiestan una preocupación por resolver el problema de que los estudiantes obtengan su titulación en los plazos previstos en el currículum.

La elaboración del género tesis, en la etapa final del grado o en el posgrado universitario, presenta un particular desafío para el estudiante. Esto se debe a que es un género discursivo extenso y complejo, que no se ejercitó o se ejercitó parcialmente en asignaturas previas (por ejemplo, elaboración de marcos teóricos). En ese sentido Arnoux señala que “el estudiante se ubica en una situación que raramente se repite, es decir, que no puede apelar a experiencias propias anteriores” (2009: 141) y debe dar cuenta de un “saber hacer” que en general no es objeto de enseñanza. A su vez, la apropiación de este género les exige a los estudiantes un posicionamiento enunciativo distinto, el desplazamiento de lector a autor, la construcción de ellos mismos como productores de conocimientos. En ese sentido, el estudiante debe asumirse como un enunciador autorizado frente a la comunidad académica (Carlino, 2003). Se trata de un género híbrido, a medio camino entre los géneros de formación y los géneros expertos (Navarro, 2014): el estudiante debe mostrar su saber hacer como nuevo miembro autorizado de la cultura disciplinar, incluso haciendo aportes originales al saber consensuado, al tiempo que es formado durante el proceso, monitoreado por miembros expertos y evaluado.

El proceso de escritura de tesis tiene a su vez una particularidad: la presencia de un tutor -o director- que asiste con comentarios orales en las instancias de reunión con el tesista y con comentarios escritos cuando interviene en las versiones preliminares. Frente a ello, los estudiantes llevan adelante un trabajo de reformulación de esos escritos para ajustarse a las convenciones del género tesis (esto implica aspectos estilísticos, modos específicos de tratamiento temático, articulación entre marco teórico y metodología, construcción del enunciador académico y cómo este gestiona las distintas voces en el texto, entre otros): “...las sucesivas reescrituras de un mismo texto no solo mejoran la calidad del producto escrito sino también desarrollan el saber del alumno, cumpliendo un papel central en su proceso de aprendizaje” (Vitale, 2009: 121).

En el caso del posgrado el trabajo final presentado por maestrandos y doctorandos se caracteriza por ser texto que da cuenta de los resultados de una investigación generalmente de bastante complejidad mientras que las tesinas, nombre asignado a las tesis de grado, tienen un grado de complejidad y profundidad menor. La designación para el trabajo final del grado resulta inestable, pues se suele referir a él como tesis, tesina o en algunos casos seminarios. Tanto en el grado como el posgrado los estudiantes atraviesan el ritual de la defensa oral ante un tribunal integrado por docentes, quienes evalúan tanto la producción escrita como la instancia oral. La defensa constituye así un rito de iniciación a la vida académica y/o profesional (Savio, 2009).

En cada institución, no obstante, se establecen requerimientos y modos específicos en relación con la elaboración de trabajos finales producto de las características de las culturas disciplinares.

## **El lugar institucional de los trabajos finales en Comunicación**

La Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba responde a los lineamientos instituidos en el Plan de Estudios '93 el cual dispone el cursado de la carrera en cinco años y estructura sus contenidos curriculares en tres ciclos o niveles de formación, el Ciclo Introdutorio, el Ciclo Básico y el Ciclo Profesional. Al finalizar el Ciclo Básico, correspondiente a los tres primeros años, el estudiante debe optar por una de las Orientaciones que se ofrecen en el último Ciclo: Comunicación Gráfica; Comunicación Radiofónica; Comunicación Audiovisual, Comunicación Institucional o Investigación y Planeamiento de las Ciencias Sociales

Para obtener el título universitario, los estudiantes de la Licenciatura deben cursar un espacio curricular llamado Seminario de Trabajo Final que varía de acuerdo a la orientación que se haya elegido. Estos seminarios tienen como finalidad problematizar aspectos vinculados con la práctica investigativa y acompañar en las primeras aproximaciones vinculadas con aspectos teórico-metodológico de los estudiantes en relación con los trabajos finales, por ejemplo la formulación del problema y de los objetivos. Al plantearse como un aporte fundamental para el posterior proceso de producción del trabajo final, el desarrollo de estos seminarios difiere de la modalidad y estructura de una cátedra “tradicional” y supone una asistencia y participación activa del estudiante en las clases ya que no existe la condición de alumno libre. Para acceder a la regularidad, se solicita la elaboración de un (pre) proyecto de investigación.

Una vez regularizado este seminario los estudiantes deben realizar como último requerimiento un trabajo final que podrá ser elaborado de manera individual o de hasta tres integrantes, pertenecientes a la misma orientación o a orientaciones diferentes. El seminario se aprueba entonces con la defensa oral y pública del trabajo final.

El proceso de elaboración de este trabajo es considerado la instancia final de todo el recorrido de formación de los estudiantes y, tal como manifiesta la normativa institucional -Reglamento para la elaboración del trabajo final<sup>49</sup>-, debe ser producto de la consolidación e integración curricular de las distintas etapas formativas.

A su vez, el reglamento establece tres tipos de modalidades de trabajo: Investigaciones Científicas; Productos de Comunicación y Proyectos de Comunicación Social. Cada una de estas modalidades posee sus propias características y requerimientos de elaboración y presentación.

Las Investigaciones Científicas “consisten en estudios sistemáticos teórica y metodológicamente fundados. Pueden ser investigaciones de carácter teórico y/o aplicado que deberán especificar su perspectiva comunicacional” (2011, p.1). Este tipo de trabajo responde a las convenciones del género tesina o tesis de grado.

---

<sup>49</sup> El Reglamento de Trabajo Final para la Lic. Comunicación Social se elaboró junto con el Plan de Estudios de '93 y fue revisado y reelaborado en años posteriores.



Los Productos de Comunicación “consisten en el diseño de productos comunicativos (investigaciones periodísticas, publicaciones, medios, programas de radio y/o televisión, portales para Internet, publicaciones digitales, etc.)” (2011, p. 2). Además, “el producto diseñado debe presentarse utilizando las tecnologías y soportes apropiados según el caso” y debe estar acompañado de un informe escrito que dé cuenta y fundamente el proceso de elaboración completo. Este informe responde a elementos y estructura característicos de la tesina.

Los Proyectos de Comunicación Social “consisten en la elaboración de prácticas comunicativas, intervenciones, proyectos de extensión y productos comunicativos desarrollados en el marco de una determinada intervención. Las prácticas diseñadas deben partir de un diagnóstico y presentarse utilizando las tecnologías y soportes apropiados según el caso” (2011, p. 2), acompañados también por un informe que se asemeja por sus elementos y características genéricas a la tesina.

En función de lo expuesto, para el estudiante futuro graduado de la Licenciatura en Comunicación Social resolver el trabajo final de grado como un género de formación avanzado es, en sí, altamente complejo. Dificultad que se potencia tanto en los productos comunicacionales como en los proyectos de comunicación social porque en éstos se ponen en juego convenciones genéricas diferentes, por un lado, aquellas vinculadas con la práctica profesional, y por otro, las correspondientes a la escritura académica.

Esta complejidad se traduce en una problemática que puede ser analizada en dos planos:

Por un lado, bajo el requerimiento de escribir el trabajo final se compromete, encubre o solapa, en realidad, la elaboración de una “cadena de géneros” (Navarro, 2014; Swales, 2004) o “sistema de géneros” (Bazerman, 2012). Su resolución implica procesos, tiempos y especificidades diferentes cuyo dominio –también– es supuesto. Nos referimos a la formulación del proyecto, del informe final y de la defensa oral. Cada una de estas piezas textuales responde a complejidades y reglas compositivas diferentes (Bocco y Castagno, 2013, 2014; Cubo de Severino, 2003; Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2012; Pipkin y Reynoso, 2010).

Por otro lado, el problema se multiplica frente a las exigencias que imponen las otras tipologías incluidas en la reglamentación vigente, que prevé la presentación de productos comunicacionales o proyectos de comunicación social. En estos casos, a la complejidad referida anteriormente se suma otro desafío: reunir y articular una particular combinación del género académico y el género profesional. Este último presenta una amplísima variabilidad –vinculada a especificidades discursivas de los contextos en que se inscriben las piezas comunicacionales diseñadas y a los lenguajes implicados en su diseño-. Problemática que impacta también en los profesores-tutores y las posibilidades de supervisión o acompañamiento del proceso mismo de elaboración

por parte del futuro graduado, como en su posterior lectura y evaluación por parte de los tribunales.

Además de lo anteriormente señalado, podemos agregar que en la institución predominan ciertos obstáculos que los teistas deben superar en este proceso: a) desarticulación entre instancias de producción de proyecto en el marco de seminarios de trabajo final y la realización definitiva del trabajo que supone, en muchas ocasiones, una reformulación cuando no el diseño de uno nuevo, b) dificultades para articular los distintos segmentos del informe final y sus distintos pasos y movimientos en la introducción, el cuerpo y la conclusión (Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2012; Pipkin y Reynoso, 2010), c) dificultades para enlazar las voces en un entramado compositivo fluido que es la propia voz autoral, que en algunos casos es además colectiva, d) dificultades para estabilizar expectativas relacionadas con la instancia de defensa oral.

Esta situación genera en los estudiantes del último año dificultades, incertidumbres, frustraciones y, sobre todo, una tardanza en el egreso que sobredimensiona las instancias de producción del trabajo final de Licenciatura.

### **Líneas alternativas de acción**

Como aporte a estas demandas institucionales y académicas, además de la oferta curricular pautada en el Plan de Estudios, desde la Facultad de Ciencias de la Comunicación se propusieron líneas de acción que han sido llevadas a cabo mediante proyectos y programas radicados en la UNC como el Programa de Apoyo al Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG).

Una de las acciones de PAMEG, sostenidas en los años 2011, 2016 y 2017, fue la implementación de un Taller de Acompañamiento en el Proceso de Escritura de los Trabajos Finales destinado a estudiantes avanzados de la Licenciatura en Comunicación Social. Esta instancia procuró ofrecer a los alumnos mayores recursos para gestionar la resolución de sus producciones mediante la asistencia a talleres de escritura académica. Pretendió asimismo operar sobre las prácticas de acompañamiento y orientación de profesores tutores de trabajo final y las propuestas pedagógico-didácticas de los Seminarios de Trabajo Final, a fin de potenciarlas.

A tal fin, con la intención de conocer mejor las necesidades y dificultades de los tesistas, a los asistentes del Taller de escritura de trabajo final del año 2016 y 2017 se les aplicó una encuesta que arrojó algunos datos interesantes. No es nuestra intención detallar en esta ponencia el instrumento pero consideramos importante compartir alguna información arrojada ya que permite orientar y resignificar algunas cuestiones relacionadas sobre trayectorias e intereses de los alumnos.

La encuesta se implementó de manera digital y los estudiantes accedían a la misma al momento de inscribirse en el Taller. En total se inscribieron en cada año aproximadamente cuarenta tesistas.

Este relevamiento ofreció datos cuantitativos y cualitativos. Frente a la pregunta sobre la orientación que cursaron en la carrera las respuestas indicaron que un 29% realizó el ciclo profesional con Orientación en Comunicación Gráfica; un 23% lo hizo en Comunicación Radiofónica, el 19% en Comunicación Gráfica; el 15% en Orientación en Investigación y el 13% en Comunicación Audiovisual.

Más allá de la orientación elegida, los datos recabados destacan que un 38% de los estudiantes realizan como modalidad de trabajo final una Investigación Científica; un 31% elabora algún Producto Comunicacional y el otro 31% opta por la producción de un Proyecto de Comunicación Social.

Como mencionamos anteriormente, cada una de estos tipos de trabajo final responde a complejidades y reglas compositivas diferentes. En torno a ellas convergen problemas detectados como recurrentes, tanto por estudiantes como por profesores-tutores y profesores-evaluadores.

Algunas de estas dificultades son también reconocidas por los propios estudiantes ya que la mayoría de los encuestados declara necesitar especialmente ayuda para resolver cuestiones metodológicas de su trabajo final (diseño de proyecto, pasos de la investigación, técnicas de recolección de datos, etc.). Así como también manifiestan tener dificultades con la organización de la información y con la corrección de estilo (citación, referencias, bibliografía, etc.). En menor proporción asumen dificultades en la etapa de revisión de la escritura.

También en el primer encuentro del taller de Acompañamiento en el Proceso de Escritura de Trabajos Finales, en 2017, además de la encuesta, se realizó un breve cuestionario a los estudiantes, el cual estaba orientado a indagar las nociones construidas por ellos sobre la escritura de trabajos finales a lo largo de la carrera. La primera pregunta fue ¿cuáles son las características que debe tener el trabajo final, en cuanto a texto escrito? La respuesta de los estudiantes -diecinueve en total- las podemos agrupar en tres grupos.

En las respuestas aparecen aspectos relacionados entre práctica de escritura y práctica investigativa en cuanto a delimitación del problema de investigación, a construcción de objetivos, etc.

“Debe estar claro el planteamiento del problema y de los objetivos (específicos y generales) y el tesista debe cerciorarse de que estos guíen su camino en la incorporación de conocimientos”

“La correcta delimitación de lo que interesa investigar, resulta fundamental para plantear objetivos bien claros y correctos, como así también la buena fundamentación de esa elección”.

Otro grupo de respuestas atañen a aspectos estructurales de presentación del trabajo: carátula, introducción, marco teórico, etc.

“Presentación, marco teórico, marco metodológico, abstract, bibliografía, cuerpo del trabajo, tema”.

“El trabajo final debe contar con una carátula, introducción, índice (de principio a final), marco teórico, metodológico, desarrollado en distintos capítulos, conclusiones, material anexo, etc.,”

“Un trabajo final considero que debe tener necesariamente una introducción, una fundamentación, el marco teórico como parte delimitante de todo el trabajo y la conclusión que llegue a un arribo de ideas, experiencias y contestación de hipótesis o alcance de objetivos”

“La estructura del trabajo final debe ser formal y estar organizada de una manera en particular, como una introducción, marco referencial, marco teórico, marco metodológico, una sistematización y análisis de los datos y, por último, una conclusión y antecedentes bibliográficos”

Otro grupo de respuestas se relacionan con el uso del lenguaje.

“El lenguaje en cuanto a texto escrito debe ser claro, preciso, teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión”.

“Tener clara la idea central del trabajo para no perder la coherencia del texto. Correcta utilización de las fuentes consultadas. Un texto escrito debe contener un correcto uso de tiempos verbales. Comprensión correcta de las fuentes”.

“Con respecto al texto escrito de la tesina, me parece que las características principales deben ser la precisión y la claridad de lo planteado y desarrollado”.

“Debe estar escrito de manera impersonal”

“Considero que un trabajo final debe estar escrito de forma clara, con conceptos relacionados a la carrera, al tema elegido, no estar redactado en primera persona. El texto debe ser de elaboración propia y si se utiliza definiciones citar a qué autor pertenece. No debe ser muy extenso. Tener poder de sintetizar las ideas”.

En estas respuestas se advierte que hay un saber sobre rasgos vinculados con aspectos metodológicos, estructurales y escriturales. En cuanto a esto último, se señalaron las características propias del discurso académico sobre la escritura y, de acuerdo a los casos, se destacan aspectos diferentes. Ese saber es probable que se construya en la

trayectoria que realizan los estudiantes en los últimos años de la carrera. La inquietud es saber si ese saber se convierte en un saber hacer para la realización del trabajo final.

## **Conclusiones**

Este texto procuró compartir algunas reflexiones conceptuales desde las cuales es abordada la problemática de la escritura del trabajo final en la Licenciatura en Comunicación Social que afecta a diferentes actores institucionales. Las reflexiones nos permitieron abordar y encuadrar diferentes lineamientos curriculares, normativas y acciones didáctico-pedagógicas que sostienen un dispositivo de acompañamiento a estudiantes avanzados de la carrera.

Consideramos que es oportuno y valioso poner en diálogo estas prácticas y demandas ya que la institución se encuentra en plena discusión y debate sobre la implementación de un nuevo plan de estudios para la carrera. Es entonces fundamental preguntarse qué lugar va a ocupar la escritura en los distintos niveles del grado para que al recorrer el tramo final de la carrera el estudiante cuente con los saberes y las herramientas adecuadas que le permitan integrar y consolidar las distintas etapas formativas en una sola producción.

Las respuestas a la pregunta sobre ¿qué debe tener el trabajo final en cuanto texto escrito? pareciera operar como un saber o cierta consciencia adquiridos por los estudiantes en las instancias finales de formación, como son los seminarios o talleres de trabajo final. Pero resulta clave para dar continuidad a estos interrogantes e indagar en los modos en que ese “saber” sobre la escritura, que los estudiantes expresan, se conjuga con el “saber hacer” una tesina o un escrito con estas características.

Preguntarnos de qué manera la institución, con sus políticas y acciones favorece a los procesos formativos de las trayectorias de egreso de la carrera es un debate que, aunque incómodo a veces porque implica mirar y evaluar nuestras propias prácticas de formación, como actores involucrados en la enseñanza debemos propiciar. Es una tarea a construir en consenso, con diálogo, compromiso y trabajo entre todos los que formamos parte de este espacio.

## **Bibliografía**

Bazerman, C. (2012) [Géneros textuales, Tipificación y Actividad](#). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Bocco, A; Castagno, F. (2013) Escritura de trabajos finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones. UNC.

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Cubo de Severino, L. (coord.) (2003). *Los textos de la ciencia. Principales clases de discursos académico-científicos*. Córdoba: Comunicarte.

Cubo de Severino, L.; Puiatti, H. y Lacon, N. (2012): *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte, Córdoba.

Narvaja de Arnoux, E. (coord.) (2009) Pasajes Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y escritura. Biblos. Buenos Aires.

Narvaja de Arnoux, E. (2009). “Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis”. En Elvira Narvaja de Arnoux (directora) *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de posgrado*, Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Narvaja de Arnoux, E., et. alt. (2005). “Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado”. Proyecto PICT-ANCYT. Instituto de Lingüística, UBA.

Navarro, F. (coord) (2014), Manual de escritura para carreras de humanidades, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de filosofía y Letras UBA.

Savio, K. (2009). Sobre la defensa de tesis y las estrategias discursivas en el campo de las ciencias físicas. En Elvira Narvaja de Arnoux (directora) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Swales, J.M. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Glasgow, Cambridge University Press.

Pipkin Embón, M. y M. Reynoso. (2010) *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Comunicarte. Córdoba.

Vitale, M. A. (2009). “La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinar”. En Elvira Narvaja de Arnoux (directora) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

### **Normativas**

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Universidad Nacional de Córdoba, Plan de Estudio de la carrera de comunicación social. Córdoba, 1993.

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN. Universidad Nacional de Córdoba: Reglamento para la elaboración del trabajo final. 1993.

**Título: Características de las prácticas de enseñanza de una profesora memorable. Recuerdos de graduados recientes del Profesorado de geografía (UNL)**

**Autores: Oscar Lossio, Jéscica Kees**

**Correo electrónico: [olossio@hotmail.com](mailto:olossio@hotmail.com), [jescakees@gmail.com](mailto:jescakees@gmail.com)**

Se presentan características de las prácticas de enseñanza de una profesora memorable de la universidad, con base en una entrevista colectiva a graduados recientes del Profesorado de geografía (UNL). Sus recuerdos dan cuenta de la potencialidad de su propuesta metodológica para el aprendizaje de los contenidos cuando eran estudiantes y para la aprehensión de estrategias de enseñanza que utilizan en la construcción de sus propias propuestas didácticas cuando actualmente ejercen la docencia. La investigación se posiciona teóricamente en el constructivismo sociocultural y metodológicamente trabajamos desde el enfoque interpretativo.

La ponencia se enmarca en una línea de indagación que se orienta a la comprensión de las “buenas” prácticas de enseñanza de la Geografía y busca la identificación de profesores memorables desde las voces de estudiantes y graduados universitarios. A su vez, esa línea es una de las que se aborda en el Proyecto de investigación CAI+D “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”, aprobado y financiado por la UNL, y bajo la dirección del Profesor Oscar Lossio

**Palabras claves:** Profesores memorables, prácticas de enseñanza, geografía

### **Introducción**

Presentamos algunas características de la práctica de enseñanza de una Profesora memorable de una universidad a partir de la interpretación de las voces de recientes graduados de la carrera de Profesorado de geografía, quienes asistieron a sus clases a finales de la década del 2000. Los graduados, que egresaron todos luego del año 2010, fueron parte de los últimos grupos de alumnos con los que trabajó dicha profesora, dado que se jubiló a principios del año 2013. Ellos señalaron su memorabilidad a partir de la potencialidad de sus propuestas metodológicas para la enseñanza de la geografía, tanto para promover el aprendizaje de los contenidos cuando eran estudiantes, como para propiciar la apropiación de algunas estrategias para la enseñanza que actualmente utilizan los graduados cuando se desempeñan como docentes en el nivel secundario y en el superior.

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación: “Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico”, que se desarrolla bajo la dirección del Profesor Oscar Lossio, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral en la convocatoria del Programa CAI+D 2016.

Desde nuestro equipo de investigación una de las líneas que abordamos es la relativa a la identificación de profesores extraordinarios (Bain, 2007) y de profesores memorables (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010). Precisamente, explicitamos que un profesor memorable es aquel que es recordado por sus “buenas” prácticas de enseñanza. Fenstermacher (1989), Litwin (1998), Jackson (2002), Porta y Sarasa (2006), Bain (2007) y Sarasa (2008) son algunos de los referentes que han indagado sobre la “buena” enseñanza. En

este sentido recuperamos la categoría de Profesor extraordinario de Bain (2007) al señalar que *“los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio perece con ellos, las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica. Como mucho perdurará algún pequeño fragmento de su talento, unas pocas piezas rotas en las que se encarnarán las siguientes generaciones sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza interior existente bajo sus pies”* (Bain, 2007:13). Creemos valioso indagar sobre las características de las prácticas de la docente ya que sus estrategias de enseñanza, sus modos de explicación, los materiales y las actividades que proponía a los estudiantes, han sido destacados por los graduados para definir su memorabilidad, siendo una profesora digna de ser recordada por lo relevante de los aprendizajes que ha promovido.

Asimismo, recuperamos la categoría “Conocimiento Didáctico del Contenido” de Shulman (1986, en Bolívar; 2008) para pensar y analizar la acción de la docente en su práctica, al proponer entender el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del mismo en estrecha articulación, como criterio básico para establecer la calidad de la propuesta de un profesor. Es Bolívar (2008) quien recupera dicha categoría y señala que el dilema no es entre forma y contenido sino que la base de la enseñanza radica en que el docente conozca el contenido de la materia objeto de enseñanza y sus potencialidades didácticas, que sepa transformar el conocimiento de la materia en una forma comprensible para sus alumnos. *“El conocimiento de cómo el profesor adquiere el contenido, su relación con el conocimiento pedagógico y curricular y –sobre todo– cómo la comprensión de la materia interactúa con los restantes componentes curriculares y transforma el conocimiento de la materia en conocimiento didáctico, puede proporcionar una nueva base para configurar la formación del profesorado en las didácticas específicas”* (2008: 85). Poder analizar las prácticas de la docente a partir de la categoría que propone Shulman nos posibilita analizar, describir y definir su memorabilidad a partir de las voces de los graduados.

En cuanto a lo metodológico, se trabaja con un diseño metodológico cualitativo y bajo la perspectiva interpretativa (Achilli, 2005) en el marco epistemológico constructivista sociocultural.

Para esta ponencia, que es parte de una investigación más amplia, recuperamos una entrevista colectiva realizada a siete graduados recientes del Profesorado de geografía (UNL) que buscó que nos relaten sus experiencias junto a la docente memorable a los fines de poder caracterizar sus prácticas en los últimos años de su trabajo. De esta manera, pudimos comprender con qué criterios fundamentan su memorabilidad. Consideramos valioso trabajar con entrevistas en profundidad porque permite que los sujetos relaten sobre sus recuerdos más significativos, da lugar a la repregunta y a la emergencia de tópicos no previstos para la conversación.

### **Algunas características de las prácticas de enseñanza de la profesora memorable**

A continuación consideraremos algunas de las potencialidades que las propuestas metodológicas de la docente tuvieron tanto para el aprendizaje de los contenidos en el momento en que los entrevistados eran estudiantes como aquellas estrategias que se han



apropiado para sus actuales ejercicios como profesores de geografía en los niveles secundario y superior.

**a) La promoción de aprendizajes significativos a partir de propiciar el establecimiento de múltiples relaciones**

Dentro de los aspectos que refieren a la forma de enseñanza de la profesora memorable, los entrevistados destacaron, en primer lugar, la posibilidad de aprender significativamente al poder relacionar los diversos contenidos en estructuras de conocimientos. Sus explicaciones permitían la comprensión profunda ya que propiciaba la vinculación de los distintos contenidos de las asignaturas a su cargo pero, a su vez, articulaba con los que los estudiantes ya habían trabajado en otras materias que habían cursado anteriormente. Explicitamos que la profesora estaba a cargo de las cátedras de las asignaturas Geografía Argentina y Didáctica de la Geografía, ambas del cuarto año de la carrera de Profesorado de Geografía y la primera de ellas también es parte del plan de estudios de la Licenciatura. Recuperamos un fragmento de la entrevista colectiva:

“E1: Mi experiencia es que yo entendí muchas cosas con ella que en otras materias no las había entendido porque lo veía desde otra óptica y porque nos hacía pensar mucho y me llegó por ese lado.

Entrevistadora: ¿Qué específicamente te hizo entender?

E1: No sé decirte específicamente qué pero un montón de cosas de otras materias.

E2: Pero lograba la relación en realidad.

E1: Estaba en una materia que daba para relacionar todo lo que habíamos visto en otras materias de forma separada.

Entrevistadora: ¿Y cómo ella lograba esa integración?

E4: Analizando diferentes aristas de determinados temas.

E2: O partía de alguna pregunta o nos planteaba alguna situación y después nos quedábamos pensando y lográbamos esa relación.

E1: A veces con actividades tan simples como traerte un cuadro o un gráfico y partir de eso, hacer una relación como un montón de cosas, o a partir de algún mapa. O a veces nos presentaba distintos documentos de diferentes autores para que nosotros encontremos dónde estaba el error o nos hacía ver si estaban enfocado en alguna postura, o arrancar haciendo comparaciones entre textos.” (Fragmento de entrevista colectiva)

Los entrevistados destacaron que la docente tenía el objetivo de querer lograr esa integración de los contenidos, ya que lo hacía de forma recurrente y profundizando esas relaciones. Durante la entrevista se va a generar un intercambio entre los graduados acerca de que si esta articulación de contenidos era propia al tipo de asignaturas que enseñaba o, si fundamentalmente, se debía a la perspectiva teórica geográfica y de la didáctica en la que ella se posicionaba. Especialmente, destacaron la vinculación de contenidos físico-naturales con los de orden social, de modo de superar la fragmentación tan característica de la geografía tradicional. Al respecto el autor Ortega Valcárcel señala que *“la apertura de la Geografía hacia las disciplinas sociales y su progresiva identificación con el campo social, está marcando el entendimiento de la misma, cada vez más incontestada como ciencia social, abandonando o superando la idea de una ciencia de carácter naturalista,*

*o de una ciencia intermedia entre lo físico y lo social. La Geografía es Geografía Humana, es decir, Geografía Social”* (2010: 28). En este sentido, transcribimos el diálogo en el que se produce dicho intercambio:

“E3: Relacionabas todo, no veías las cosas separada de la geografía natural de lo social.

E2: Pero se lo permitía la materia también, porque si vos por ejemplo ves Geografía Económica estas abocado a ver eso. En cambio, Geografía Argentina permitía establecer las relaciones.

E3: Sí, pero aparte ella también te ayudaba para eso.

E5: Sí, era el enfoque también porque si bien su materia lo permitía, vos podrías haber dado una Geografía Argentina totalmente física, pero ella dentro de lo físico buscaba la manera de establecer una articulación con lo social. Me parece que más allá que la materia lo habilitaba su enfoque era claramente direccionado para que no se note esa división. Había una decisión, una postura de ella de querer lograr eso” (Fragmento de entrevista colectiva).

En otro fragmento de la entrevista, uno de los entrevistados destacó que la asignatura Geografía Argentina a cargo de esa profesora fue “un quiebre” en cuanto a la integración de las dimensiones físico-natural con la social, dado que en tres primeros años de la carrera predominaban materias que se orientaban exclusivamente a una sola de esas dimensiones y cuyas cátedras no proponían, en general, dicha articulación.

#### **b) La diversidad de materiales y actividades que proponía en sus clases**

Otra característica por la que los graduados destacaron las prácticas de enseñanza de la profesora, fue la diversidad de materiales y de actividades que proponía en las clases, a partir de los cuales realizaba un abordaje profundo de los contenidos. En tal sentido, en coincidencia con Trillo y Sanjurjo (2008), consideramos lo relevante de la incorporación de una variedad de recursos que pongan en funcionamiento las estructuras cognitivas del alumno, que estimulen interés y que atraigan de tal manera para enriquecer el pensamiento sobre los contenidos que se están trabajando. En tal sentido, recuperamos las voces de los entrevistados:

“E4: Siempre traía materiales diferentes, novedosos. Te sorprendía en cada clase con algo distinto, desde imágenes satelitales, fotografías, mapas, planos.

E1: cuadros de todo tipo.

E3: cartas topográficas.

E1: cartas de tiempo que yo nunca lo había visto y ni siquiera las habíamos utilizado en climatología. Ella llevaba las cartas de tiempo y nos hacía analizar donde estaban los anticiclones, ciclones y así trabajábamos los clima, por ejemplo.

E4: Además creo que los abordaba con mucha profundidad, no es que te daba un mapa y vos en cinco minutos hacías una lectura pasajera sino que a lo mejor con una carta de tiempo o algún mapa podrías estar capaz toda la hora trabajando con eso” (Fragmento de entrevista colectiva).

Con relación a los materiales y a las actividades, se le preguntó si recordaban alguna clase que les haya sido significativa en cuanto a los aprendizajes logrados y lo novedosa que consideraban a la propuesta. Entre las respuestas destacamos las siguientes:

“E4: Yo me acuerdo cuando nos enseñó el concepto de plano con actividades novedosas. Capaz vos decía que era una pavada pero en realidad no era una pavada porque, por ejemplo, recuerdo que en esa clase que aprendimos lo que era un plano a partir de que ella nos leyó y nos describió un paisaje.

E1: Ella hizo una lectura sobre un paisaje y nos pidió que nosotros hagamos un plano sobre eso y la mayoría dibujó un bosque en tres dimensiones. Ella nos explicó que en realidad el plano tenía dos dimensiones.

E4: Claro, era como ir en un avión mirando desde arriba. Son esas cosas que te quedan, a mí me quedó porque para mí era muy gráfica.

E1: Después con los mapas, siempre nos pedía que hagamos una lectura porque el mapa era un texto. Por ahí, a veces, salíamos con cualquier cosa que no tenía nada que ver pero que quizás lo deducíamos porque con los conocimientos que teníamos podíamos saber que eso que se veía ahí era por tal cosa. Pero no era lo que nos estaba mostrando el mapa.

E4: También recuerdo en Didáctica de la Geografía criticar a los libros de textos. Eso a mí me sorprendió porque yo daba por sentado que en los libros estaba todo bien. Es decir, aprendimos a buscar errores y encontrar errores. Valoro que te enseñen y te digan hay errores y que los busque. Entonces, nos poníamos a leer y los encontrábamos.” (Fragmento de entrevista colectiva).

Los graduados destacaron fundamentalmente a la docente por sus propuestas metodológicas, siendo un referente en cuanto a la aprehensión de estrategias de enseñanza y de modos de actuación docente. Por ejemplo, algunos de los entrevistados destacaron que tomaron de ella la estrategia de comenzar sus clases con la lectura profunda de un mapa. Otros subrayaron que, generalmente, proponía el análisis de alguna problemática recuperando los conocimientos previos de los estudiantes:

“E1: con respecto a lo que vos preguntabas de la metodología, ella siempre utilizaba una metodología que después creo que la mayoría aplicamos en el aula. Siempre partía de alguna problemática o a veces haciéndonos preguntas a nosotros sobre el tema para saber qué era lo que conocíamos. Entonces, por ahí, se armaba la clase a partir de lo que nosotros sabíamos y de lo que aportábamos a la materia. En cambio, a veces teníamos otros profesores que arrancaban la clase hablando y se pasaban las dos horas hablando y nosotros tomando apuntes” (E1 en entrevista colectiva).

### c) **Otras características de sus prácticas de enseñanza**

A continuación sólo apuntaremos otras características de sus prácticas de enseñanza, que fueron señaladas por los entrevistados. En primer lugar, recuperamos que señalaron que la docente tenía la capacidad de construir sólidas explicaciones que transformaban el conocimiento de la materia en una forma más comprensible para los alumnos, como señala Bain (2007) los buenos docentes saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, los desafían de múltiples maneras para el aprendizaje crítico y animan a sus estudiantes a ser reflexivos. Este proceso requiere de algún tipo de reflexión, ya sea consciente o inconscientemente, porque un docente experto es aquel que se destaca por el conocimiento de la materia que posee y de la capacidad para transformar, reconstruir,

adecuar, reestructurar o simplificar ese conocimiento en significativo y asimilable para los alumnos (Bolívar, 2005).

En segundo lugar, los graduados reconocieron a la docente por el caudal de los conocimientos que tenía y las propuestas de discusión conceptual que realizaba. No obstante, ciertos entrevistados, que actualmente se desempeñan en el nivel universitario, manifestaron también que se encontraba desactualizada con respecto a las nuevas perspectivas teóricas de la geografía y que eso se podía deber a su edad avanzada. Recordemos que la profesora estaba próxima a su jubilación cuando los entrevistados cursaron sus asignaturas. Sin embargo, reconocieron lo interesante de sus propuestas de enseñanza afirmando que su fuerte estaba, precisamente, en su perspectiva didáctica y, además, que tenía una postura epistemológica crítica que hacía que sus clases sean diferentes a las de la geografía tradicional:

“E6: Si, tenía una postura epistemológica crítica pero dentro de lo que eran las teorías de la geografía no estaba actualizada. Ella decía, por ejemplo, que no estaba de acuerdo con la geografía del género y, por lo tanto, desestimaba todo ese tipo de geografías. Esto también se puede dar por la edad avanzada cuando la tuvimos en la carrera. Sí era muy buena en didáctica y te hacía pensar y demás. En ese sentido, prefería a [menciona a otra docente] que venía cada 15 días y la profesora venía y te daba mucho material actualizado que podías discutir. En las clases de ella también podías discutir pero era con otro enfoque que también nosotros no estábamos acostumbrados.

E5: Por eso digo que más allá que haya tenido una desactualización de perspectivas teóricas de la geografía creo que, al menos para mí, lo didáctico es lo que más rescato de ella, y por eso me ha influenciado desde lo didáctico. Vos podés acordar o no, podés considerar que era atrasada como dijo [ nombra a E6] pero en lo didáctico me parece que era claramente su fuerte y es lo que más me acuerdo” (Fragmento de entrevista colectiva).

Conviene señalar aquí que el profesor es un sujeto particular con una historia personal y una formación profesional propia, contextualizada en tiempo y espacio: “*su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias*” (Camilloni, 2007: 63). Es necesario explicitar que la práctica de enseñanza de esta profesora memorable se desarrolló desde finales de los '70 hasta el año 2013, momento de su jubilación.

En tercer lugar, mencionamos un fragmento de la entrevista donde los ex alumnos reflexionan sobre el papel de la profesora para que ellos pudieran comprender lo importante de la construcción de innovaciones en la enseñanza, destacando el ejercicio creativo del rol docente, por ejemplo, a partir de la construcción de los propios materiales didácticos. Asimismo, para que asuman la tarea de enseñanza con responsabilidad y compromiso ético. Ejemplificamos con algunas expresiones:

“E6: Quizás lo que hay que destacar de ella era que ponía al docente como creador de su propio material didáctico. Proponía sacarlo de ese lugar cómodo de que sólo consulte en el libro, también porque hacía una fuerte crítica a los libros escolares. Pero que esa crítica que no quede solamente en un decir, sino que el docente active

su propia creatividad y pueda hacer materiales en función de lo que ha aprendido en la universidad o a partir de la propia realidad de sus alumnos.

E5: Sí, coincido con lo creativo. Creo que uno por determinadas circunstancias en la práctica caes en ciertas rutinas y es ahí que se te viene un poco su voz diciéndote: “repleantea un poco lo que estás haciendo porque no estás aplicando lo que yo te enseñé de ser creativo y crítico”. Creo que esa voz está siempre presente porque uno está siempre cuestionándose si lo que vas haciendo lo estás haciendo bien o esto de querer siempre innovar y buscar cosas nuevas. Yo al menos tengo esa voz la cuando caes haciendo la plancha (SIC) y siempre te resurge esa cuestión ética de la enseñanza, de la responsabilidad, de la creatividad.” (Fragmento de entrevista colectiva).

En cuarto lugar, y para finalizar, explicitamos que algunos de los ex alumnos refirieron a su calidez como persona y a su pasión por la enseñanza. En eso también, la consideraban como una referente para sus propias prácticas.

### **Reflexiones finales**

Los entrevistados valoraron que las clases de la docente memorable, generalmente, fomentaban la construcción de aprendizajes significativos y relevantes, en función de sus propuestas metodológicas de la enseñanza. Subrayaron lo innovadoras que eran a partir de la diversidad de materiales y actividades que les presentaba. Además, destacaron que recuperara el saber previo de sus alumnos; que siempre integraba contenidos propios de sus asignaturas y de otras materias; el valor de sus explicaciones porque facilitaba la comprensión de los contenidos complejos; y que insistía en hacerlos pensar, razonar y problematizar la realidad fomentando el pensamiento crítico.

Interpretamos que a partir de sus prácticas de enseñanza, podemos hacer referencia a ciertos atributos que poseen los “buenos” profesores que tienen gran experiencia, según Bolívar (2008): en primer lugar, tienen conocimiento de la comprensión de los alumnos; en segundo lugar, poseen un conocimiento de los materiales y medios de enseñanza en relación con los contenidos y los alumnos; en tercer lugar, implementan ciertas estrategias didácticas direccionadas a la enseñanza del contenido; y, por último, poseen un conocimiento de los propósitos de la enseñanza de su materia. Estos atributos pueden percibirse en los relatos de los graduados que han destacado la labor de la profesora memorable desde su dimensión didáctica, ya que sostuvieron que sus clases fueron significativas e innovadoras. En efecto, quedaron en la memoria de los entrevistados y, actualmente, las recuperan y las reconstruyen en sus prácticas docentes.

### **Referencias bibliográficas**

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*; Rosario: Laborde Editor.

Álvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M. (2010). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. *Revista de Educación* [en línea], 1 [citado 2013-07-30]. Disponible en: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/12](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12)

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Camilloni, A. (2007). "El sujeto del discurso didáctico". En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (Eds.). *El Saber didáctico*. (pp. 61- 70). Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortega Valcárcel, J. (2010). "La Geografía para el siglo XXI". En Romero, J., Ortega, J., Arango, J., Nogué, J., Albet, A., Méndez, R., Nel·lo, O., Muñoz, F., Farínós, J. y Naredo, J. *Geografía humana: Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (pp. 27-55). España: Ariel.
- Porta, L. y Sarasa, M. (2006). *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*, 1ª.ed. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sarasa, M. (2008). "En torno a los modelos de la buena enseñanza". En Porta, L. y Sarasa, M. *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Trillo Alonso, R. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

**Título: Saberes en tensión en las prácticas docentes de los residentes del Profesorado en Historia de la U.N.C**

**Autoras: Nancy Edith Aquino, Susana Patricia Ferreyra**

**Correo electrónico: [nancyaquino64@gmail.com](mailto:nancyaquino64@gmail.com), [susuferreyra@gmail.com](mailto:susuferreyra@gmail.com)**

En el marco del Proyecto de Investigación que las autoras dirigen, docentes en el Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C., nos proponemos indagar acerca de las formas que adquieren los saberes y conocimientos que circulan en las aulas de práctica de nuestros alumnos.

Dándole continuidad a nuestra indagación en relación con “saberes”, nos interesa destacar en este momento, la articulación entre “saberes específicos”, el conocimiento histórico y las tensiones que emergen de las opciones que deben realizarse a los fines de la enseñanza en la escuela.

Pensar la transmisión, en términos de Edelstein, implica reflexionar en torno a la transformación de ese conocimiento específico en “construcción metodológica”. Estos procesos están atravesados por múltiples decisiones que requieren de criterios vinculados con la edad de los alumnos para los que está destinada la propuesta, las condiciones en que la misma deberá producirse en el marco de la cultura institucional y otras que ponen en juego dimensiones acerca de las cuales nuestros residentes no habían sido interpelados con anterioridad en el proceso formativo o lo habían sido escasamente, en pocas disciplinas del área pedagógico-didáctica.

En este sentido visibilizar este proceso, mediado por las herramientas teórico-prácticas que intentamos aportarles desde la cátedra, permitiría ir configurando lo que Shulman denomina “conocimiento didáctico del contenido”.

Desde la mirada investigativa nos proponemos analizar los informes que elaboran nuestros alumnos, uno que presenta su propuesta de enseñanza incorporando una mirada institucional, una aproximación al aula en la que se realizarán las prácticas, una explicitación de los posicionamientos que se asumen referidos a la Historia y a los sujetos que aprenden además de la selección de contenidos realizada y la propuesta de clases que se diseña, con recursos y materiales. Para ello deben tomar en cuenta el tiempo asignado a cada clase y el de desarrollo de la propuesta completa. Ese primer Informe es uno de nuestros insumos analíticos.

El otro es el Informe Final de Carrera que se propone una reflexión profunda sobre todo el proceso transcurrido en la residencia. En este caso trabajaremos con casos que comparten entre sí la temática histórica, las edades de los sujetos a quienes se destinó la enseñanza y la institución en la cual se realizó la residencia.

Nuestro objetivo aquí sería reconocer proximidades y distancias entre los saberes puestos en juego por residentes que, realizando al mismo tiempo parecidos trayectos formativos elaboraran propuestas diversas.

**Palabras claves:** saberes, saberes específicos, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento histórico, enseñanza de la historia

## I.- Introducción:

En el marco del Proyecto de Investigación que dirigimos las autoras, docentes en el Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C., nos proponemos indagar acerca de las formas que adquieren los saberes y conocimientos que circulan en las aulas de práctica de nuestros alumnos.

Dándole continuidad a nuestra indagación en relación con “*saberes*”, nos interesa destacar en este momento, la articulación entre “*saberes específicos*”, el conocimiento histórico y las tensiones que emergen de las opciones que deben realizarse a los fines de la enseñanza en la escuela.

Pensar la transmisión, en términos de Edelstein, implica reflexionar en torno a la transformación de ese conocimiento específico en “construcción metodológica”. Estos procesos están atravesados por múltiples decisiones que requieren de criterios vinculados con la edad de los alumnos para los que está destinada la propuesta, las condiciones en que la misma deberá producirse en el marco de la cultura institucional y otras que ponen en juego dimensiones acerca de las cuales nuestros residentes no habían sido interpelados con anterioridad en el proceso formativo o lo habían sido escasamente, en pocas disciplinas del área pedagógico-didáctica.

En este sentido visibilizar este proceso, mediado por las herramientas teórico-prácticas que intentamos aportarles desde la cátedra, permitiría ir configurando lo que Shulman denomina “*conocimiento didáctico del contenido*”.

Desde la mirada investigativa analizaremos informes que elaboran nuestros alumnos, el primero en el cual se presentan sus propuestas de enseñanza incorporando una mirada institucional, una aproximación al aula en la que se realizarán las prácticas, una explicitación de los posicionamientos que se asumen referidos a la Historia y a los sujetos que aprenden, además de la selección de contenidos realizada y la propuesta de clases que se diseña, con recursos y materiales. Para ello deben tomar en cuenta el tiempo asignado a cada clase y el de desarrollo de la propuesta completa. Ese primer Informe es uno de nuestros insumos analíticos.

En este trabajo abordamos casos que comparten entre sí la temática histórica, las edades de los sujetos a quienes se destinó la enseñanza y la institución en la cual se realizó la residencia. Nuestro objetivo sería reconocer proximidades y distancias entre los saberes puestos en juego por residentes que, realizando al mismo tiempo parecidos trayectos formativos elaboraran propuestas diversas.

## II.- Los saberes en las propuestas:

Cuando se realiza una selección de contenidos para la enseñanza de la Historia se reconoce el esfuerzo en la selección de conocimientos relevantes, conocimientos valiosos no sólo para quien enseña sino para quien es el que debe aprender, el objeto de la



transmisión lograda en términos de Hassoun<sup>50</sup>. En Historia la relevancia estará vinculada a las características del pensamiento histórico.

Esas notas características que implican un esfuerzo de recorte son, siguiendo a González Muñoz,<sup>51</sup> enseñar: a) el pensamiento cronológico, que desarrolla el sentido del tiempo histórico, b) la comprensión histórica que implica la habilidad para leer y escuchar datos históricos, identificar elementos básicos de la narrativa o la estructura de la historia y las causas y acontecimientos, c) el análisis y la interpretación de la historia, es decir la capacidad de comparar y contrastar experiencias y creencias, tradiciones, esperanzas y d) la investigación histórica, la habilidad para formular preguntas, que implica identificar problemas que enfrentaron a sociedades, analizar distintos intereses y puntos de vista, evaluar propuestas alternativas para enfrentar estos problemas y analizar razonadamente si las decisiones alternativas y las acciones que se llevaron a cabo fueron acertadas. Se pueden agrupar en tres grandes campos: aprendizaje de conceptos, la explicación histórica y el problema del tiempo<sup>52</sup>.

En la selección realizada para la enseñanza a adolescentes de entre 15 y 16 años de una escuela preuniversitaria del mismo curso escolar (5to. Año), por residentes que comparten entre sí la pertenencia prácticamente a una misma cohorte formada en la Escuela de Historia de la FFyH, se reconocen fuertes similitudes en la orientación teórica historiográfica, o sea qué se piensa en relación con conceptos, con explicación histórica y acerca del tiempo.

Afirmamos esto al confrontar tanto los conceptos o categorías seleccionados como más relevantes a la hora de enseñar contenidos vinculados con la Historia Argentina del siglo XIX como al analizar la procedencia teórico epistemológica de esas categorías.

En esa selección debe reconocerse sin dudas la influencia innegable ejercida por la propuesta de la escuela en la cual se insertan nuestros residentes, influencia que da cuenta de ese lugar complejo en el cual se encuentra el practicante según han analizado oportunamente Edelstein y Coria<sup>53</sup>. Se marca en la mirada de los practicantes no sólo la opción teórica ya realizada por el equipo de Historia de la Escuela, sino también la forma que toma ese contenido abordado por el docente que es observado y ofrece su curso para la práctica.

El posicionamiento del colectivo docente de la institución se sustenta en una mirada historiográfica constituida por un conjunto de explicaciones y/o interpretaciones producidas por los historiadores que es apropiado y resignificado por el equipo docente, es decir, está caracterizada por ser el resultado de sucesivas rupturas y reconstrucción de posturas, enfoques, aproximaciones tanto conceptuales como metodológicas.

---

<sup>50</sup> HASSOUN, Jacques (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones De la Flor. Buenos Aires.

<sup>51</sup> GONZÁLEZ MUÑOZ, María (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.

<sup>52</sup> AQUINO, N y FERREYRA, S (2007) “*Usos de la historia nacional en los libros de texto*”, en *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, septiembre, 2007, n° 5, Universitas, Córdoba.

<sup>53</sup> EDELSTEIN, G. y CORIA, A.: (1995) *Imágenes e imaginación*. Kapelusz, Buenos Aires.

A la Historia, por su naturaleza esa huella debemos encontrar entonces, no sólo la lógica de la selección de contenidos sino también, al decir de Edwards<sup>54</sup>, las lógicas que en esas aulas se imprimen a las interacciones en el marco de la transmisión de esos contenidos.

La opción teórica se vuelca claramente a una historia social y económica, con alguna (pocas) inclusiones de una mirada más procedente de la Nueva Historia Política. Los conceptos o categorías claves dan cuenta de una mirada renovada que ya no se permite plantear aquella historia positivista o repetitiva que era la presente en los antiguos formatos escolares de la disciplina.

En esa opción es difícil rastrear aquello que Cuesta Fernández analizaba como la persistencia del *código disciplinar* en el *modo tradicional elitista*<sup>55</sup> de la disciplina que sólo se proponía un ejercicio memorístico, de conocimiento destinado a diferenciar a aquellos que tenían más información, más datos, más “cultura”, de aquellos que no accedían a ella. No se habla de “*Revolución de Mayo*” sino de “*Ruptura del Orden colonial*”, en la cual la revolución es clave, pero en un marco más complejo. No son Saavedra, Moreno, Paso como los héroes inmaculados...sino ellos mismos como *miembros de una élite criolla descontenta con el sistema de dominación...* Se percibe el cambio de modelo, de paradigma, de relato.

En este sentido, se visualiza una búsqueda por la superación de una narración de sucesos, entendida como la reconstrucción fidedigna de lo acontecido. Se reconoce una construcción de explicaciones del pasado, que implican una interpretación que posibilitan nuevos horizontes de inteligibilidad y de veracidad. De este modo, se observa al analizar la selección de contenidos conceptos que caracterizan el conocimiento histórico desde las nuevas perspectivas. Y desde ellas, un abordaje desde la idea de globalidad, en la que se analiza la trama de relaciones en la que se imbrican procesos de diferente naturaleza (económica, social, cultural, política o institucional).

En cada una las propuestas analizadas se visibilizan focalizaciones en alguna de las dimensiones y a la vez la interrelación entre ellas poniendo énfasis en la complejidad de proceso histórico abordado.

Asimismo en relación a la dimensión temporal se identifica una ampliación de las nociones temporales puestas en juego, en la medida que si bien la cronología está presente, posibilita localizar acontecimientos, no se agota en ella. Se reconoce la presencia de la interrelación entre las distintas duraciones, se analiza de un modo muy diferente la relación entre estas y el acontecimiento. Se habilita el abordaje de los procesos

---

<sup>54</sup> EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Barcelona.

<sup>55</sup> CUESTA FERNÁNDEZ R. (1999) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.

La categoría modo tradicional elitista define una etapa dentro de la historia de la educación, que periodiza una forma de ejercicio del poder y la legitimidad (tradicional), de reproducción sociocultural (elitista) y de producción económica (capitalismo tradicional). Los modos (reconoce dos, el tradicional elitista y el tecnocrático de masas) dan cuenta de una cierta racionalidad que se muestra como un conjunto de aparatos jurídicos-administrativos y usos educativos de larga duración. El modo tradicional elitista asume características específicas tales como elitismo, centralismo y nacionalismo.

desde una mirada diacrónica y sincrónica, el reconocimiento de distintos ritmos entre cambios y continuidades.

Los conceptos trabajados son de gran complejidad y abstracción lo cual requiere de una intervención docente específica para su tratamiento en la escuela, a la vez que supone tomar decisiones respecto de las escalas temporo-espaciales sobre las cuales se trabajarán los mismos.

La consideración de las explicaciones supone analizarlas desde un doble nivel, desde las explicaciones intencionales y causales, las primeras referidas a los motivos e intencionalidades de los agentes que intervienen y las segundas basadas en las relaciones entre variables, en los distintos factores, económicos, políticos, sociales de carácter más abstracto. La enseñanza de esto supone un tratamiento a partir de la renovada relación entre explicación y narración, el interés está en la búsqueda de modelos de narración, que trate una historia que presente agentes en secuencias de tiempo situados en estructuras.

Esta es una Historia que se propone una mirada crítica, sin contenidos cristalizados. Una historia que se ofrece para formar ciudadanos alertas a su presente y su futuro. Al menos, desde la selección de contenidos.

Los autores referenciados en los Informes, que se reconocen en sus categorías, pertenecen centralmente a la producción académica argentina del siglo XX y XXI, son reconocidos historiadores e historiadoras en su mayoría actuales, aún en plena producción, excepto uno de ellos, el más conocido quizás aún para los que no pertenecen al campo, que es Tulio Halperín Donghi, recientemente fallecido, formador de una cantidad de historiadores tanto argentinos como latinoamericanos y estadounidenses, que terminó su carrera en la Universidad de Berkeley en EEUU.

La producción historiográfica de estos autores da cuenta de una mirada científica sobre la disciplina Historia, alejada de aquella vocación más formadora de la nacionalidad, puramente centrada en el relato de los héroes que podríamos encontrar en la Historia llamada “oficial” argentina que recorrió las aulas por décadas hasta muy recientemente. Esta historiografía se ha propuesto recuperar el lugar clave de los agentes sociales, los grupos que hacen historia, sin desconocer el marco estructural económico en que esos agentes actúan. Es una historia que se reconoce como siempre en proceso de construcción, que se hace cargo de que es una narrativa realizada desde el presente, pero que no abandona la obligación de la rigurosidad, de la legitimidad de las fuentes, de la presencia de los archivos. Una historia, en fin, que pretende dar cuenta de la profunda relación estructura/sujetos, crítica y seria. Si releemos los títulos que colocan a sus trabajos podemos reconocer esas líneas teóricas. (Ver cuadro adjunto).

Podemos afirmar y los hemos analizado en trabajos de investigación anteriores<sup>56</sup>, que las huellas de este cambio producido en la disciplina escolar Historia recién pueden

---

<sup>56</sup> AQUINO, N y FERREYRA, S (2009) “Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba”, en *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, octubre, 2009, n° 7, Alejandría, Córdoba.

encontrarse en las aulas, o al menos en los textos de las editoriales argentinas, desde las producciones curriculares procedentes de las políticas propuestas por la Ley Federal de Educación de los años 90 y fueron reafirmados por las producciones posteriores que entraron a las *currículas* escolares más recientemente.

Sostenemos que el conocimiento histórico se construye sobre la base de una racionalidad que supera aquellos planteos que la identificaban con la certeza y que asociaban la probabilidad con la ignorancia. En esta se impone un carácter más específico acorde a los objetos de estudio de la investigación. La nueva situación significa explicitar el alcance de las grandes teorías, de los métodos abstractos que no pueden aplicarse a la complejidad de la realidad social ni eliminar al individuo, sino que debiera poder considerarse a los hombres, las mentalidades, las ideologías encuadrados en los análisis de las estructuras y las corrientes socioeconómicas. Es necesario repensar la teoría de la historia desde lo que Fontana (1992) plantea, como aprender a pensar el pasado en términos de encrucijadas, a partir de las cuales serán posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso fuese la única o la mejor.

De acuerdo a las observaciones de nuestros practicantes que recorren escuelas de Córdoba, esa propuesta renovada de las políticas públicas también ha entrado a casi todas las aulas, desalojando de algún modo a la “*vieja Historia tradicional*”. Si ha entrado por imperativo de las políticas o por facilidades propuestas en los materiales de difusión (canal Encuentro, propuestas online ministeriales, textos renovados de editoriales, videos, filmes, etc.) es una interesante pregunta objeto de futuras investigaciones. Pero los indicios muestran que, en gran medida, están presentes en las aulas de Córdoba.

Los Informes analizados de nuestros residentes, las conversaciones sostenidas en innumerables tutorías con ellos nos permiten reconocer que, más allá de las diferencias que obviamente existen entre los niveles de lectura y apropiación internalizada de estos autores citados, hay en la camada/cohorte que seleccionamos para la investigación, una orientación hacia parecidas propuestas historiográficas, tal como decíamos en párrafos anteriores.

En tal sentido, podemos visualizar una recurrencia que probablemente responde al cursado de la asignatura Historia Argentina I en momentos muy recientes para ellos (un año o dos antes que el cursado de la Residencia para la mayoría). Esa proximidad los lleva a reconocer en los materiales ofrecidos por la cátedra universitaria los referentes claves para el *saber disciplinar* que se requiere a la hora de formular sus propias propuestas de enseñanza.

Algunas de las producciones de los residentes incorporan además una narrativa más política, incluyendo conceptualizaciones que recuperan la relación entre los agentes sociales y el poder, o los procesos de construcción y consolidación del estado nacional, pensando en los llamados “atributos de estatidad”<sup>57</sup> como el monopolio de la violencia legítima, o la soberanía reconocida y el poder simbólico, categorías estas provenientes,

---

<sup>57</sup> OSZLAK, Oscar (1982) La Formación del Estado Argentino. Editorial Belgrano. Buenos Aires.

más que de la historiografía, de las ciencias políticas, en ese juego Historia/Ciencias sociales que es parte constitutiva de estos nuevos modos de enseñar y de hacer historia.

También categorías de la Sociología Histórica son recuperados por los practicantes, sobre todo desde la mirada de Waldo Ansaldi. Aunque, en las propuestas iniciales no se visualiza, sí lo hace a la hora de recuperar las propuestas de clases. Es en el ejercicio de la transmisión en donde mejor ingresan nuevas miradas teóricas que enriquecen la construcción del pensamiento histórico.

### III- Una aproximación al conocimiento didáctico del contenido

¿En qué medida estos saberes específicos disciplinares, de la disciplina escolar Historia, se encadenaron ya con unos saberes más propios o provenientes del campo pedagógico didáctico para configurar eso que Shulman denomina *conocimiento didáctico del contenido*?

¿No es que, a la hora de elaborar esas selecciones cuya procedencia teórico disciplinar estuvimos analizando hasta aquí, están presentes también saberes didácticos que son los que nos llevaron a entrelazar, recortar, relacionar, tensionar, poner en diálogo aquello que los historiadores reconocidos construyeron para darles esa nueva lógica, la lógica de la transmisión?

Cuando la selección llegó a los Informes, YA ERA un conocimiento didáctico, ya estaba pensada para esos alumnos, ya era, en palabras de Edelstein una pre-construcción metodológica, situada, casuística.

Lo interesante aquí, en dimensión investigativa, es reconocer, que a iguales aprendizajes específicos, la diferencia en la selección es muy escasas, casi nula.

Si el conocimiento del contenido, este saber disciplinar, conocimiento de la materia es fundamental lo que observamos es que el proceso por el cual se configura en parte del conocimiento específico está dado por la transformación del mismo en conocimiento didáctico del contenido. Es decir, en palabras de Shulman “*es una especie de amalgama de contenido y didáctica*”<sup>58</sup>, implica la conformación del conocimiento de la materia en formas y procesos que sean comprensibles para los alumnos.

Ahora bien, ¿cómo se configura este hacer que implica la transformación del conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente posibles de ser apropiadas por los alumnos en las clases de una determinada institución escolar?

En el trayecto formativo de los residentes el acercamiento a las tareas que se requieren para la selección de contenidos como una de las instancias de la elaboración de la propuesta de enseñanza situada se inicia casi en el espacio de prácticas. Es

---

<sup>58</sup> SHULMAN, L. y GUDMUNDSDÓTTIR, S. (2005). *Conocimiento didáctico en ciencias sociales*, en Revista de currículum y formación del profesorado, 9,2.

imprescindible el conocimiento del contenido en tanto condición necesaria, sin embargo se debe conjugar con otro conjunto de saberes, entre ellos el conocimiento del contenido curricular. Esto posibilita ir configurando una mirada global que articule a mayor escala los contenidos a enseñar y de este modo relacionar y rediseñar modos diversos de accesibilidad a los saberes disciplinares. En nuestros residentes esto se visualiza de manera muy heterogénea en la medida que a veces se observa en su propuesta de selección una mayor rigidez cuanto menos manejo disciplinar se tenga y por el contrario aquellos cuyo manejo de saber es más profundo se permiten más apertura para establecer relaciones y flexibilidad para pensar su propuesta de selección, no se constriñen a los autores sino que se otorgan la libertad asumir de generar propuestas más desafiantes para los alumnos. Es decir a mayor dominio del campo de los contenidos se abre el espacio para precisar los niveles de definición de los contenidos, el espiralamiento en la secuenciación entre otras cuestiones.

#### IV- A modo de cierre

En este análisis intentamos visualizar “*saberes*” presentes en uno de los momentos claves que es el de la selección de contenidos en los alumnos residentes del profesorado del área Historia de nuestra facultad.

Se destaca en este sentido las fuertes coincidencias en relación a las categorías seleccionadas, las nociones temporales que se reconocen producto en parte de compartir un trayecto formativo.

Sin embargo, nos interesa destacar las tensiones que emergen en relación a la articulación entre “*saberes específicos*”, el conocimiento histórico que debe ser transformado a los fines de ser aprendido. Es necesario continuar indagando dichas tensiones porque en ellas podrían visibilizarse las dimensiones del conocimiento didáctico del contenido en su proceso de construcción.

En este proceso se van configurando estrategias interpretativas, deliberativas para el proceso de transformación del saber específico, lo que lo obliga a volver sobre ellos para reflexionar acerca cuales son los modos de comprensión que tiene sobre las estructuras de su disciplina, los principios de organización conceptual y de indagación. Esto posibilitaría que a partir de la comprensión profunda de la disciplina, de la relación con otras en el campo del saber construyan múltiples y diversas formas de representación en un interjuego con el conocimiento didáctico dando lugar de este modo a la conformación del conocimiento didáctico del contenido.

Sin embargo, esto es el inicio de la construcción de una propuesta de enseñanza y habrá que encontrar entonces, el hilo de lo que estrictamente ocurrió con este contenido en las aulas, para recuperar las diferencias. Que las hubo y las hay.

#### **Bibliografía**

- AQUINO, N y FERREYRA, S (2007) “*Usos de la historia nacional en los libros de texto*”, en *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, septiembre, 2007, n° 5, Universitas, Córdoba.
- AQUINO, N y FERREYRA, S (2009) “*Huellas y marcas para pensar la historia regulada en Córdoba*”, en *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, octubre, 2009, n° 7, Alejandría, Córdoba.
- CUESTA FERNÁNDEZ R. (1999) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor
- EDELSTEIN, G y CORIA, A., *Imágenes e Imaginación*, Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- EDELSTEIN, G.: *Formar y formar-se en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires. 2011.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Barcelona.
- FONTANA, Josep (1999) *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica. Barcelona.

- GONZÁLEZ MUÑOZ, María (1996) *La enseñanza de la historia en el nivel medio*. Madrid. Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales
- HASSOUN, Jacques (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones De la Flor. Buenos Aires.
- SHULMAN, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma del Profesorado*, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005) (Publicado originariamente en *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, pp. 1-22.
- SHULMAN, L. y GUDMUNSDÓTTIR, S. (2005). *Conocimiento didáctico en ciencias sociales*, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005).



### Cuadro de contenidos “saberes disciplinares” para Interescuelas

| Año/saberes              | Conceptos eje   | Fundamento teórico  |
|--------------------------|---|---|
| 2015-5to año<br>V-J      | Difícil construcción de un nuevo orden – ruptura del orden- ciclo de revolución y guerra – desarticulación del espacio económico virreinal- proyectos autonomismo/centralismo – proteccionismo/librecambio Caudillismo        | <p>HALPERÍN DONGUI, T.: <i>Revolución y guerra: Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla</i>. Bs.As. Siglo XXI. 2014.</p> <p>TERNAVASIO, M.: <i>Historia de la Argentina 1806-1852</i>. Cap.: 1,2 y 3. Ed.: SXXI. Bs As. 2015.</p> <p>GOLDMAN, N.: <i>Revolución, República, Confederación (1806-1852)</i>. Tomo I, II y III. Ed.: Sudamericana. Bs As.1998.</p>  |
| 2015-5to. Año<br>L.D.-V. | Conflictiva construcción de un nuevo orden – revolución y guerra- desarticulación y rearticulación de los circuitos productivos regionales- proyectos políticos en pugna centralismo/federalismo – proteccionismo/librecambio | <p>CHIARAMONTE José C., “La etapa ilustrada 1750- 1806.” En: ASSADOURIAN C. S., BEATO G. Y CHIARAMONTE J.C., <i>Argentina: de la conquista a la independencia</i>, Hyspamérica, Bs. As., 1986. Pg. 281-305.</p> <p>HALPERÍN DONGHI Tulio, <i>Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla</i>. Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.</p> <p>CHIARAMONTE José C., <i>Nacionalismo y liberalismo económico en Argentina 1860- 1880</i>, Solar- Hachete, Bs. As, 1986.</p> |

|                             |   |  |
|-----------------------------|---|--|
| <p>2015-5to.año<br/>B-V</p> | <p>Crisis y ruptura del orden colonial- construcción de un nuevo orden- reordenamiento económico espacial- configuración del sistema político- redefinición de relaciones sociales</p> <p>-</p>   | <p>HALPERIN DONGHI, Tulio: <i>Revolución y guerra: formación de una élite dirigente en la Argentina criolla</i> y en <i>Historia contemporánea de América Latina</i> TERNAVASIO, Marcela “<i>Historia de la Argentina 1806-1852</i>” y el capítulo “<i>Las reformas rivadavianas en Buenos Aires y el Congreso General Constituyente (1820-1827)</i>” en GOLDMAN N. (Dir.), <i>Revolución, República, Confederación (1806-1852)</i>.</p> <p>HALPERIN DONGHI, Tulio “<i>Revolución y guerra: formación de una élite dirigente en la Argentina criolla</i>”.</p> <p>CHIARAMONTE José C. “<i>Ciudades, Provincias y Estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)</i>”; “<i>El federalismo Argentino en la primera mitad del siglo XIX</i>”; “<i>La cuestión regional en el proceso de gestación del Estado Nacional Argentino</i>”;</p> <p>GOLDMAN Noemí. “<i>Legalidad constitucional o caudillismo: el problema del orden social en el surgimiento de los estados autónomos del Litoral Argentino en la primera mitad del siglo XI</i>” de “<i>Legalidad y legitimidad en el caudillismo. Juan Facundo Quiroga y La Rioja en el Interior Rioplatense (1810- 1835)</i>” y “<i>Los orígenes del federalismo rioplatense 1820-1831</i>”.</p> <p>SEMPAT ASSAUDURIAN, C. “<i>El sistema de la economía colonial</i>” y con SILVIA PALOMEQUE “<i>Las relaciones mercantiles de Córdoba (1800-1830)</i>”.</p> <p>ROBERTO SCHMIDT “<i>El comercio y las finanzas públicas en los Estados Provinciales</i>”.</p> <p>BAGÚ SERGIO, “<i>El Plan económico del grupo rivadaviano</i>”, y “<i>El mundo rural en transición</i>”, GELMAN, J. en GOLDMAN N. (Dir.), <i>Revolución, República, Confederación (1806-1852)</i>.</p> <p>DI MEGLIO G. “<i>Viva el bajo pueblo!</i>” y RAUL FRADKIN, “<i>El poder y la Vara</i>”,</p> <p>RICARDO SALVATORE “<i>El mercado de trabajo en la campaña bonaerense (1820-1860)</i>”,</p> |
| <p>2014-5to.año<br/>T-G</p> | <p>Ruptura del orden colonial- proceso revolucionario – reestructuración político económica – reconfiguración de las elites – proyectos políticos autonomistas/centralistas – Regionalismos- proyectos económicos librecambista/prot eccionista</p> | <p>ASSADOURIAN C. y PALOMEQUE S.: <i>las relaciones mercantiles de córdoba (1800-1830). Desarticulación y desmonetización del mercado interno colonial el nacimiento del espacio económico nacional</i>, en: IRIGOIN M.A. Y SCHMIDT, R (Editores) “<i>la desintegración de la economía colonial. Comercio y moneda en el interior del espacio colonial (1800-1860)</i>”, Biblos, Bs. As. 2003.</p> <p>CHIARAMONTE J.: <i>El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX</i>. En CARMAGNANI (coordinador) “<i>federalismos latinoamericanos: México, Brasil, Argentina</i>”, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.</p> <p>DI MEGLIO G.: <i>¡Viva el bajo pueblo! Plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la revolución de mayo y el rosismo</i>, Prometeo, Bs.As., 2006.</p> <p>HALPERÍN DONGHI Tulio, <i>Revolución y Guerra</i>. “<i>Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla</i>”. Siglo XXI, Buenos Aires. 1972.</p>   |

|                     |  |  |
|---------------------|--|--|
| 2015-5to.año<br>M-C |  | José C. CHIARAMONTE <i>Ciudades, provincias, estados: Orígenes de la Nación Argentina, 1800-1846</i> , Emecé, Buenos Aires |
|---------------------|--|--|

**Título: La Escuela Secundaria: escenario de aprendizaje de la ciudadanía**

**Autoras: Claudia A Ferreiro, Paulina Cerisola, Ana María Zabala**

**Correo electrónico:** [claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar](mailto:claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar), [paucermo@hotmail.com](mailto:paucermo@hotmail.com), [annazabala@gmail.com](mailto:annazabala@gmail.com)

Esta producción refiere a un informe de avance del proyecto de investigación “La educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del S. XXI: desafíos y propuestas” perteneciente a la Secretaria de Ciencia, Arte e Innovación Tecnología de la UNT y aborda los procesos de construcción de ciudadanía desde la vida escolar; por medio de un estudio con enfoque cuantitativo y cualitativo. La escuela secundaria representa hoy, un espacio organizador de la vida juvenil; los prepara para el futuro, para vivir en comunidad, continuar con estudios superiores y para la inserción laboral. Estos significados son parte del recorte empírico de las 1440 respuestas dadas por los estudiantes mediante una encuesta.

Sin embargo, la finalidad de este trabajo es socializar el análisis cualitativo de dos dimensiones: la escuela como escenario de aprendizaje de la ciudadanía de los estudiantes del último curso de educación secundaria y sus modos de construcción. Asimismo se revisan producciones gráficas grupales sobre cómo se aprende la ciudadanía en la escuela en las que se explicitan algunos aprendizajes: la escuela como espacio de posibilidades de acceso y desarrollo de saberes cognitivos y afectivos; procesos de participación y resolución de conflictos; inclusión de personas con discapacidad; valoración de los símbolos Patrios e identidad Nacional.

**Palabras claves:** Escuela Secundaria, Ciudadanía, Aprendizaje, Participación colectiva

### Introducción

Veinte años de un andar teórico y práctico desde anteriores proyectos de investigación, relacionados con dos grandes esferas: la *formación docente* y los *procesos de formación de jóvenes y adolescentes en contextos urbanos y rurales*; nos posibilitaron elaborar una nueva propuesta de estudio e indagación; referida a la formación del ciudadano desde el nivel secundario.

Así, desde nuestro proyecto de investigación “La educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del S. XXI: desafíos y propuestas”<sup>59</sup>, nos propusimos:

---

<sup>59</sup> Equipo interdisciplinario conformado por Profesionales de Ciencias de la Educación, Economía y Letras actualmente.

- ✓ Producir conocimiento acerca de la construcción y ejercicio de la ciudadanía en la escuela secundaria.
- ✓ Explicitar los sentidos que los jóvenes le otorgan a la escuela y al ser ciudadano.
- ✓ Inferir la noción de ciudadanía en la multiplicidad de planos que articulan y configuran el discurso pedagógico.
- ✓ Generar espacios de discusión crítica con profesores y alumnos de Nivel Secundario para problematizar la construcción de ciudadanía en la escuela.
- ✓ Indagar en las prácticas pedagógicas los marcos conceptuales que las organizan y definen lo que se enseña, lo que se aprende y como se enseña.

En este trabajo socializaremos un informe de avance en el marco del cuarto año de ejecución del proyecto, donde comunicaremos parte de la fase analítica desde un enfoque metodológico cualitativo; se presenta el análisis de las dimensiones: la escuela secundaria como escenario de aprendizaje y los modos de construcción de ciudadanía por parte de los estudiantes del último curso en la misma.

*Sobre la escuela secundaria y su devenir*

El sistema educacional, en la medida en que fue diferenciándose como sub-sistema social especializado; y la escuela como institución en la que dicha diferenciación se concreta en términos de socialización y formación de competencias (prácticas, teóricas, éticas, estéticas e interpersonales) tuvieron una evolución desigual en sus relaciones con el entorno social y ambiental, organizando y estructurando sus programas y actividades de acuerdo a las disciplinas científicas, más que en relación a los saberes vinculados a situaciones existenciales de los educandos.

Desde hace más de una década, nuestro país busca plasmar un nuevo modelo de estado a través de transformaciones estratégicas en su sistema educativo: nueva estructura y extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario específicamente. La política educativa se propone garantizar una educación con igualdad para todos, reconociéndola como derecho personal y social. Estos principios son interpelados por la gestación de políticas educativas consistentes con las ideologías y gestiones de los diferentes gobiernos nacionales y provinciales.

Sucintamente, recordemos que la ley de Educación Nacional N° 26.206 describe en su capítulo IV el sentido de la Educación Secundaria, se explicita la obligatoriedad de la misma y se constituye como una unidad pedagógica destinada a los adolescentes -jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. La finalidad que persigue es el ejercicio de la ciudadanía; la preparación para el trabajo y posibilitar la continuación de estudios superiores.

Así también, los siguientes objetivos que contiene la ley, se vinculan de modo directo con nuestra temática:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de

discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

a) Revisar la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

El nuevo plexo normativo incluye: la mencionada ley de educación nacional, ley provincial, de financiamiento educativo, de protección de los derechos de la niñez y adolescencia, de educación técnico profesional, y la del sufragio optativo a partir de los 16 años, destinado a promover la construcción colectiva de nuevas prácticas políticas y sociales conducentes al logro de una sociedad más justa.

En este contexto, el proceso de construcción de ciudadanía rebasa el marco de las instituciones educativas y adquiere gran relevancia al posibilitar la gestación de lo público, la humanización de los vínculos, el aprendizaje del lenguaje colectivo, de los contratos sociales y la constitución de las identidades de sujetos críticos de su inserción histórica.

#### *Acerca de la ciudadanía y los jóvenes*

La *ciudadanía* es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo, en la escuela, se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, educativas y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones.<sup>60</sup>

En las escuelas en las que se vive una *ciudadanía activa*, se enseña y se aprende desde la práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Es en este sentido se recupera el sentido del término juventud resaltando el significado social y no natural del mismo, con el cual se alude a una condición social, con cualidades específicas que se manifiestan, de diferentes maneras, según la época histórica y la sociedad analizada. (Villa Sepúlveda, 2011).

---

<sup>60</sup> Diseño Curricular para la ES – 1° a 3° año (2007) Construcción de Ciudadanía. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

En este sentido, la nueva condición juvenil genera un nuevo tiempo liberado. No obstante, este tiempo se traduce en situaciones ampliamente diferenciadas según los recursos económicos y sociales con que cuentan los jóvenes. Resulta fundamental distinguir entre *condición* y *situación juvenil*. Mientras que por condición se entiende el marco estructural en donde los jóvenes realizan su tránsito hacia la vida adulta, la situación, refiere a la efectiva disponibilidad de oportunidades y recursos de jóvenes que pertenecen a distintos grupos sociales.

No podemos desconocer que, tal como lo expresan Tiramonti y Montes, 2009 las nuevas relaciones entre lo global y lo local-nacional han puesto en crisis los procesos de conformación de identidades que construyó la modernidad. Las transformaciones políticas, sociales y culturales de los últimos años afectan los modos de socialización e inscripción social de los/as jóvenes, al punto de poner en cuestión muchos de los sentidos construidos históricamente por los sujetos. Así, dentro de este marco, la escuela interviene en la producción de sujetos políticos, esto es, de sujetos que estructuran relaciones particulares con la norma, la autoridad y lo común...

### Desarrollo

La operacionalización del estudio implicó atender a la complejidad del objeto de investigación, por lo que se decidió pensar en un abordaje plurimetodológico, en este caso, de alcance descriptivo/interpretativo superando la dicotomía cuantitativa-cualitativa. Se trabajó con una muestra representativa y significativa, durante el año 3 del proyecto. El tamaño de la misma fue de 41 establecimientos educativos pertenecientes a los cinco circuitos territoriales, que configuraron los estratos de la provincia. Se realizó de este modo la administración de una encuesta<sup>61</sup>, y se obtuvieron 1440 respuestas de alumnos del ciclo 2016. Se incluyeron en la misma, tres preguntas abiertas que abordan qué es ser ciudadano; que representa la escuela y que opiniones se construyen acerca del voto a los 16 años. La información recabada a partir de la misma fue complementada con los datos obtenidos mediante la ejecución de tres talleres de discusión en escuelas de distintas características con grupos de estudiantes del último año del secundario, promoción 2017.

A continuación presentamos las tres dimensiones de análisis y las categorías emergentes de cada una de ellas.

#### a.-*Qué dicen los estudiantes acerca de la escuela: representaciones generales*

La escuela para la formación, la capacitación; en términos de Rascovan (2012) se refieren a la *función propedéutica* de la misma.

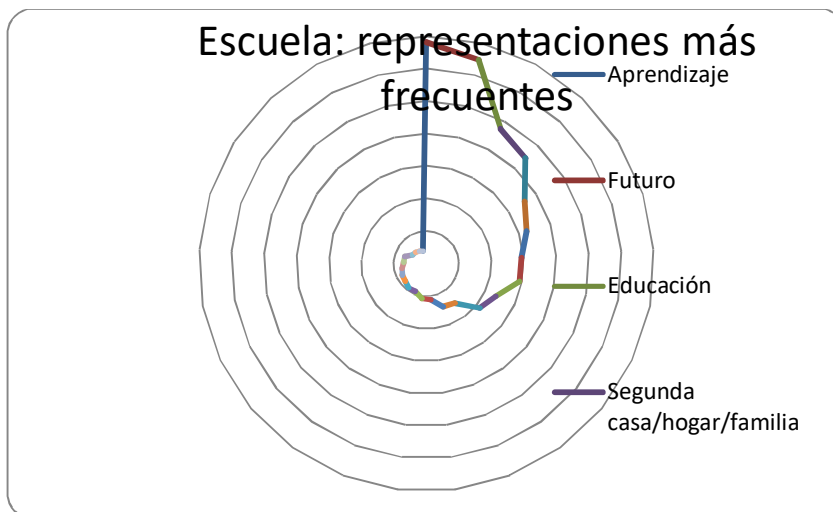
- ✓ Seguir estudios superiores
- ✓ Valores
- ✓ Estudio

---

<sup>61</sup> Se validó la encuesta con una aplicación piloto previa en 6 instituciones no contempladas en la muestra del trabajo.

- ✓ Aprender de los errores
  - ✓ Nos forma como ciudadanos
  - ✓ Lugar de conocimiento y cultura
  - ✓ Lugar donde puedo expresarme
- Mi futuro, el mundo del trabajo; en palabras del autor precedente, aluden a la *función de preparación para la vida productiva*
    - ✓ Base para conseguir empleo
    - ✓ Preparación para la vida
    - ✓ Progreso, ayuda para mejorar en la vida
  - Escuela que prepara para la vida en comunidad, o socialización secundaria, aprendizajes emocionales, en términos de Perrenaud (2010) en la escuela se aprenden *modos de comportamiento* que se utilizan luego en la vida adulta...
    - ✓ Segundo hogar
    - ✓ Nos forma como personas
    - ✓ Ser mejores seres humanos.
    - ✓ Donde compartimos con amigos
    - ✓ Vínculos con los compañeros y docentes
    - ✓ Lugar de encuentro

A continuación ilustramos lo ya expresado con un gráfico que evidencia las mayores frecuencias de dichas dimensiones en el total de respuestas de los estudiantes



Si bien los datos estadísticos que realizamos a partir de la encuesta son muy valiosos ya que permiten extender las conclusiones a la población, por ser representativos y significativos; consideramos que es muy importante no perder de vista las personas que están detrás de esos datos y poder analizar en profundidad sus ideas, opiniones, deseos y expectativas que permiten complementar el análisis cuantitativo.

b.- En cuanto a la dimensión construcción de ciudadanía, las voces de los estudiantes sobre *¿qué significa? ser ciudadano*, permiten señalar *las siguientes seis categorías emergentes*:

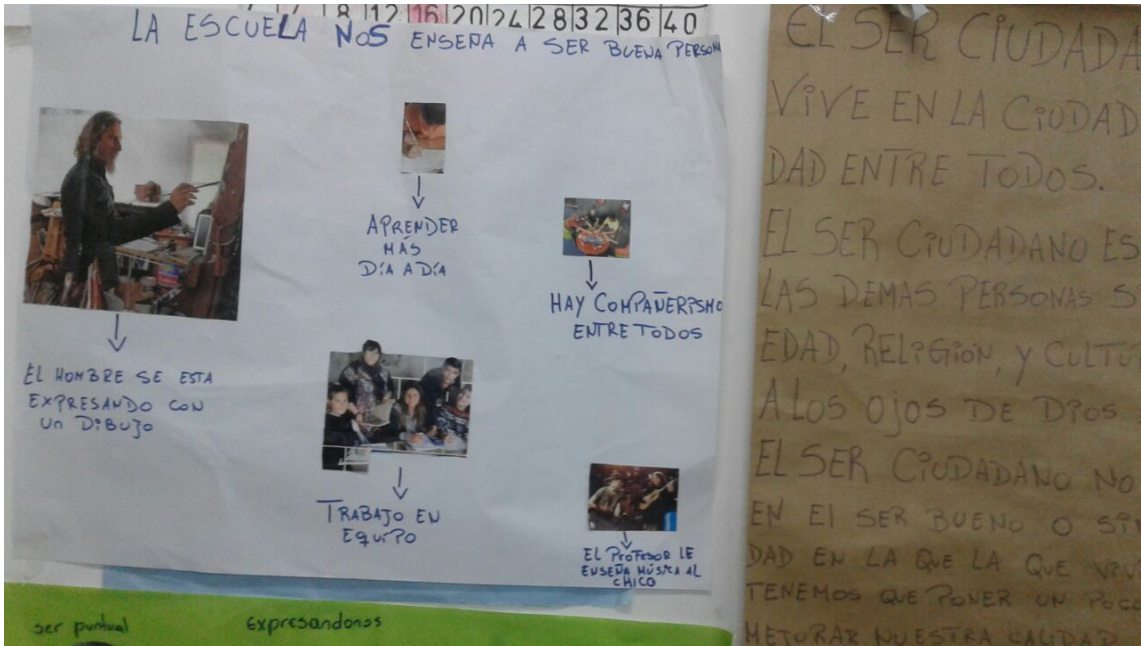
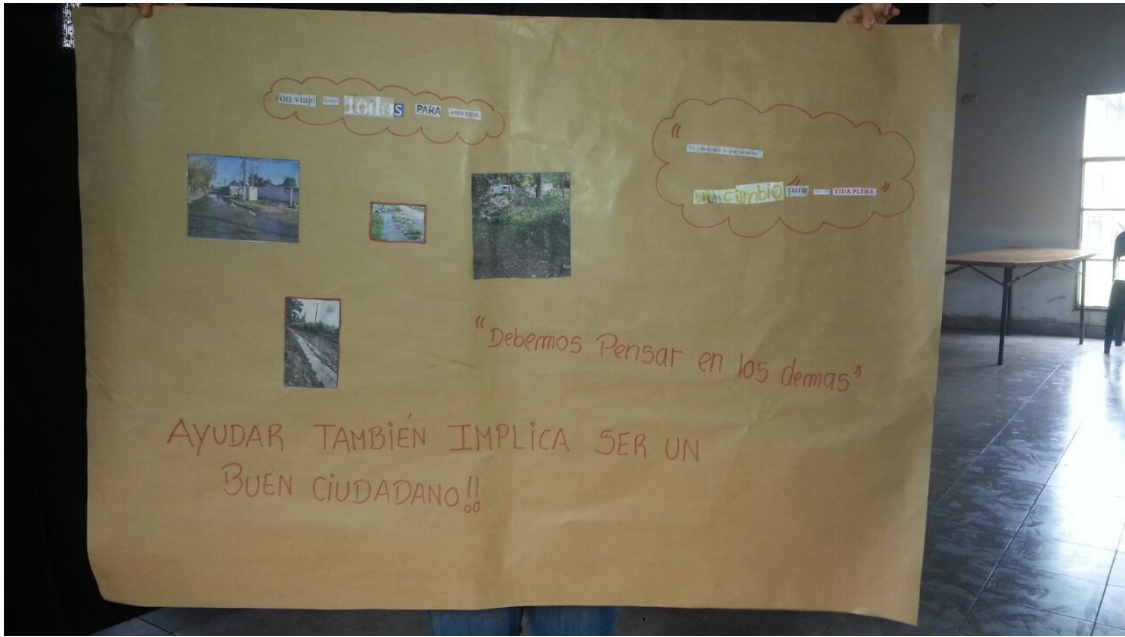
- Acceso a derechos y deberes:
  - ✓ para mí, ser ciudadano es cumplir con la leyes del estado(D.0005)
  - ✓ Es ser libre, poder elegir a un gobernante (después de los 18 años) (D.0006)
  - ✓ Es ser parte de un conjunto de normas y reglas preestablecidas para tener una vida en paz, una vida tranquila,(D. 0013)
- Al sentido de pertenencia:
  - ✓ Para mi ser ciudadano es ser un miembro más de la sociedad donde vivo (D.0035)
  - ✓ Para mi ser ciudadano es ser parte de una comunidad, de un pueblo,(D.0042)
  - ✓ Ser ciudadano es algo de lo cual los sentimos orgullo de formar parte del País (D.0048)
  - ✓ Para mi ser ciudadano es formar parte de una sociedad o comunidad. (D.0053)
  - ✓ Para mi ser ciudadano es relacionarse con los vecinos, ...también compartir las costumbres. (D.0063)
- Identificación de valores;
  - ✓ Ser ciudadano es ser responsable, respetuoso, cuidadoso, etc con su ciudad. Ser un buen ciudadano hace la diferencia y puede hacer grandes cambios. (D.0078)
  - ✓ ser respetuoso con todos los miembros de esta,(D.0079)
  - ✓ Para mi ser ciudadano es un orgullo como persona (D.0082)
  - ✓ Ser bueno solidario buena persona con los demás (D.0089)
  - ✓ Ser buena persona, ser solidario, respetoso (D.0091)
  - ✓ Ser ciudadano para mi es ser una persona que tiene buenos valores y buenos ideales. (D.0092)
- A prácticas sociales:
  - ✓ ayudar al que lo necesita, denunciar cuando ven o son cómplices de algo malo y aportar ideas o lo que fuere para ser un poco mejor cada día. (D.0004)
  - ✓ Ser ciudadano es estar comprometido con el bienestar de la sociedad, hacer lo mejor de ella trabajando cada uno o en conjunto.(D.0009)
  - ✓ ...lo que podemos hacer p/mejorar la situación en la que nuestro pueblo está,(D.0010)
  - ✓ ser ciudadano para mí significa ser parte de una organización que donde se que si yo pongo mi grano de arena para que funcione me sentiría muy bien conmigo misma porque se que desde mi persona aportaría para que la sociedad crezca y se vea mejor (D.0012)
  - ✓ ser ciudadano es muy importante porque juntos tenemos que cuidar el medio ambiente y ayudar entre todos para conseguirlo (D.0293)

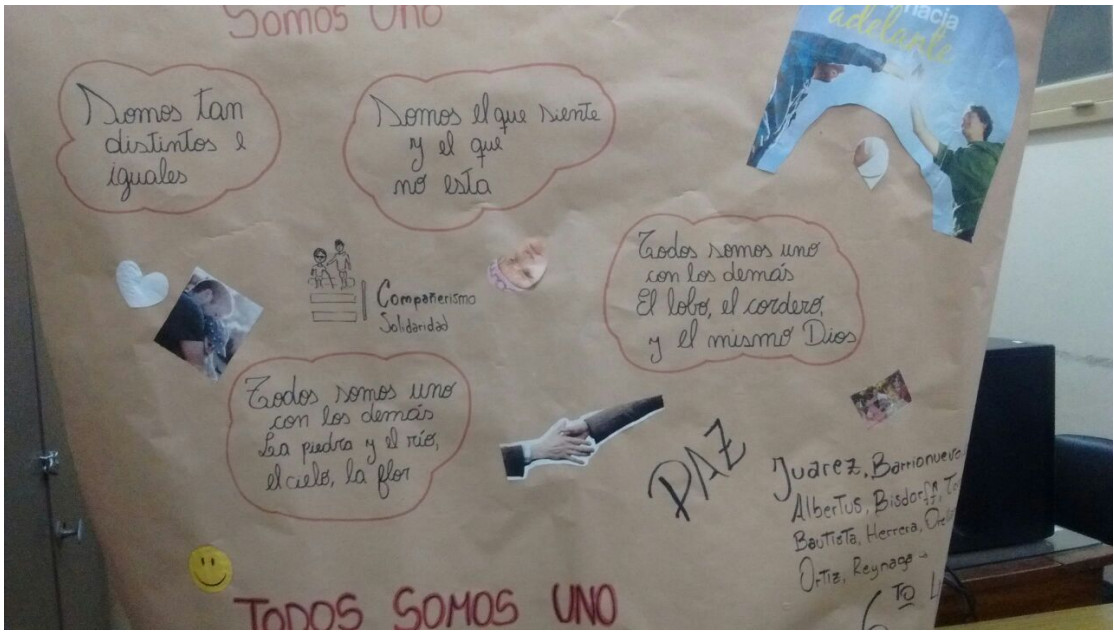


- Al desarrollo personal:
  - ✓ Crecer y vivir con un propósito. (D.0018)
  - ✓ y estar bien preparado como persona(D.0048)
  - ✓ Ser una persona formada para vivir en sociedad. (D.0145)
  
- Al desarrollo social como colectivo:
  - ✓ ...y para hacerlo voy a estudiar para hacer algo en la vida y así de esa manera ayudar a la sociedad para que cambie para mejor. (D.0012)
  - ✓ ...y ayudar al progreso de la sociedad. (D.0070)
  - ✓ Ser ciudadano para mi es ayudar a El Mollar para estar mejor, lograr que cambie, y que crezca y prospere. (D.0114)
  - ✓ Para poder ser ciudadanos comprometidos y enseñar a todos y todas a tomar conciencia de los hechos también se debería trabajar más para tener una sociedad inclusiva y que la educación llegue a todos los sectores de la sociedad. (D.0474)

c.- ¿Cómo aprenden la ciudadanía en la escuela?. Se seleccionaron algunas producciones gráficas grupales que dan cuenta de las vivencias significativas a las que hacen referencia los estudiantes:







## \* Ser Ciudadanos



Nosotros hemos elegido estas imágenes, por un hecho en particular que ocurrió, el jueves 22 de junio, en donde todos los sextos prometieron lealtad a la bandera. El acto fue emotivo y triste a la vez esto ya estaba previsto, por lo que había ocurrido días antes. Desafortunadamente un chico de 6<sup>to</sup> 6<sup>ta</sup> perdió la vida en un accidente. Por esa razón fue un juramento a la bandera diferente al de los otros años. Lleno de tristeza donde en la mayoría de la casa de los alumnos caían las lágrimas. Sobre todo en el momento del homenaje. Este hecho está relacionado con ser con ser ciudadanos porque el respeto de los alumnos de toda la escuela y de los padres fue admirable en todo momento. Nosotros consideramos que se pusieron en el lugar del otro, y por eso respetaron tanto. Todos cooperaron juntos y apoyaron a aquellos que no tuvieron la fuerza en ese

MOMENTO!!!



Las experiencias representadas y narradas por los estudiantes ponen de relieve las siguientes categorías emergentes:

- **Procesos de resolución de conflictos** entre los actores educativos (docentes, alumnos, autoridades).
- Participando y revisando los **modos y prácticas de asunción de roles en el centro de estudiantes.**
- Acceso y desarrollo de **saberes desde diferentes campos de conocimiento y lenguajes**
- **Asumir la identidad Nacional**, Valoración de los símbolos Patrios. (Jura de la Bandera)
- El **involucramiento de la comunidad educativa** frente a catástrofes o problemas ambientales (inundaciones) .
- **Procesos de inclusión con personas con discapacidad** (No videntes) Ayudarse y ayudar. Jura en el hospital
- Abordaje de la **educación emocional**: afrontar el dolor, la muerte de sus compañeros y a seguir adelante, reparar, asumir el valor de la vida, ante todo; acompañar a la familia, reconociendo el legado de los que se fueron sus hijos.

Entonces *¿Qué aprenden?* A respetar, reconocer injusticias...ser mejores compañeros, a escuchar, aceptar las diferencias, reconocer las capacidades y necesidades de los compañeros, a trabajar en equipo, a ser solidarios, a organizarse, participar y tomar decisiones en conjunto, a mejorar la convivencia...

### Algunas Conclusiones preliminares

Tenti Fanfani, 2009, expresa sobre la escuela pública:

"... La escuela es una institución sobredemandada y subdotada. Es una organización que tiende a crecer y a incorporar proporciones cada vez más grandes de la población. Tiende a estar presente a lo largo de toda la trayectoria vital de las personas y no solo en las primeras etapas de la vida. Mientras menos se le da en términos de recursos de todo tipo, le encomendamos funciones más complejas y relevantes. Es por ello que el sistema escolar se debilita como "aparato", como sistema de reglas y recursos capaz de estructurar subjetividades y prácticas de una gran cantidad de individuos que habitan en los límites de un Estado nacional. Las unidades básicas del sistema (las escuelas o los establecimientos educacionales) tienen nuevas responsabilidades y tienen márgenes más amplios de autonomía para decidir el uso de recursos (el tiempo, los métodos y el programa escolar, los sistemas de evaluación, las vinculaciones con otras escuelas o instituciones escolares, etc)." (p. 66-67)

Además de compartir con el autor las demandas que se le atribuyen a la escuela cada vez con mayor persistencia, podemos decir teniendo en cuenta las respuestas de los 1440 estudiantes *que ellos* valoran muy positivamente las funciones de la institución escolar; aún en condiciones quizás poco favorables del contexto social e histórico que las atraviesa.

Asocian la mayoría de ellos a la escuela con la preparación para el futuro, un lugar al que llaman segundo hogar, de socialización de encuentro con los compañeros y docentes. Es considerado el camino para la continuación de los estudios, para la formación en valores, un lugar de estudio, de aprendizaje de distinto tipo de saberes que no solo abarcan lo intelectual, sino lo afectivo y volitivo. Expresan también que los ayuda como personas, como ciudadanos y que les permite ser mejores.

Ante la apatía que se comenta en los ámbitos escolares acerca de los adolescentes y jóvenes en las clases y en general el poco interés que demuestran; estas afirmaciones contrastan totalmente.

La escuela sigue siendo un lugar de encuentro con los otros, mediado por la cultura, instrumento de socialización y de formación para continuar los estudios y en menor medida para el ingreso al mundo del trabajo.

En las respuestas de alumnos de zonas rurales es donde más se advierte que la institución escolar constituye una ventana al mundo. Las funciones típicas que se le asignan al aprendizaje escolar se ven claramente reflejadas en la mayoría de los alumnos encuestados.

La *escuela sigue siendo un horizonte de posibilidades* para los adolescentes y jóvenes más allá de sus falencias, contradicciones y estructuras puestas en tela de juicio.

En síntesis, la escuela secundaria les ha permitido a los estudiantes aprender a pensar, a decidir, aprender a producir. Esto se evidencia al hacer una lectura crítica de las siguientes unidades de significado:

“Ser ciudadano, es estar orgullosos de su origen, cuidar el lugar en el que uno vive, honrar sus símbolos y buscar mejorarlo. Conocer la cultura e inculcarla y buscar siempre la manera de mejorar. Algo que no pasa pero sería lindo” (grafica una cara feliz) (D.0296).

“Ser ciudadano es tener la capacidad y la posibilidad de participar activamente en las actividades y decisiones que se toman en nuestra sociedad. Para poder ser ciudadanos comprometidos y enseñar a todos y todas a tomar conciencia de los hechos también se debería trabajar más para tener una sociedad inclusiva y que la educación llegue a todos los sectores de la sociedad”. (D.0474)

“Ser ciudadano es interesarnos, por nuestro legado histórico y actual. Participar de las actividades propuestas, interiorizarnos de la situación del país y en caso de que las cosas no funcionen adecuadamente, preocuparnos por mejorarlas o buscar un cambio, y ante todo elegir bien el cambio teniendo y considerando todos los factores” (D.0976)

“El ser ciudadano tiene mucho que ver con la identidad cultural, el saber que sos parte de la patria que por una acción podemos cambiar mucho ya que somos jóvenes y saber que el futuro está en nuestras manos es muy importante. El ser ciudadano influye mucho en la vida del adolescente pues brinda parte de que somos y como queremos ser” (D.0978)

“Ser ciudadano es pensar siempre en el bien común, que nuestras acciones afectan o determina a nuestro entorno. Es hacer respetar tus derechos, teniendo en cuenta los de los demás. Es decir en valores, respeto, honestidad, amor, tolerancia. Que al ser ciudadano somos todos iguales integrantes de la misma sociedad, y trabajamos juntos los resultados son mayores. Es votar por responsabilidad propia, con las ideas claras, respetando la decisión de los demás. Es respetar las leyes y hacerlas valer respetar los símbolos patrios, y a los próceres que lucharon por un futuro en el que todos somos uno sin divisiones, sin discriminación, porque todos somos los argentinos”. (D.1272)

Es por ellos, por los jóvenes, estudiantes, ciudadanos... que los intelectuales en el campo de la educación han de pensar al igual que Rodríguez Martínez, 2008 que “Educar a la ciudadanía constituye un proyecto político de las sociedades democráticas que deben de tratar de compaginar los principios éticos de una educación en igualdad, para todos los ciudadanos y ciudadanas, con las posibilidades contingentes a la educación en cada sociedad.

#### Referencias Bibliográficas:

Dussel, I. , Brito, A. y Núñez, P. (2007) *Más allá de la crisis*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Rascovan, S. (2012) *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: Noveduc.

Rodríguez Martínez, Carla (2008) *Educación a la ciudadanía. Un proyecto político*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.

Villa Sepúlveda, María Eugenia (2011) *Del concepto de juventud, al de juventudes y al de lo juvenil*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011. Universidad de Antioquía.



**Título: Lo común y lo diverso en la inclusión de la enseñanza de la historia de la educación argentina en la formación docente inicial**

**Autoras: Liliana Anahí Rivas, Eleonora del Huerto Brittan, Matías Ortiz Calderon**

**Correo electrónico:** [any\\_rivas134@hotmail.com](mailto:any_rivas134@hotmail.com), [eleonorab2324@gmail.com](mailto:eleonorab2324@gmail.com), [matias\\_calderon12@hotmail.com](mailto:matias_calderon12@hotmail.com)

La ponencia presenta la sistematización resultante del Foro: Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente. El foro incluyó la participación activa de las distintas cátedras/profesores encargados del dictado de esta unidad curricular en los Profesorados de los Institutos de Estudios Superiores y Universidad de la provincia. El objetivo fue posibilitar un espacio de intercambio y reflexión sobre la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina (HEA) en la formación docente inicial. El presente trabajo expone las conclusiones en torno a las cuestiones que son parte de la interpelación al campo académico y que emerge a raíz de la inclusión de la enseñanza de HEA como nueva unidad curricular en los planes de estudio de los profesorados de todos los niveles educativos del sistema, asignatura que hasta el año 2010 sólo se encontraba en los planes del profesorado en Ciencias de la Educación. De allí nuestro interés por indagar lo que acontece en este nuevo espacio formativo. Los objetivos del trabajo son: por un lado, identificar dimensiones, particularidades, problemáticas en su enseñanza; por otro, reflexionar respecto de las articulaciones entre campo académico y enseñanza de HEA; y, por último, promover y fortalecer su enseñanza en la formación docente.

**Palabras claves:** Formación Docente Inicial, Historia de la Educación Argentina, Enseñanza, Campo Académico

### **Introducción**

La presente comunicación expone la sistematización, análisis y las reflexiones efectuadas a partir del Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente*, que se concretó en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, en el marco del Proyecto de Investigación: *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina (HEA) en la formación docente inicial en la provincia de Catamarca, 2016-2017*, aprobado y financiado por la Secyt. UNCa

Este escrito se divide en tres apartados. En el primero de ellos, se expone un breve recorrido histórico respecto de la inclusión de HEA en la currícula de la formación docente inicial en la provincia de Catamarca. El segundo apartado, contiene la presentación del foro y se identifican elementos comunes y diferentes, de las experiencias de enseñanza narrada por los docentes. En el tercer apartado, se presenta a modo de apreciación final y provisoria, las tensiones y problemáticas que atraviesan la inclusión y enseñanza de HEA en la formación docente inicial en Catamarca.

## **Enseñanza de HEA en Catamarca**

En la década de 1980, desaparece la enseñanza de HEA en la formación docente de los Planes de Estudio de los Profesorados de Enseñanza Preprimaria y Primaria; sólo se imparte en el Bachillerato de Formación Docente (BOD) de las Escuelas Normales como una unidad en el programa y, también, continúa en el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad, aunque lo hace con un fuerte sentido disciplinar, es decir, formando parte de los contenidos del campo profesional de las Ciencias de la Educación y no del núcleo duro de las materias que hacen a la formación docente.

En la década de 1990, la provincia de Catamarca lleva adelante la reforma de la formación docente inicial, en el marco de la denominada Transformación Educativa, introduce los lineamientos curriculares del Programa de la Transformación Docente (PTFD) para los Profesorados de Educación General Básica y Polimodal, que se ofrecen los IES tanto de gestión pública como privada. Los nuevos lineamientos establecen espacios como los Módulos Sistema Educativo y Gestión Educativa, que hacen hincapié en los diferentes etapas de organización y consolidación del SEA, abordan temas y problemáticas educativa del SEA, la legislación escolar, la gestión de la instituciones escolares, entre otros. Estos Módulos conformaron<sup>62</sup>, un conjunto de contenidos obligatorios y comunes para toda carrera de formación docente inicial; aunque implicaron cierta dispersión y disgregación de los contenidos propios de Historia de la Educación Argentina, o cómo sostienen Escolano Benito (2005) una: “desagregación curricular del campo disciplinar”.

Con la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la formación docente se renueva recuperando la condición histórica-política de la educación y la tarea docente, como parte de la formación profesional. Los IES provinciales realizan cambios en los Planes de Estudios de los nuevos Profesorados, siguiendo los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (2007), donde incorpora la Historia y Política de la Educación Argentina en el Campo de la Formación General, se establece su cursado obligatorio y común para todos los futuros profesores, cualquiera sea el nivel o la orientación en la cual van a desempeñarse profesionalmente.

Por su parte, la Facultad de Humanidades implementa entre los años 2010 y 2011, los nuevos Planes de Estudio de sus Profesorados, conforme lo establecido por la nueva normativa y determinaciones curriculares, los acuerdos del Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior del Noroeste Argentino (CEPRES NOA) y los acuerdos de la Asociación Nacional de la Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE). En ese marco incorpora la asignatura Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Campo de la Formación Pedagógica, como parte del conjunto de contenidos básicos y obligatorios en todos los Profesorados.

La incorporación de HEA, se propone con el objetivo de aportar al desarrollo de una sólida formación humanística, la formación del juicio profesional para la toma de

---

<sup>62</sup> Estos Módulos todavía están vigentes en algunos Planes de Estudio de Profesorados que se dictan en los IES provinciales.

decisión e intervención en contextos diversos, recuperando la historicidad y politicidad del acto educativo como estrategias de análisis de la realidad (INFD, 2008; Pineau, 2010).

### **Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente***

El Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente*, se realizó en el marco de las VIII Jornadas Disciplinarias de Ciencias de la Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades-UNCa); organizado por el Proyecto de Investigación: *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina (HEA) en la formación docente inicial en la provincia de Catamarca, 2016-2017*.

Investigar supone un conjunto de decisiones teóricas y prácticas que ponen en juego determinadas lógicas de investigación en acto. Estas decisiones expresan una metodología de investigación asumida, es decir, un modo de enfocar el problema y buscar las respuestas al problema de investigación. En nuestro proyecto la pregunta gira en torno a las particularidades que cobran la enseñanza de HEA en la provincia de Catamarca, y la identificación de las concepciones, enfoques y necesidades, y demandas advertidas por quienes tienen a cargo la enseñanza de este espacio.

Hemos pensado el foro como una estrategia metodológica que nos permite una aproximación a la problemática, y la posibilidad de un espacio de construcción interactiva de los conocimientos con los sujetos involucrados en la investigación. Es decir, un espacio de cooperación entre docentes en actividad y el equipo de investigación (Achilli: 2008), alrededor de una problemática compleja como es la inclusión de esta unidad curricular en la formación docente.

En el foro participaron nueve<sup>63</sup> docentes que tienen a su cargo el dictado de esta unidad curricular en los Profesorados de la UNCa y de los Institutos de Estudios Superiores (IES) provinciales de gestión pública o privada, dispuestos a contar sus experiencias de enseñanza<sup>64</sup>. Contó, además, con la presencia de un público importante de estudiantes y docentes de carreras de formación docente. A continuación se presentan los perfiles de los participantes:

Marcelo: es Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación, recibido en la UNCa, con 10 años de antigüedad en la docencia; enseña hace 8 años en un IES de gestión privada de la Capital provincial: -“*uno de los pocos que continúa con el profesorado de enseñanza inicial y primaria, la provincia no lo había abierto todavía*”-. Con los cambios de plan de estudio llega a hacerse cargo Historia y Política de la Educación Argentina.

---

<sup>63</sup> Tres integrantes del equipo de investigación Formaron parte de los diez docentes que participaron del foro, ya que están a cargo de la enseñanza de esta cátedra, en diferentes instituciones.

<sup>64</sup> Los relatos de los expositores giraron en torno a las siguientes cuestiones o interrogantes: ¿Hace cuánto lleva la materia y cómo llega hacerse cargo de la misma?; ¿Cuáles fueron los intereses, interrogantes, posicionamientos, enfoques, decisiones políticas, que tienen en cuenta para diseñar la propuesta?; ¿Qué dificultades se le plantean al momento de desarrollar su propuesta, (fuentes, bibliografía, etc.)?; ¿Qué articulaciones con otros espacios formativos realizan o podría realizarse?; ¿Cómo respondieron los estudiantes a estas propuestas y cuál es el interés que demuestran por los conocimientos que se imparten en este espacio curricular?; ¿Cuál es el interés Institucional hacia el espacio formativo en la formación docente?.

Graciela: es Profesora de Filosofía y Pedagogía, recibida en la UNCa; tiene 30 años de antigüedad en la docencia. Trabaja en el IES Andalgalá (un departamento al oeste de la provincia) y participó en la consolidación del IES como institución de Educación Superior. Enseña Sistema Educativo en los Profesorados de Lengua y Literatura y de Matemática: -“*con los viejos planes de estudio*”- y -“*es muy probable*”- que lleve Historia y Política de la Educación Argentina, cuando cambien los planes en las carrera mencionados.

Silvina: es recibida en el IES de Andalgalá, de Profesora de Historia: - “*del Plan Viejo, cuando la materias eran anuales y cuando los libros que había que leer eran muchos para cada materias, diferente a las materias cuatrimestrales que hay ahora...*”. Es docente del mismo IES que egresó, enseña Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana en los Profesorados en Geografía.

Ricardo: es Profesor de Filosofía y Pedagogía, recibido en la UNCa, fue cofundador de un IES (Santa María, departamento del oeste provincial) al igual que Graciela: “somos casi de la misma época”.

Luis: es Profesor de Historia y Magister recibido en la UNCa, es docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad. Hace 3 años: - “*decidimos aceptar este gran desafío*”- enseña Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en los terceros años de los Profesorados de Francés, Inglés y letras.

Walter: es Profesor de Historia recibido en la UNCa, Ayudante Diplomado en la Cátedra Historia Americana de la que es responsable Luis y lo acompaña en el dicado de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana.

Anahí: es Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación, recibida en la UNCa, enseña Historia y Política de la Educación Argentina en los Profesorados de Tecnología en un IES público y en el Instituto Superior de Arte y Comunicaciones, ambos en departamento Capital; es Ayudante Diplomada en los Profesorados en Ciencias de la Educación, en Historia, en Filosofía de la Facultad de Humanidades.

Marisa: es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, es docente de la Facultad de Humanidades; hace 5 años enseña Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en el tercer año del Profesorado de Geografía: - “*...cuando se cambian los planes de la Universidad...*”.

Mirtha: es Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación y Magister en Ciencias Sociales recibida en la UNCa, docente de la Facultad de Humanidades. Hace 20 años enseña HEA en el Profesorado de Filosofía y Ciencia de la Educación; a partir del cambio de los Planes de Estudio, se hace cargo de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en los Profesorados en Ciencias de la Educación, en Historia, en Filosofía de la Facultad de Humanidades.

La incorporación de HEA como un nuevo espacio en los Planes de Estudio de los Profesorados en los IES y en la Facultad de Humanidades de la Universidad, llevó a las instituciones educativas respectivas a habilitar concursos públicos del cargo o bien, a realizar el ofrecimiento del nuevo espacio a docentes que ya enseñaban otros espacios o asignaturas similares en la institución. Los participantes del Foro llegan a enseñar HEA por alguno de estos modos de acceso, pero en todos los casos expresan el interés y la decisión de haber elegido enseñarla. El fundamento que subyace a la elección varía en

función de la formación y titulación profesional, algunos lo hicieron motivados por el gusto a la historia: “*Yo amo la historia, desde siempre...*” (Mirtha); o, por lo transmitido por el docente a cargo del dictado de la materia durante el cursado de su Profesorado, como a Graciela:

*“Yo tuve Historia de la Educación con la Dra. Romero, que era tremenda como docente pero a mí me encantó la materia, por lo que yo soy muy amiga de esta materia y tengo todas las ganas de llevar esta materia que recibieron”.*

Para Walter, la razón fue el desafío de conocer de qué se trata, pues no tuvo en su carrera formación en HEA:

*“Yo cuando recibí la invitación del profe me tuve que poner a leer, investigarla a la materia, me encontré con Weinberg, Puiggrós, y darme cuenta de una serie de cosas que no tenía presente, esto de los sistemas educativos, [aunque] me cuesta despegarme de ese enfoque histórico y me está faltando incorporar lo pedagógico”.*

### ***Lo común y lo diverso en la enseñanza de HEA***

Los relatos de los docentes expositores están atravesados por dos temas recurrentes: por un lado el sentido formativo de la enseñanza de la HEA en los futuros docentes; y, las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la que se desarrolla sus prácticas docentes.

Independiente de los años de enseñanza de HEA, para los docentes no es sólo un nuevo espacio curricular, Mirtha que enseña HEA hace 20 años desde el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación, expresa:

*“...cuando pasa a ser una materia del campo de la formación docente y ya no una materia del campo disciplinar, tengo que empezar a pensar otra cosa (...) les preguntaba [a los alumnos] para qué creen que les sirve esta materia”.*

El interrogante, apunta a bucear en el sentido formativo que tienen para la formación de los futuros docentes y, emerge en aquello que definen como propósitos u objetivos del espacio que enseñan, en los criterios para seleccionar los contenidos y su bibliografía; en la articulación entre lo histórico y lo educativo.

Para algunos de los participantes, el propósito de la materia es rescatar la complejidad y profundidad de los procesos históricos y políticos, y que no se transforme en un desarrollo cronológico de acontecimientos educativos, como en el caso de Marcelo, Luis, Walter. En otros, el énfasis está puesto en la formación de una mirada crítica, identificando el rol del Estado, el papel ideológicos de las políticas educativas, el colonialismos pedagógico y cultural, la existencia de: “*lineamientos y pensamientos hegemónicos y contrahegemónicos*”, dados en el devenir histórico de la educación, la desconstrucción del vínculo pedagógico respecto de la negación del otro. Visiones que son compartidas por Graciela, Ricardo, Silvina, entre otros.

La visión de que HEA ayuda a explicar las realidades educativas del presente a partir de la comprensión y explicación de las experiencias pasadas, es compartida entre los docentes expositores; con relación a ello, se plantea que lo formativo vaya más allá del contenido, del dato, de lo informativo, sino que constituya una formación significativa

que sirva para analizar y problematizar el presente de la educación, con un sentido desmitificador, como propone Marisa:

*“Para mí lo importante es eso, desmitificar, recordar la escuela de otra manera, recordar a mi mamá como maestra nacional... que parece que son como cosas aisladas, sueltas, pero el impacto formativo pasa por ahí, por una pregunta que me hace ver que no era así como yo creía”.*

El sentido de la enseñanza de HEA emerge, también, en la preocupación que expresa la mayoría, sobre el cómo articular aquello que aparece como escindido: lo histórico y lo pedagógico:

*“Es interesante algo que aparece siempre a la hora de dar la materia: si lo importante es lo disciplinar, esto es la historia, o dar lo otro, lo pedagógico”.* (Marcelo)

*“Lo que me llama la atención es que los profes dicen: “amo la historia pero me cuesta mucho lo pedagógico”. Entonces digo, bueno Walter, nos complementamos. El profe de historia tiene ese capital sobre el contexto histórico, el profe de ciencias eso le cuesta, yo lo reconozco, entonces es como que la historia... sigue siendo por un lado, la historia de la disciplina, y por otro lado, la educación. Entonces, ¿cuándo se va a historizar la educación y no solamente por disciplina?”.* (Anahí)

*“A mí me ha pasado... eso de que está escindido la Historia de la Educación... no está escindido, van juntos (...) La historia es un marco donde está inserto el individuo que lo traspasa todo. Entonces no es que está dividido, eso es un problema de las disciplinas que han dividido todo en compartimentos estancos”.* (Ricardo)

Con relación a las decisiones que los docentes toman para elaborar sus propuestas, se observa que en los primeros tiempos recurren a lo que aprendieron en su formación, también se recurre a los que se enseña en la universidad:

*“Cuando nos hacemos cargo, lo primero que uno hace o lo que suele uno hacer es irse a las bases...”.* (Marcelo)

*“...uno vuelve de nuevo a cuando cursó, a los temas que le interesó y lo movilaron”.* (Anahí)

También señalan que las pautas dadas por el INFD para la elaboración de las propuestas siguen el enfoque dado en la UBA (Universidad de Buenos Aires); Ricardo habla de un “*coloniaje*” para referirse a esta influencia: Buenos Aires – Catamarca; Universidad de Catamarca – Institutos Superiores provinciales.

Enseñar HEA se ha tornado una cuestión que interesa y preocupa, sobre todo por las condiciones de enseñanza y aprendizaje con las que enfrentan a la hora de la práctica y que se vivencian como obstáculo en la relación entre lo que se espera del espacio, las expectativas de los docentes y lo realmente logrado:

*“La sensación con la que me fui al terminar el dictado, fue un sabor muy amargo porque no sé realmente que habrá quedado porque lo que se pudo dar fue muy poco”* (Anahí).

¿Cuáles son estas dificultades? De acuerdo a los relatos, se identifican: por un lado, dificultades vinculadas a lo propuesto en los diseños curriculares: indeterminación

en los criterios para la selección con el contenido a ser enseñado y en los criterios de periodización; la ausencia de material para trabajar la historia de la educación en Catamarca; la ubicación en el Plan de Estudio (año de cursado); el régimen de cursados o duración de la materia en un cuatrimestre que determinan los lineamientos curriculares para los IES de la provincia. Esto último, es tal vez la mayor dificultad que sortean los docentes, ya que en sus dichos todos coinciden en mencionar el poco tiempo que se dispone para dar la materia y desarrollar sus propuestas de enseñanza, sobre todo si se tiene en cuenta que generalmente los estudiantes no tienen herramientas previas que colaboren en la contextualización histórico-política ineludible en este espacio curricular:

*“Los primeros años han sido de mucha desilusión porque se propone mucho y el tiempo es muy corto”.* (Marcelo)

*“Estoy en un proceso un poco de re-elaboración de la materia, de encontrar nuevos materiales, (...). Voy a ver si lo logro porque el tiempo es poco”.* (Silvina)

Por otro lado, señalan dificultades relacionadas a los estudiantes, las más mencionadas refieren a: los conocimientos previos de Historia Argentina y Latinoamericana, la resistencia de los estudiantes a la Historia y a las materias propias del campo pedagógico, y las creencias y prenociones con relación a diferentes relatos de la historia.

*“Uno parte lidiando con (...) la resistencia de los estudiantes, porque a la gran mayoría no les gusta la historia,...”.* (Marisa)

*“los alumnos están muy acotados a lo suyo, a veces nos escriben los parciales en inglés o francés, pero los cautiva, pues no lo ven en otros espacios. Tenemos que sí o sí contextualizar el hecho histórico porque carecen de la base para hacerlo”.* (Luis)

En el caso de los profesores que trabajan en la Facultad, hablan de una “impronta cultural” en los Departamentos de carrera docentes, a excepción de Ciencias de la Educación, se observa cierta desvalorización no sólo a la enseñanza de HEA, sino a toda materia pedagógica con relación al valor que le otorgan a las materias propias de la formación específica disciplinar.

*“Y planteo esto no como un dato sino como algo que sucede y eso tiene ciertas implicancias para el dictado de la materia. No es lo mismo enseñar historia de la educación en Ciencias de la Educación que historia de la educación en el Profesorado de Geografía (...)*

*[Existe] cierta impronta de los Departamentos donde no se [la] valora (...) en la formación de un profesor de Geografía. Dicen que han perdido horas en la formación en Geografía por culpa de las materias pedagógicas”.* (Marisa)

Lo señalado reedita un debate nunca cerrado entre el “peso” que debe tener en un profesorado lo disciplinar y lo pedagógico, que se evidencia en las discusiones de los Planes de Estudio cuando se discute la cantidad de horas y espacios curriculares asignados a cada campo.

### **Apreciaciones finales: De qué está hecha la enseñanza de HEA**

El trabajo de análisis y sistematización de los relatos de los docentes participantes del Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente*, da cuenta que la incorporación de HEA como un nuevo espacio del campo de formación pedagógica de los futuros docentes, revela tensiones y problemáticas que atañen a la enseñanza de HEA, y, por ende, a quienes la enseñan.

Una de estas tensiones es la que surge entre el código disciplinar<sup>65</sup> adquirido en su trayectoria profesional del profesor que la enseña con el sentido formativo de HEA que se le ha otorgado desde los nuevos lineamientos. Esta tensión demanda al docente cuestionarse sobre el *para qué* enseñar HEA, y, con ello también preguntarse por: el *qué*; el *cómo*, *desde dónde*; *cuándo* y *con qué* enseñarla. Estos interrogantes incomodan en un sentido positivo, en tanto suscita la necesidad de una audiencia (colegas, estudiantes, autoridades) con quien reafirmar el valor formativo de la enseñanza de este espacio. Esto obliga a una necesaria revisión del código propio y abrirse a una comunicación con lo pedagógico, pues no se trata de la enseñanza de HEA en tanto disciplina que aporta a un campo disciplinar sino a lo pedagógico de la formación docente.

Otra tensión, se evidencia entre la necesidad de revisar y mejorar las propuestas de enseñanza con las condiciones (curriculares, estudiantiles, recursos) en las que debe enseñar. Condiciones que son consideradas obstáculos, por ahora, paralizantes para vislumbrar estrategias para hacer frente a ellas. Esta tensión contiene otra tensión, aquella que se da entre la Historia de la Educación Argentina prescripta en los lineamientos o recomendaciones curriculares con la imaginada o pretendida por el docente y la enseñada.

Las cuestiones, las preguntas ahora se abren a indagar avanzar en el análisis de los propuestas de enseñanza a fin de trabajar las preguntas del *qué*, el *cómo* y *para qué* se enseña HEA, con el fin de observar más allá de las prescripciones curriculares lo que cada docente hace uso de los intersticios en su propio relato de la HEA que enseña.

Por otro lado, también nos induce a cuestionarnos si la complejidad de las discusiones teóricas, metodológicas en el campo académico acerca de la HEA, se transfiere e influyen en la enseñanza de esta unidad curricular, planteando dificultades, problemáticas y desafíos para los docentes que la dictan.

## **Bibliografía**

De Aménzola, G. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Escolano Benito, B. (2004). Reflexión Curricular acerca del Sentido Formativo de la Historia de la Educación y nuevos Planteamientos. En Sociedad Española de Historia de la Educación (Edit), *La docencia de la Historia de la Educación (Ponencia y Debates)*. Cuaderno de Historia de la Educación nº 2 (pp. 11-20). Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe/cuadernos/Cuadernos02.pdf>

---

<sup>65</sup> Se define como el conjunto de valores, ideas suposiciones, rutinas y prácticas que orienta la práctica profesional (Aménzola, 2008)



Pineau, P. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación - INFOD. Recuperado de: [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia y politica de la educación.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf)

#### Fuentes

Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N ° 24-07, Anexo I “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”*. Buenos Aires: CFE.

Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N ° 30-07, Anexo I “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”*. Buenos Aires: CFE.

Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N ° 30-07, Anexo II “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”*. Buenos Aires: CFE.

**Título: Experiencia y subjetivación: Un análisis foucaultiano de la enseñanza de la Filosofía**

**Autores: Alicia Loforte, Magalí Herranz, Constanza San Pedro**

**Correo electrónico: [magaliherranz@gmail.com](mailto:magaliherranz@gmail.com), [constanzasanpedro@gmail.com](mailto:constanzasanpedro@gmail.com)**

El presente trabajo se enmarca en algunos avances desde el proyecto de investigación que venimos realizando en los últimos años en el área Filosofía del Seminario de Prácticas y Residencias Docentes: “Enseñanza de la Filosofía y construcción de subjetividad: Límites y bordes de las prescripciones curriculares”.

El título remite a la necesidad de un análisis de nuestras prácticas como profesores de “Filosofía” al interior de la escuela, que las interroga en la dirección de sus efectos subjetivantes.

Nos proponemos aquí interrogar algunas dimensiones de esta cuestión en el caso de la enseñanza de la Filosofía, que resulta particular en tanto ésta, desde su especificidad, supone un cuestionamiento de su objeto de estudio, del conocimiento, de la verdad y el sujeto y por ello la discusión le atañe doblemente, en tanto su enseñanza pone en juego una relación entre todos esos términos. En este sentido enseñar Filosofía no puede dejar de ser una práctica filosófica, en la que se encuentra involucrada la subjetividad de los docentes como actores-autores clave de una puesta en escena con efectos y apuestas específicos desde una visión de la disciplina como una praxis colectiva.

**Palabras claves:** Filosofía, enseñanza, subjetividad, verdad, autor

**- El sujeto y su relación con la verdad**

En continuidad con la herencia nietzscheana, Foucault considera que la verdad consiste en una determinada relación que el discurso, el saber, mantiene consigo mismo. Preguntarse si esta relación no tiene ella misma una historia, será parte fundamental del problema de la verdad. Una historia de la verdad, de la voluntad de verdad o de las políticas de verdad, para utilizar otras expresiones de Foucault, es una historia de los juegos de verdad. *“Entiendo por verdad el conjunto de los procedimientos que permiten pronunciar, a cada instante y a cada uno, enunciados que serán considerados como verdaderos. No hay en absoluto una instancia suprema”* (Foucault, 1970:12 ).

Se trata entonces no de determinar si algo sea “verdadero” o no, en relación con la correspondencia a la realidad, sino más bien de los efectos de subjetivación que se producen a partir de ese reconocimiento. Foucault distingue también entre dos historias de la verdad: por un lado, una historia interna de la verdad, de una verdad que se corrige a partir de sus propios principios de regulación; por otro, una historia externa de la verdad. La primera es la que se lleva a cabo en la historia de las ciencias; la segunda es la que parte de las reglas de juego que hacen nacer en una sociedad determinadas formas de subjetividad, determinados dominios de objetos, determinados tipos de saberes (Foucault, 2004 T2: 54).

Es en esta segunda “historia” donde pretendemos asentar nuestros interrogantes, en tanto distintos modos de subjetivación se producen según cómo se dirige a un individuo a someterse a un determinado régimen, a sujetarse a una cierta “verdad”:

*“El modo de sujeción es la manera o el modo por el cual se invita e incita a la gente a reconocer sus obligaciones morales ¿Es por ejemplo la ley divina que se refleja en un texto? ¿Es la ley natural, un orden cosmológico que es en cada caso el mismo para todos los seres vivos? ¿Es la ley racional?, ¿Es el intento de dar a la propia existencia la forma más bella posible? (Foucault, 2013a:137,138)*

La posibilidad de subjetivación requiere del carácter productivo del poder. Esta productividad se vehiculiza y materializa en los dispositivos, en tanto red de prácticas discursivas y no discursivas que articula elementos heterogéneos y al interior de la cual se realiza la gubernamentalización.

La verdad, las políticas de verdad se producen y reproducen a través de diferentes mecanismos y en distintas instituciones, entre ellas, la escuela. Es entonces, al interior de la trama del dispositivo escolar donde interrogamos nuestra práctica, específicamente en relación con las políticas de verdad que atraviesan el curriculum, en tanto discurso y prescripción y también práctica concreta áulica

En un difundido artículo V. Edwards sostenía:

*El conocimiento escolar representa para el sujeto una posibilidad de apropiación de una selección del conocimiento acumulado por la humanidad así como de especificar visiones de un mundo. Estas, al ser representadas en la escuela en general como visiones absolutas y cerradas en sí mismas, presentan las condiciones de posibilidad de alienación del sujeto en el conocimiento, en el sentido de que el sujeto debe incluirse en esa verdad absoluta desde una posición de posesión de ese saber y no de interrogación al mismo. (Edwards,1995:3)*

En este sentido nuestra hipótesis es que son las diversas opciones metodológicas las que devienen en catalizadoras tanto de las políticas de verdad como de las subjetividades que desde allí se construyen

Las formas de enseñanza se constituyen en el espacio donde se objetivan y por ende se visualizan, las políticas de verdad y por su intermedio, los modos de sujeción que éstas procuran. Esto es posible, en tanto son los “modos de hacer”, los que, en términos de Foucault, constituyen el ámbito de producción de la “experiencia”, entendiendo por ésta “la correlación dentro de una cultura entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 1984:10).

A continuación analizaremos algunas formas en las que procuramos visualizar cómo construimos esta “experiencia” -en el sentido foucaultiano-, en las prácticas cotidianas de enseñanza de la Filosofía. Esto conlleva a indagar sobre los modos en que la filosofía como campo de saber introduce un tipo de normatividad desde su propio discurso y un modo por tanto de relación a la verdad, pero a su vez un segundo movimiento que tiene que ver con su recolocación en tanto curriculum, y que involucra nuevas normatividades.

## **2-El texto en la clase de la Filosofía**

Una de las formas más presentes y posiblemente parte del “sentido práctico” del profesor de Filosofía, es el trabajo a partir de un texto fuente.

En principio se puede acordar sin mayor discusión que los textos fuentes son el medio por el cual nos apropiamos más directamente del corpus de la tradición disciplinar, de esa herencia cultural que pretendemos compartir y transmitir. Sin embargo es necesaria la

pregunta acerca qué tipo de experiencia filosófica se construye, o no, desde este recurso, especialmente en un contexto donde la mayoría de las discusiones de la enseñanza de la disciplina remiten a la tensión entre “enseñar” este corpus disciplinar o “enseñar” a filosofar, a pensar o a tener experiencias de pensamiento, según las distintas posiciones que alimentan la discusión actual.

En estudios anteriores (Del texto al maestro, 2010) hemos señalado una forma particular de relación entre la verdad y el texto que remite al modo escolástico de enseñanza. Desde esta perspectiva hay una verdad sostenida en un escrito (que en última instancia se sostiene en una razón última, divina), el estudiante debe fijar en la memoria ese contenido y el maestro ha de atenerse al “comentario” en el sentido foucaultiano del término: la misión del comentario será

*“decir por primera vez aquello que sin embargo había sido ya dicho...el comentario conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que diga”* (Foucault 2004a, 29).

Remarcábamos en esa oportunidad que la verdad era algo dado, ajeno, algo a lo que debía uno sujetarse, someterse. En tanto esta verdad es universal, el sujeto debía completarse, realizarse en relación con su aprehensión y contemplación.

La pregunta que surge necesariamente de esta indagación es ¿Cuánto de esta forma de relación con la verdad, de esta “política de verdad” persiste, con algunos virajes, en las lógicas del discurso disciplinar y sus formas escolarizadas?

Una primera diferencia fundamental a señalar es que el último “garante” del conocimiento en el discurso académico de la disciplina y sus formas escolarizadas ya no sería la divinidad, sino el “experto” “el filósofo”. Pero justamente esta es la razón por la que Goodson sostiene que el formato disciplinar del curriculum promueve y perpetúa ciertas relaciones de poder. La tesis de Goodson de que la autoridad y tradición del contenido curricular organizado como disciplina, transmite (y reproduce) un cierto modo de vínculo social y pedagógico jerárquico y vertical, parece la que mejor explica la forma en que se acentúan los fenómenos de cristalización que se pueden observar en los programas de la asignatura de distintas épocas y niveles.

Desde esta perspectiva, el uso de los textos, particularmente de los textos fuente, valorados especialmente como recursos fundamentales para enseñanza de la disciplina, debe ser interrogada.

Consideramos que no tiene sentido plantear una dicotomía excluyente o irreconciliable entre “filosofar” como actividad o experiencia, y apropiarse de la tradición, del corpus disciplinar, entendiendo que esta herencia debiera poder ser una herramienta poderosa para esa experiencia del pensar, pero: ¿Cómo se utilizan los textos en la clase filosofía? ¿Qué “políticas de verdad” o si se prefiere, modos de relación de los sujetos con el conocimiento se propician en el trabajo con los mismos?

La investigación en curso busca responder algunas de estas preguntas. A través del trabajo de campo en desarrollo, pretendemos interiorizarnos en relación al modo de funcionamiento de esas prácticas cotidianas y “modos de hacer” en el trabajo en las aulas. Anticipando una primera mirada, desde las actividades propuestas por los manuales y publicaciones similares, planificaciones y programas nos sugiere que los tipos de

consignas más usados refieren a la “comprensión” del texto en cuestión: consignas como “¿Qué entiende el autor por...?” “A qué se le llama...?” “De un ejemplo de...”.

En todos estos tipos de actividad, la única tarea a la que se convoca al estudiante es a una asimilación pasiva.

En un segundo nivel de complejidad, en tanto requieren específicamente al menos de procesos de inferencia por parte del sujeto aparecen preguntas cómo: “¿Por qué se señala, o el autor señala que...?” O bien, “compare los argumentos de tal con cual”.

En cualquiera de los dos casos la pregunta, el problema, la posibilidad de producción desde el pensar “no autorizado” o no experto parece excluida, o si se quiere, la verdad es la verdad de la disciplina que han producido los expertos, y que la tradición resguarda.

Señala M. Onfray, a propósito de esta tradición, convertida según él en mito:

*El plagio, la cita encubierta, la regurgitación conceptual del caldo ajeno...controlan el mundo de la enciclopedia y demás autores de la historia de la filosofía y los manuales para el último año del bachillerato. La comparación de las producciones en este campo revela una uniformidad apabullante: las mismas referencias, los mismos textos de los mismos autores...de uno a otro libro se reproducen los mitos sin ponerlos en duda ni una sola vez. (Onfray, M 2008:51)*

Teniendo en cuenta la diferencia de contextos en que encontramos estas similitudes cobra importancia el argumento del dominio de la lógica del curriculum disciplinar y lo que conlleva en términos de la construcción del sujeto.

La hipótesis entonces es que, en general, y bajo el discurso de construir pensamiento crítico, el sujeto se sigue construyendo no obstante como pasivo, entendiendo esta pasividad en un sentido específico que refiera no a su “actividad” sino al modo como esa actividad lo posiciona en relación con el conocimiento o la “verdad”, entendiendo que ésta se produce al interior del mismo discurso. La tarea de los estudiantes consistiría, en este contexto, en un análisis o aprehensión de lo dicho por otros, legitimado y validado como tal. Si esto fuera así, nuestras diferencias con aquél sujeto de factura escolástica no sería muy significativa.

### **3- Los docentes de filosofía: el juego entre la autoría y los modos de subjetivación**

¿Qué sucede, en este horizonte de sentidos, con los docentes de filosofía? ¿Qué rol les cabe en la construcción de la subjetividad de los estudiantes? ¿Cómo habitan el lugar de profesores: se trata de una condensación de sentidos habilitada por la posesión de un saber filosófico? En este apartado intentaremos delinear formas de encarnar el lugar de la docencia desde la discusión que Foucault presenta en algunos de sus escritos en torno a la figura del “autor”, con el objetivo de pensar las prácticas docentes como prácticas filosóficas productoras de subjetividad. Se tratará de reconocer entonces la tarea siempre *productiva* que reviste el ser docente, aquellos supuestos que se ponen en juego (sobre lo que sea la filosofía, la enseñanza, etc.) a la hora de pensar una propuesta pedagógica.

Retomamos para esto la elaboración que Foucault esboza en *El Orden del Discurso* (2008) y profundiza en su texto “¿Qué es un autor?” (2005), para interrogarnos acerca de los posibles vínculos que se establecen entre la práctica filosófica docente y la noción de autor, entendiendo a esta última no en relación con un individuo que pronuncia un texto -hablado o escrito- sino como “*principio de agrupación del discurso y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia*” (Foucault, 2008: 16).

En este sentido es que reconocemos que el proceso de producción de una clase, de un programa -es decir, la labor docente- se trata de la elaboración de una obra. Obra quizás no escrita, ciertamente no reconocida como tal, pero que articula una serie de discursos - que en nombre de la filosofía- generarán efectos de verdad en los sujetos involucrados en dicho proceso: tanto los estudiantes como los propios docentes. El reconocimiento de cada docente como autor, introduciría nuevos sentidos en relación a la producción activa de saberes, no ya como un mero mediador.

Cabe aclarar que no todos los discursos requieren de la función del autor que los avalen, sino más bien de aquellos que se tornan objetos de apropiación, es decir, textos que podemos encadenar en los circuitos de la propiedad:

*“Los textos, los libros, los discursos empezaron realmente a tener autores (diferentes de personajes míticos, de grandes figuras sacralizadas y sacralizantes) en la medida en que el autor podía ser castigado, es decir, en la medida en que los discursos podían ser transgresivos”* (Foucault, 2005: 16-17).

Nos encontramos entonces con una necesidad penal de poder castigar a los culpables de una transgresión en el uso del discurso, dejando de ser éste un acto de habla para transformarse en un producto, una cosa, un bien, sujeto a estrictas reglas de derechos de autor, de reproducción. La propiedad del discurso llegó así a conjurar y compensar los peligros de transgresión que implicaba al autor. ¿Por qué referimos aquí a discursos sujetos a las reglas de la propiedad? En numerosas ocasiones la discusión pedagógica en torno a la diada enseñanza-aprendizaje, esto es, a la relación que existe entre el discurso que profieren los docentes, investido en el juego del saber y el poder como depósito de la verdad y la tradición de una disciplina nos llevó a preguntarnos por la posibilidad efectiva de apropiación de esos sentidos por parte de los estudiantes. Dicho de otro modo, la pregunta que ronda la reflexión en torno a la función de los docentes en las escuelas se encuentra estrechamente vinculada con esta otra: ¿qué significa aprender? ¿se trata de una serie de operaciones cognitivas que entran en funcionamiento cuando los docentes desarrollan un contenido? ¿se trata acaso de una reinterpretación de algunos sentidos puestos en juego por los docentes desde los estudiantes a partir de sus horizontes de comprensión, es decir, de a partir de su experiencia previa -en sentido lato- para luego transformarse en *experiencia* -en sentido foucaultiano-? No habría entonces una interpretación pasiva del rol de los estudiantes, sino que se posibilitaría, por medio de este juego, un protagonismo activo, una reelaboración, una reinauguración de los contenidos, tornándose así en diversas experiencias de conocimiento. Podría así reconocerse una apuesta por otras formas de producción de subjetividad de parte de los docentes de filosofía.

Ahora bien, en este marco interpretativo, ¿que lugar le cabe a la propiedad del discurso? Y aquí se abren dos posibles vertientes de análisis: por un lado, entender a la propiedad referida al discurso que los docentes ponen en juego en las aulas o, por otro, en relación al corpus filosófico del que se nutren para producir esos discursos. En ambos casos, el juego de la propiedad será distinto, aunque el discurso se puede rastrear siempre hacia los docentes como responsables de las transgresiones que éste genere, careciendo, sin embargo, de los beneficios de la propiedad en el sentido del derecho de autor, ya que en general se entiende a los docentes como meros divulgadores de conocimientos

legitimados, mediums de otros autores en pos del cumplimiento de la función social y estatalmente asignada a ellos de transmitir la herencia cultural. Y aquí cabe preguntarnos por la construcción de la subjetividad de esos docentes desde una lectura tal de su rol: ¿qué protagonismos, qué experiencias, qué contacto crítico con el conocimiento, qué formación de subjetividades activas puede propiciar un docente a su vez subjetivado pasivamente como medium?

Surge también el siguiente interrogante: ¿se trata acaso ese desconocimiento de la propiedad de la obra-clase por parte de los docentes-autores de una de las principales características de la función-autor, tal como la entiende Foucault, la desaparición del autor? ¿o una vez roto el vínculo entre ambos no se puede pensar a los docentes como autores de la clase?

Afirma Foucault:

*“...por medio de todos los traveses que establece entre él y lo que escribe, el sujeto escritor desvía todos los signos de su individualidad particular; la marca del escritor ya no es sino la singularidad de su ausencia; le es preciso ocupar el papel del muerto en el juego de la escritura. Todo esto es sabido; y ya hace bastante tiempo que la crítica y la filosofía han levantado acta de esta desaparición o de esta muerte del autor”.* (2005: 8-9)

Si bien es posible afirmar que la obra-clase no es un texto escrito -en la mayoría de los casos-, sí se trata de un discurso al que puede atribuírsele una coherencia de sentidos, de estilo, que podemos rastrear hasta un autor, es decir, hasta una ausencia que encarna un rol, una función. Y quizás incluso el problema que plantea Foucault en torno a la imposibilidad de generar una teoría de la obra, en tanto es imposible determinar qué recorte llevar adelante para delimitar la obra de un autor en relación a todo lo dicho y escrito por él<sup>66</sup>, se encuentra simplificada en relación al docente-autor: podríamos considerar como parte de su obra sólo aquello referido a la puesta en escena de la clase, en un lugar y tiempo definidos por las horas cátedra en las que el personaje docente-autor se presenta para ser sometido a una rigurosa desaparición.

Desaparición doble: como autor de una obra que no se le reconoce como propia -siendo ya doble ese desdibujarse-, como persona por fuera del rol que encarna en el aula. Así, en primer lugar, se reconoce al interior de la clase de filosofía la presencia de una multiplicidad de obras, cuyos autores se nombran con grandes nombres: Platón, Hobbes, Foucault, Hannah Arendt, etcétera. ¿Qué posibilita que se presenten en el aula esos principios de ordenamiento de los textos, esos autores? El docente-medium, que selecciona algunos fragmentos o interpretaciones, y “los baja” a los estudiantes. Así, el docente no produce, no crea: administra, gestiona palabras de otros autores.

Sin embargo, podemos pensar, por el contrario, a la clase como una obra en sí misma - que retoma o no ecos de otras obras-, que conlleva un proceso de recorte temático,

---

<sup>66</sup> Hablando de Nietzsche, Foucault increpa al lector: “Pero, cuando en el interior de un cuaderno lleno de aforismos, se encuentra una referencia, la indicación de un encuentro o una dirección, una cuenta de lavandería: ¿es obra o no? ¿Y por qué no? Y así hasta el infinito. Entre los millones de huellas dejadas por alguien tras su muerte, ¿cómo puede definirse una obra?” (Foucault 2005: 10)

utilización de recursos, producción y ordenamiento de sentidos, presentación ante el público, todo lo cual puede entenderse como un acto de creación, con un efecto de autoría. Acto de creación que en cuanto tal, supone definiciones político-filosóficas y pedagógicas, la disposición siempre activa de definir, seleccionar, producir. La lógica disciplinar -y fundamentalmente academicista- de la filosofía, cuya tradición legitima a un grupo restringido (no al azar) de pensadores y nuestra formación como docentes transita en necesaria lectura exegética de las obras de aquellos.

A contrapelo de dicha lógica disciplinar legitimada académicamente, el docente-autor encarna la desaparición más propia de su rol: su nombre no es el nombre de un individuo, no designa a una persona, sino a una forma de funcionamiento, un rol, inscripto en una serie de pautas institucionales, curriculares, áulicas, a una concepción particular de la disciplina y su función en el aula, así como a una comprensión sobre el objetivo de la educación y de los estudiantes con los que allí se encuentra. Incluso, al igual que para la función-autor los cambios en el individuo no afectan a la obra-clase -ya que el nombre no designa a una persona, sino que alude a un rol-. Y esto en vistas a que tradicionalmente entendemos a los docentes como funcionarios, mediums de la herencia cultural, en cuya tarea no deben involucrarse alusiones a su vida privada, convicciones políticas, referencias a su orientación sexual, entre otros ejemplos. ¿Qué implicancias tiene en las formas de subjetivación docente el no reconocer su función como autores? ¿Qué efectos indeseables podría tener el involucramiento personal de los docentes en la clase -lo cual ciertamente ampliaría los márgenes de la función-autor, sin destruirlos, ya que seguiría tratándose de una puesta en escena áulica-?

A partir de la nuestra investigación en curso, y en función de nuestra formación como docentes de filosofía resulta muy dificultoso que nos reconozcamos como filósofos, como autores de nuestras propias obras. Sería de suma importancia, en la necesaria reflexión crítica que nos convoca, poder repensarnos como docentes, como docentes creadores. Esto supone además reconocer los supuestos que atraviesan nuestras definiciones, pero también los efectos que producen en los sujetos que estamos formando.

#### **4- Reflexiones finales**

Atendiendo a la apuesta que realizamos en los espacios de formación docente en los que participamos, entendemos que el autor de la obra-clase de filosofía no puede permanecer estático como principio anquilosado de reunión de una serie de discursos. Lo más propio de la tarea filosófica es, desde nuestra perspectiva, la problematización y deconstrucción de lo dado, para dar paso a nuevas reflexiones que nos modifiquen como docentes-autores, como habilitadores de nuevas formas de subjetivación. Todo lo cual no remite a una función de transmisión acrítica de un corpus socialmente legitimado como valioso, sino a una puesta en escena que promuevan protagonismos críticos por parte de los estudiantes, a una autoría en constante movimiento. Se trata también de una apuesta política en la que el nombre del docente-autor provoca al nombre del individuo, en tanto se hace eco de una forma particular de entender a los estudiantes, la escuela y la filosofía en ese marco.

#### **5- Bibliografía**

EDWARDS, Mónica (1995). *“Las formas del conocimiento en el aula”* en *La escuela cotidiana*. Elsie Rockwell (coord.) FCE. México- Quinta reimpresión 2005.



FOUCAULT, Michel (1984) *Historia de la sexualidad T: 2, "El uso de los placeres"* Siglo XXI editores, Buenos Aires.

(2004), *Dichos y Escritos*, Biblioteca Nacional, Madrid

(2005), *¿Qué es un autor?* Editado por "El Seminario"  
www.elseminario.com.ar

(2008) *El orden del discurso*, Tusquets Editores, Buenos Aires

(2013) *La inquietud por la verdad*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.

LOFORTE, Alicia (2012) "Del texto al maestro, la verdad y sus movimientos en el currículum de Filosofía" en Revista Digital "Cuadernos de Educación" año X, N° 10, Córdoba, UNC, FFyH ,

[www.revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernos/articulo/view/4512](http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernos/articulo/view/4512)

ONFRAY Michel (2008) *La potencia de existir*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

**Título: ¿Quién soy? Didáctica en torno al tópico de la identidad**

**Autores: Livio Mattarollo, Luciano Milillo, Esteban Orsini**

**Correos electrónicos:** [livio.mattarollo@gmail.com](mailto:livio.mattarollo@gmail.com), [lumilillo@hotmail.com](mailto:lumilillo@hotmail.com), [esteban.orsini@gmail.com](mailto:esteban.orsini@gmail.com)

De acuerdo con Charles Taylor (1996: 10), el concepto de identidad presenta una diversidad de significados. Sin embargo, esa diversidad no constituye una verdadera polisemia sino que los distintos usos están ligados entre sí. En este sentido, la identidad es referida tanto al plano colectivo como al plano individual. Ahora bien, ¿cómo se relacionan ambos aspectos del concepto en cuestión: la identidad nacional, étnica que reivindica la Ley de Educación Nacional, con la individual o personal? Ésta y otras preguntas surgieron en el marco de una investigación originada al interior de la cátedra de Ética de Primer Año en el Colegio Nacional Rafael Hernández, cuyo programa gira precisamente en torno al problema de la identidad. Si bien estos interrogantes operaron como un marco general, nuestra investigación se centró en lo que llamamos una didáctica de la identidad, es decir, en la puesta en práctica de una estrategia de enseñanza en torno a la pregunta ¿Quién soy? Nuestra inquietud radicaba en pensar si esta pregunta podía plantearse significativamente en un primer año de la Escuela Secundaria, y de ser así, cómo entendían los alumnos a su propia identidad. El objetivo del trabajo es presentar y analizar las actividades realizadas en una secuencia de clases, indicando con precisión las instancias que habilitaron y propiciaron la problematización de las conceptualizaciones de sentido común, esto es, las instancias que dieron lugar a una genuina reflexión filosófica.

**Palabras claves:** Identidad, Esencialismo, Narrativismo, Temporalidad, Alteridad

### Introducción

Tomando como base nuestras experiencias pedagógicas, en este trabajo abordaremos el problema de la identidad, cuestión que se establece en la Ley de Educación Nacional con diferentes matices, siempre ligada a la idea de una identidad de grupo, cultural, ya sea nacional [Ley 26.206, 2006, art. 11, inc. D] o étnica [Ley 26.206, inc. Ñ]. Pero por otra parte no podemos dejar de reconocer en el concepto de identidad una diversidad de significados, la cual, a entender de Charles Taylor [1996: 10], no constituye una verdadera polisemia sino que sus distintos usos están ligados entre sí. En este sentido, la identidad es referida también en relación al plano individual. Ahora bien, ¿cómo se vinculan ambos aspectos del concepto en cuestión: la identidad nacional, étnica que reivindica la ley, con la individual o personal? Ésta y otras preguntas surgieron en el marco de una investigación en el Colegio Nacional Rafael Hernández en la asignatura Ética de primer año. Si bien estos interrogantes operaron como un marco general, nuestra investigación se centró en lo que llamamos una *didáctica de la identidad*, es decir, quisimos poner en práctica una estrategia de enseñanza en torno a la pregunta “¿quién soy?”. Nuestra inquietud radicaba en pensar si esta pregunta podía plantearse significativamente en un primer año de la Escuela Secundaria, y de ser así, cómo entendían los alumnos a su propia identidad, es decir, como una construcción, como una

narración, por un lado, o como una esencia invariable de un yo atemporal, que se mantiene fijo a lo largo del tiempo, por el otro. El desarrollo de esta propuesta está basada, con modificaciones, en el diseño de clase del profesor Gustavo Salinas que se ensayó a lo largo de los meses de mayo, junio y julio del corriente ciclo lectivo en cuatro cursos de primer año, lo que permitió analizar diversas respuestas de los alumnos y numerosas situaciones y problemas que surgieron a partir de esta experiencia. Como señalamos más arriba, la ley de educación ya mencionada no pone el acento en cuestiones de identidad personal pero consideramos, y en esto seguimos a Taylor, que ambas nociones de identidad están entrelazadas y no pueden pensarse la una sin la otra. Esta cuestión la analizaremos brevemente en la conclusión a partir de los aportes del filósofo canadiense con motivo del vínculo entre la identidad y el reconocimiento.

### La identidad y su problematización

Las clases se articularon a partir de la pregunta *¿Quién soy yo?*, pregunta que dio el marco general para el desarrollo de tres tipos de clase, cada una con una actividad y con un tiempo diferente. A continuación presentamos lo acontecido:

#### Clase 1:

Se les pide a los alumnos que individualmente, en una hoja sin escribir su nombre, realicen un dibujo que consideren que los representa y que pueda ser una respuesta gráfica a la pregunta *¿Quién soy?*.

Luego, se recolectan dichos dibujos, se los mezcla, y se los redistribuye nuevamente al azar. Cada alumno deberá ahora redactar debajo del dibujo que recibió una descripción de la persona a partir de la imagen que recibió y que debe interpretar.

Una vez finalizada la actividad, las hojas son devueltas a los autores de los dibujos, quienes ahora deben leer aquello que alguno de sus compañeros escribió y responder a la siguiente consigna: *¿Estás de acuerdo con la descripción que hizo tu compañero de vos? ¿Por qué? En caso de que no estés de acuerdo, ¿a qué adjudicás la diferencia? ¿A una mala interpretación de tu dibujo? ¿A que tu dibujo no era fácil de interpretar? ¿A que en tu dibujo no expresaste aspectos importantes acerca de vos mismo? ¿A algún otro factor?*

Por último, realizamos una puesta en común dialogada a fin de registrar la diversidad de respuestas. A modo de presentar los ejemplos más representativos podemos citar:

A) “Julietta” realizó un dibujo junto con frases que la definen: “Sí, soy horrible tanto por dentro como por fuera”; “Me vale tu opinión”; “¿Me tendría que importar?”; “No voy a cambiar porque vos me lo digas”; “No me importa lo que digan o piensen de mí”. Cuando se le solicita a determinado compañero que realice una caracterización de la persona que dibujó, éste no entiende cómo desarrollar la consigna. Pareciera que la pregunta por la identidad es compleja no sólo para autodefinirse sino para describir al otro. Su respuesta se reduce a dos adjetivos: “tímida”; “nerviosa”.

B) “Tamara” es una alumna que no quería dibujarse y sólo accedió si podía realizar un autorretrato imaginario porque ella se reconocía como un “unicornio”: “¿Por qué me creo un unicornio? Fácil, los seres humanos juegan mucho. ‘Lo esencial es invisible a los ojos’. Claramente es una frase con la cual me siento identificada”. En la respuesta de su

compañero encontramos: “Se ve triste, le gusta el arte, ella se siente invisible, como se identifica con los unicornios que supuestamente ‘no existen’”.

Esta actividad nos permite observar que algunos alumnos encuentran sumamente difícil poder representarse gráficamente. En primer lugar, porque consideran que no tienen la capacidad técnica, es decir, creen que no pueden dibujar, o que dibujan “feo”. Por otra parte, no logran plasmar en la hoja cuáles son aquellas características que las y los definen. En la mayoría de los casos, la pregunta se responde mediante el dibujo de una o dos actividades que creen fundamentales en sus vidas, especialmente ligadas al deporte y al entretenimiento, por ejemplo, varios se dibujaron mirando Netflix o con sus celulares. A su vez, la segunda parte de la actividad generó diferentes complicaciones, principalmente les resultó difícil poder caracterizar a los compañeros a partir de un dibujo. Lo que intentaban hacer era adivinar quién era el dibujado para poder luego deducir alguna característica.

### Clase 2 (2 encuentros):

En primer lugar, se les pide a los alumnos que respondan a la siguiente consigna: “*Si alguien te preguntara quién sos, ¿qué contestarías?*”. Asimismo, se les pide que respondan “*¿consideran que hay algo en particular que hace que cada uno sea quien es, o no?*”. Una primera dificultad que surgió está referida a la formulación de la consigna. Los alumnos centraron su atención en quién era la persona hipotética a quienes debían responder acerca de su identidad y pasaban por alto la elaboración de la respuesta, con lo cual este rodeo impedía que se abordara la cuestión principal que había motivado nuestra clase. Por esta razón, decidimos reformular la consigna: “*Responder por escrito a la pregunta ‘¿quién soy?’*”

Una vez realizado esto, se les propone que elijan al menos dos de las siguientes preguntas y las respondan: *¿Seguirías siendo el mismo si tuvieras otro nombre? ¿Si tuvieras una cara distinta? ¿Si tuvieras un cuerpo diferente? ¿Si pensaras diferente? ¿Si tuvieras otra familia? ¿Si hubieras nacido y crecido en otro país? ¿Si hubieras hecho cosas diferentes de las que hiciste? ¿Si tuvieras otros proyectos? ¿Si los demás pensarán que sos otra persona? ¿Sos el mismo que eras ayer? ¿Sos el mismo que hace cinco años? ¿Serás el mismo dentro de veinte años?*

Finalmente, con el propósito de realizar una puesta en común, les proponemos a los alumnos que a medida que lean cada uno sus respuestas, las analicen oralmente intentando determinar qué criterio empleó cada uno para hablar de su propia identidad.

A) “Yo soy ‘Aníbal’, yo pienso que voy a ser la misma persona aunque me cambie de nombre, apariencia o país, porque lo más importante no cambiaría.”

A1) “Yo soy mis pensamientos. No importa si cambio de lugar o de familia porque siempre voy a pensar lo mismo así que siempre voy a ser el mismo.”

B) “Me llamo ‘María’ y nació el... (fecha). A los siete años mis papás se separaron y me fui a vivir con mi mamá a Gonnet. Empecé voley a los nueve y ahora juego en el club...”

D) “Soy lo que siento en cada momento”

A partir de la selección de ciertas respuestas más representativas del conjunto [ejemplos A-B] y de un tercer tipo de respuesta [ejemplo D] que presentó una

especificidad difícil de agrupar con los otros dos tipos de respuestas, se llevó a cabo la tarea de plasmar los ejemplos en el pizarrón para que grupalmente con la asistencia del docente, se llegara a elaborar un cuadro que diera cuenta de las distintas concepciones de identidad. [Ver anexo 1]

Constatamos que la amplia mayoría de las respuestas de los alumnos se podían incluir dentro de la categoría esencialista, por lo que decidimos profundizar la concepción alternativa para problematizar la respuesta naturalizada de su sentido común, considerando que uno de los objetivos generales de la asignatura es desnaturalizar aquellas cuestiones que los alumnos manejan cotidianamente. Al esquema inicial que teníamos pensado y que consistía en la distinción entre esencialismo y narrativismo, añadimos una tercera categoría a partir de la intervención del alumno del ejemplo D, a la cual caracterizamos como “posición escéptica”. Debimos explicar esquemáticamente a los alumnos el significado de este concepto filosófico, apelando a la idea de que dicha posición plantea dudas acerca de la posibilidad del conocimiento (en este caso, de algo así como una esencia o sustancia). Claramente, esta crítica del esencialismo tiene un aire de familia con la posición humeana acerca del yo: “la mente es una especie de teatro en el que distintas percepciones se presentan en forma sucesiva; pasan, vuelven a pasar, se desvanecen y mezclan en una variedad infinita de posturas y situaciones. No existe en ella con propiedad ni *simplicidad* en un tiempo, ni *identidad* a lo largo de momentos diferentes, sea cual sea la inclinación natural que nos lleve a imaginar esa simplicidad e identidad. La comparación del teatro no debe confundirnos: son solamente las percepciones las que constituyen la mente, de modo que no tenemos ni la noción más remota del lugar en que se representan esas escenas, ni tampoco de los materiales de que están compuestas.” [Hume, 2000 :I, 4, 6]

No obstante, estimamos más fructífero, por razones que quedarán en claro más adelante, profundizar en la concepción narrativista de la identidad. Ante la pregunta acerca de qué elementos consideran característicos o esenciales a toda narración, el concepto clave que surgió de las intervenciones de los alumnos fue el de tiempo. Es decir, la identidad narrada es indisoluble, a su entender, de la temporalidad. Decidimos entonces profundizar el abordaje del lugar que ocupa la dimensión temporal en la discusión acerca de la identidad mediante un ejercicio de reflexión complementario, con la intención de explicitar si la historia los había marcado o definido, si el futuro era el horizonte por el cual hacían todas sus actividades o si no pensaban en el asunto demasiado y se concentraban en el presente. En este sentido, las dos preguntas propuestas fueron las siguientes: *¿A qué dimensión del tiempo le asignás más importancia o es más relevante para definir tu identidad? ¿Considerás a tu identidad como algo que ya está hecho, que se está haciendo o que se hará en un futuro?* Una vez recuperadas las distintas opiniones, advertimos que habiendo desarrollado ya el concepto de narrativismo, tanto el pasado como el futuro comenzaron a tener mayor importancia en las respuestas y paulatinamente crecieron los cuestionamientos a aquella noción monolítica de la identidad anclada en una fuerte interpretación esencialista.

Por otro lado, también resultó muy recurrente la mención a las relaciones mantenidas con lxs otrxs a la hora de pensar la propia identidad, es decir, si en la propia historia de vida de cada uno, ya sea la familia, los amigos, etc, habían tenido un papel

importante a la hora de formar sus personalidades; pero a su vez, si se sentían parte de una *tradicón* cultural que los integraba, precedía y a la que les pudieran dejar un *legado*. Nótese que los conceptos de tradición y de legado remiten respectivamente a las dimensiones temporales del pasado y del futuro, con lo cual la cuestión de la temporalidad abre las puertas al tratamiento de la problemática del reconocimiento del otro. A partir de allí, la pregunta planteada fue la siguiente: *¿Juegan lxs otrxs un rol importante en la constitución de tu identidad?* De acuerdo a lo esperado, las preguntas suscitaron desconcierto, pero luego los estudiantes pudieron pensar estas cuestiones. Como resultado y a partir de las intervenciones, agrupamos las respuestas en *comunitaristas o individualistas*, utilizando como criterio de demarcación si ellos consideraban que los demás no tenían un papel preponderante en sus vidas, es decir, tenían mínima o nula incidencia en ellas. Es así que el lugar ocupado por la alteridad en la constitución de la propia identidad nos pareció el siguiente punto a problematizar. De este modo, planificamos la clase siguiente a partir de la lectura de una adaptación literaria del Mito de Narciso [Anexo 2].

### Clase 3:

En este tercer momento planteamos el abordaje del Mito de Narciso como contracara de la concepción de la propia identidad construida a partir de la relación con los otros. El concepto clave es pues el del *reconocimiento* del otro. Este cuento lo leímos en voz alta para pensar cuál era el tema principal de la narración y cómo se concebía Narciso a sí mismo. El planteo circulaba alrededor de la pregunta *¿Qué lugar tiene el otro en la constitución de mi personalidad? ¿Sólo soy un yo auténtico si no dejo que los demás me influencien? ¿Cómo es mi relación con los demás?* Las respuestas de los alumnos estuvieron centradas en intentar demostrar que los demás no tenían injerencia en la personalidad de ellos, que nunca importaba lo que los demás dijeran, pensaran, pero además, surgía con fuerza la idea de la autenticidad de la identidad de cada uno. La preocupación radicaba en querer sostener que nunca eran influenciados por los demás: el otro, como en el cuento de Narciso, es alguien que no los determina, aparece la idea de la autosuficiencia. Un ejemplo interesante que salió por esta cuestión fue el celular y el spinner, dos elementos que en principio no reconocían tener por la influencia de los demás, pero que luego de pensar las razones por las cuales los habían adquirido, reconocían que los demás habían sido un factor determinante.

### Conclusión: Análisis de las experiencias

La identidad puede entenderse de diversas maneras pero el propósito del trabajo fue mostrar de qué manera este concepto está enraizado en los adolescentes que se inician en la escuela secundaria. A partir del desarrollo de tres clases puede notarse que la concepción ‘esencialista’ es aquella que prima entre los alumnos. El caso de ‘Susana’ resume la cuestión: “- *profesor, cuando me preguntás si seguiría siendo la misma si tuviera otro nombre, otra familia o si viviera en un lugar diferente yo no sé qué responder porque soy adoptada, tuve otra familia, me cambié el nombre y nací en otro lugar...; -¿y habiendo pasado todo esto, pensás que sos la misma o que cambiaste a lo largo de todos*

*esos eventos?*; - *No, claro, sigo siendo la misma.*” El esencialismo es una idea naturalizada, inserta en el bagaje previo de los adolescentes. Queriendo presentar otras alternativas es que el narrativismo ganó lugar y originó variables y preguntas tanto por la *temporalidad* como por los *otros*. Es importante señalar que el propósito no era dismantelar la idea previa sino enriquecerla, mostrar otras posibilidades. Lejos estuvo de ser una tarea sencilla. La formulación de las preguntas fue el primer problema, no sólo les eran ajenas sino que no tenían suficientes herramientas para poder contestarlas. A su vez, reconocer al otro y sus influencias en ellos fue una tarea que requirió tiempo y preguntas minuciosas porque no estaban habituados a pensar las características de los demás. Las actividades presentaron situaciones inesperadas porque las preguntas despertaron recuerdos y emociones que no tienen lugar habitualmente en la escuela: “Manuela” lloró porque en el pasado reciente había fallecido un familiar cercano que la había criado; “Cintia” enumeró todas las características que odiaba de ella misma y que no le permitían quererse y “Juan Carlos” narró cómo soñaba la muerte de todos aquellos que lo trataban mal y lo ofendían.

En síntesis, una de las situaciones más frecuentes es que algunos no pudieran responder a alguna de las consignas porque les parecía que no tenían nada para decir, en particular a la hora de dar respuesta a la pregunta por la identidad. Al respecto, y habida cuenta de la incertidumbre que se genera producto de la genuina reflexión suscitada por la referida pregunta, se recuerda frecuentemente a los alumnos que es un primer acercamiento al tema, que ninguna de sus respuestas debe tomar forma de solución definitiva y que en todo momento se contempla la posibilidad de reformular aquello que escribieron inicialmente. En efecto, uno de los aspectos más interesantes de la secuencia de clases es la propuesta de retomar el primer dibujo realizado o el primer texto escrito (clases 1 y 2) para reconsiderarlos a la luz del nuevo bagaje conceptual y de las discusiones grupales llevadas adelante a lo largo de las clases. Ese trabajo reflexivo presenta un triple valor agregado: por un lado, permite que los alumnos resignifiquen sus primeras apreciaciones sobre el tema y que elaboren análisis cada vez más complejos e informados; por el otro, permite que el docente pueda identificar si se requiere alguna explicaciones ulteriores sobre algunos aspectos conceptuales, a fines de aclarar aquello que sea necesario; por último, y considerando el carácter fundamentalmente dialógico de las clases, permite poner en discusión y re-elaborar el esquema inicial “Esencialismo - Narrativismo” con aportes de los propios alumnos, propiciado en todos los casos un efectivo quehacer filosófico.

Por otra parte, retomando los planteos de Taylor en la introducción, es necesario hablar del concepto de identidad porque la experiencia nos muestra problemas que el autor canadiense describió. La identidad entendida desde la modernidad está ligada al individualismo, a la libertad de auto definición, porque la época previa marcaba los horizontes pre establecidos para las personas que habitaban las diferentes comunidades. La pregunta por la identidad no tenía sentido, nadie debía “inventarse”. La modernidad trae consigo la necesidad de la singularidad y de la originalidad. Ante este panorama, y como contrapeso o complemento necesario de este expresivismo radical, es necesario que el otro me reconozca, la identidad sólo puede afirmarse si hay un otro que acepta lo que soy. La negación de la identidad colectiva, en principio, por parte de los estados

nacionales incipientes generaba problemas con la democracia como modelo político. Es necesario que exista un mínimo de identidad nacional para que las discusiones y el consenso tengan sentido. Es así que cobra relevancia el discurso por la identidad nacional y el reconocimiento del otro. La identidad personal debe tener en cuenta este aspecto y, como señalamos también en la introducción, la Ley Nacional de Educación es muy insistente en esto, es importante que el sistema educativo promueva el reconocimiento por los otros, y que se estimule el sentimiento de pertenencia a la nación y grupo étnico. Pero sin pensar la identidad individual no puede pensarse la colectiva, porque se retroalimentan. Las dos caras de la cuestión deben trabajarse porque “existe (...) un juego recíproco entre la identidad en los dos planos. La pertenencia al grupo proporciona retazos importantes de la identidad de los individuos y, al mismo tiempo, cuando hay suficientes individuos que se identifican de modo muy sólido con un grupo, éste adquiere una identidad colectiva a la que subyace una acción común en la historia” [Taylor 1996:15]. La identidad colectiva es necesaria para que exista un pueblo soberano. Es así que trabajar la identidad personal de cada alumno nos permitió ver en qué estado se encuentra la identidad grupal de la que se habla en la ley, nos dejó entrever que para los alumnos, el otro no juega un rol en la definición de su propia identidad.

Finalmente, estas apreciaciones respecto del interjuego entre identidad individual e identidad colectiva abren las puertas para el tratamiento del siguiente tema consignado en el programa de la asignatura: el caso de la restitución de la identidad de los nietos apropiados durante la última dictadura militar argentina. Notamos que la problematización de la concepción esencialista de la identidad desde el punto de vista narrativista cobra una relevancia fundamental a la hora de pensar qué movimientos se dan el proceso de restitución de identidad. Si bien un análisis exhaustivo de esta temática será parte de un futuro trabajo, en esta oportunidad vale indicar como resultado o consecuencia del trabajo aquí presentado que, a la hora de analizar el tópico de la restitución de identidad, los estudiantes efectivamente han logrado problematizar aquella concepción esencialista (que para el caso de los nietos restituidos cobraba la forma de expresiones como “En definitiva siempre fue Juan porque su ADN no cambió, sólo que no lo sabía”) e incluir en el análisis la dimensión colectiva y el lugar que eso tiene para la constitución de cada uno/a de nosotros (con expresiones del tipo “Entonces ahora tiene que crear vínculos con su verdadera familia y seguramente eso le dé un nuevo pasado desde donde armar su identidad”). En definitiva, entendemos que ese tipo de reflexiones y de modificaciones con respecto a sus posiciones iniciales sobre el tema no podrían haber tenido lugar sin un trabajo previo de clarificación y crítica de las concepciones de identidad, vale decir, de la pregunta por *¿Quién soy?*



Anexo 1: Esquema Esencialismo - Narrativismo - Escepticismo

| Esencialismo  | Narrativismo  | Posición escéptica  |
|---|---|---|
| <p>La identidad se trata de que uno encuentre aquello que lo defina de modo verdadero y definitivo, aquello que hace que uno sea lo que es y no otra cosa, algo que se mantiene sin cambiar mientras que todo el resto puede modificarse; como si tuviésemos todos nosotros una esencia definitoria de lo que somos, de manera que detrás de todo lo accidental (gustos, color de pelo, ropas, costumbres) hay una esencia que define aquello que somos. Uno siempre es el mismo; hay algo que permanece y que define la identidad.</p> | <p>Somos como un texto y nos escribimos todo el tiempo. Somos el relato que vamos construyendo de nosotros mismos y detrás de ese relato no hay una esencia, hay interpretación. Lo que hay es texto, palabra, son los distintos cambios o reinenciones que hacemos de nosotros mismos en función de nuestra relación con el otro. El otro es alguien con el que siempre se puede conversar y que trae información nueva para que uno se reinvente.</p> | <p>Somos un flujo constantemente cambiante de sensaciones o sentimientos. Por lo tanto no es posible establecer un núcleo constante, algo esencial que no cambie y permanezca a lo largo de las variaciones. El concepto de identidad se vuelve entonces problemático. No aparece una referencia necesaria a un otro en la constitución de la propia identidad.</p> |
| <p>La identidad tiene valor si encontramos esa esencia, o sea, si sabemos quiénes somos y para qué estamos.</p>   | <p>Nunca somos lo mismo; o, somos siempre lo mismo, que va siendo otro; al mismo tiempo somos los mismos pero otros. La identidad tiene valor en cuanto va surgiendo de esa construcción dinámica.</p>  |   |

## Anexo II

### Mito de Narciso (adaptación literaria)

|   |
|---|
|   |
| <p>Había una vez un niño muy guapo llamado Narciso. Sus padres tenían tantas ganas de tener a su bebé que desde el día que nació le decían constantemente lo guapo que era. Y era verdad, Narciso era un niño bonito y resplandeciente. Tanto le dijeron su padres lo guapo y lo listo que era que el niño acabó por creérselo demasiado y se convirtió en un vanidoso presumido. Entonces empezó a dejar de jugar con los demás niños porque no eran tan guapos como él.</p> |
| <p>Narciso pasaba las tardes solo. Después del colegio se iba a un estanque del bosque a mirarse en el agua porque en aquella época no había espejos. Se agachaba a la orilla del estanque y se quedaba horas pasmado mirando su reflejo en el agua cristalina -qué guapo soy -decía Narciso. Y los demás también pensaban que Narciso era muy, muy guapo. Una tarde una ninfa del bosque llamada Eco se acercó por allí y se encontró a Narciso mirándose en el agua.</p>    |
| <p>-Qué guapo eres, ¿quieres jugar conmigo? -le dijo Eco a Narciso. Pero Narciso no quería jugar con nadie. Solo quería mirarse a sí mismo. Así que echó a la ninfa Eco del estanque con muy malos modos.</p>   |
| <p>Eco se alejó hasta su cueva desde donde podía ver al presumido Narciso en el estanque. Y entonces se le ocurrió un ingenioso truco para jugar con Narciso sin que él se diera cuenta. Cada vez que Narciso se decía a sí mismo -qué guapo soy - Eco repetía -oy, oy-. Y si Narciso decía -guapo - Eco repetía -apo, apo- .</p>   |
| <p>Este eco confundió a Narciso y pensó que era el agua quien repetía sus palabras. Así que se agachó un poco más para ver quién le estaba hablando y cayó al agua. En el lugar donde Narciso cayó al agua nació una hermosa flor que lleva su nombre para que todo el mundo pudiera contemplar su belleza.</p>   |
| <p>Adaptación de Laura Vélez</p>  |

### Bibliografía

- Taylor, C. [1996] “Identidad y reconocimiento” en *RIFF* pp. 10-19. Universidad McGill.
- Ley 26.206 [2006]. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 28 de diciembre.
- Vélez, L. *El mito de Narciso*.  
<https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/cuentos-infantiles/narciso-el-vanidoso-y-su-eco-leyenda-corta-para-ninos/>

- Hume, D. [2000]. *Tratado de la naturaleza humana*. Buenos Aires, Eudeba.

**Título: Formas de presentación de saberes psicológicos y sus efectos subjetivantes**

**Autoras: Silvia Ortuzar, María Luisa González, Candelaria Molas y Molas**

**Correo electrónico: [silviaortuzar@hotmail.com](mailto:silviaortuzar@hotmail.com), [mluisag@hotmail.com](mailto:mluisag@hotmail.com)**

En la presente ponencia abordamos una síntesis del proyecto de investigación denominado: Formas de presentación de los saberes del campo de la Psicología: procesos de Transmisión y sus efectos en la producción de subjetividad. Conceptualizamos las formas de presentación y transmisión de los saberes como composiciones estéticas particulares, desde una perspectiva epistemológica pluralista, crítica y ampliada; como forma de indagar los agenciamientos -políticos, éticos, estéticos y científicos- que modulan el conocimiento psicológico. Nuestro interés gira alrededor de los ordenamientos sensibles que se producen cuando se excede lo discursivo y emergen otros signos, imágenes, sonidos e intensidades. Luego de un trabajo exploratorio a partir de la palabra de profesores tutores, se incorpora una entrevista semi-estructurada a docentes de Psicología y Educación, Sujetos de la Educación y Educación Sexual Integral de Institutos de Formación Docente de la ciudad de Córdoba. Pensando que las clases serían composiciones estéticas complejas donde se producen modulaciones subjetivas, rescatamos las variaciones encontradas que van desde los usos tradicionales y ordenamientos clásicos hasta modos rupturistas que producen apropiaciones singulares de los saberes. Nos interesa identificar cuáles son las formas en la transmisión y apropiación que desatan mayor potencia subjetivante en el devenir de las psicologías contemporáneas.

**Palabras claves:** Composición Estética, Subjetividad, Saberes Psicológicos, Transmisión, Agenciamientos

### **1. Recorrido**

Esta ponencia -en el marco de nuestro proyecto de investigación denominado *Formas de presentación de los saberes del campo de la Psicología: procesos de Transmisión y sus efectos en la producción de subjetividad*<sup>67</sup>, recupera una síntesis del recorrido teórico realizado desde el año 2014 hasta el presente, como también avances del análisis de entrevistas efectuadas en el actual periodo de indagación<sup>68</sup>.

En este periodo investigativo particularmente nos abocamos a identificar formas y herramientas de mediación que se convocan en propuestas y prácticas de enseñanza de diversas Instituciones públicas de Formación Docente de la ciudad de Córdoba en las unidades curriculares de Psicología y Educación, Sujetos de la Educación (y Convivencia Escolar) y Educación Sexual Integral. Consideramos un desafío avanzar en recuperar

---

<sup>67</sup> Proyecto: Directora: María Elena Dalmas. Co-directora: Silvia Ortuzar. Investigadores principales:

María Luisa González, Adriana González. Miembros auxiliares: Valeria Aimar, Eugenia Bellone, Micaela Zamboni, Candelaria Molas y Molas, Sofía Sicott. Del Programa: Enseñanzas y Campos de Conocimientos. Líneas de investigación y producción Didáctica. Directora: Celia Salit.

<sup>68</sup> Proyecto presentado para el periodo 2014-2015 y periodo 2016-2017 (continuación).

indicios acerca del valor de los materiales estéticos en la producción de pensamiento en torno al campo de saberes Psicológicos, desde un trabajo que recupere estos efectos subjetivantes a partir de la voz de los protagonistas implicados.

En nuestro itinerario teórico fuimos conceptualizando las formas de presentación y transmisión de saberes, como composiciones con una estética particular en el aula, desde una perspectiva epistemológica pluralista, crítica y ampliada. Desde el inicio nos propusimos avanzar y reflexionar sobre el conocimiento de manera diferente y en esta dirección indagar sobre los agenciamientos -políticos, éticos, estéticos y científicos- que modulan el conocimiento psicológico. Nuestro interés fue girando alrededor de los distintos tipos de ordenamientos sensibles que se producen cuando se excede lo discursivo en la enseñanza y emergen otros signos, imágenes, sonidos, vibraciones e intensidades.

Planteamos la noción de saberes -ligado al campo de la psicología- desde un territorio más amplio, heterogéneo y disperso que lo que contiene la ciencia, visibilizando prácticas y discursos que la misma deja fuera. Al respecto Deleuze (2005) sostiene que el saber no solo deviene ciencia, sino que también puede transitar otras direcciones hacia la estética, la ética, la política y en estas otras direcciones, las líneas divisorias cambian y con ellas los territorios que definen la distribución de posiciones de saber y de poder y la distribución de lo que se da a ver.

A los interrogantes primeros alrededor de las condiciones que pueden afectar y conmover la relación del sujeto con el saber, fuimos incorporando nuevas preguntas: ¿En qué tramos, trazos, segmentos, momentos de las clases se pueden localizar posibles puntos de singularización, en tanto transformación de la relación con el saber?; ¿Qué productividad sensible y subjetiva surge del uso de imágenes, fotografías, medios audiovisuales, películas?; ¿Qué afectaciones producen los enlaces con el lenguaje de la literatura, utilización de cuentos, poemas, metáforas, relatos, narrativas?; entre otros.

## **2. Referencias y anotaciones.**

La inscripción y pertenencia a una cátedra dedicada a la Formación Docente que particularmente pone el acento en las “formas” que adquieren los saberes, nos interpeló a considerar un plano estético en el análisis de los procesos de transmisión y apropiación. De este modo en la perspectiva teórica adoptada, un régimen estético se relaciona con las diversas configuraciones de la experiencia que produce efectos de conocimiento y no se restringe a educación por el arte o a enseñanza artística. En este sentido nos interrogamos y puntualizamos sobre aquellas configuraciones que incluyen en su composición elementos heterogéneos ligados a ciertas formas culturales del arte.

Nos propusimos una lectura que enlace lo estético con lo político en el sentido de lo que Casullo (2007) plantea para entender de qué manera se pueden constituir las nuevas subjetividades. El autor habla de recurrir al plano de lo estético por el acercamiento que el mismo propone hacia los enigmas sociales de la sensibilidad. Hacia lo todavía no catalogado, no situado, no codificado, no reconocido.

En una primer instancia de investigación (año 2014) algunas categorías centrales fueron la idea de producción de subjetividad dentro del paradigma estético que postula Guattari, formas de saberes desde lo planteado por Deleuze (perceptos, conceptos, afectos) y especialmente sentidos alrededor de la práctica estética tomadas del autor

Rancière. Estas construcciones permitieron reconocer que las formas y usos que se presentan en las propuestas de transmisión no solo resultan recursos o instrumentos de acceso al conocimiento, sino que modulan el saber mismo en tanto establecerían una variabilidad sensible de relación de los sujetos con la verdad, es decir son capaces de producir subjetivación.

Para encontrar nuevos signos alrededor de interrogantes planteados se orientó la búsqueda de categorías teóricas hacia aquellos discursos que recuperan en su dimensión política, lo estético tales como: formas de ordenamiento de lo real, reparto de lo sensible, régimen de visibilidad y de enunciación, productor de puntos de singularización y de alteración en la apropiación de conocimiento y formas de accionar el pensamiento. De esta manera se iniciaba un itinerario conceptual para pensar las formas en la enseñanza como modos sensibles de enunciación de presentación de lo real, del saber y en su carácter productivo, como modulaciones sensibles y subjetivas.

En el año 2015 se retoma parte del recorrido teórico siguiendo, en primer lugar algunos referentes del pensamiento contemporáneo acerca de sentidos y significados de lo estético y la subjetividad; y en segundo término recuperamos autores que indagan sobre formas estéticas que configuran la institución, el aula y la enseñanza. Se pone más el acento en rastrear sobre escritos (desarrollados por autores como Dussel, Pineau, Diker, Frigerio) que den cuenta de lo estético en el campo de la enseñanza y particularmente en la Formación Docente.

Incorporamos además algunas reflexiones en torno a los dispositivos escolares contemporáneas tomados como escenario de creación de sensibilidades y formas de sujetos donde se despliega una experiencia estética de modulación.

Por otra parte nuestra búsqueda de indicios y signos sobre los efectos subjetivantes en clases donde se enseñan saberes psicológicos, se vio potenciada con algunas cuestiones de los estudios visuales; prestando atención al poder y los efectos de las imágenes en los espectadores -también llamados "sujetos visuales"- en nuestro caso los estudiantes y docentes-.

### **3. Exploraciones metodológicas.**

#### **3.1. Trazos previos**

Como parte del proceso investigativo y a manera de ensayos metodológicos, nos interesó recuperar memorias, voces y registros propios que fuimos construyendo como formadores y tutores de procesos de residencia en el campo disciplinar. Recuperamos en esta presentación los planos de conversación sobre uso, distribución y transmisión de saberes psicológicos a partir del lenguaje audiovisual cinematográfico.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Advertimos que las imágenes audiovisuales, cine, fotografía y las historietas son los de mayor uso y distribución en el campo psicológico

Del análisis efectuado de los formatos de clases diseñados y desarrollados distinguimos que se realiza un uso variable del material audiovisual y el cine en las propuestas de enseñanza.

En un grupo importante de clases, se advierte lo que hemos denominado **un uso y ordenamiento tradicional o clásico** donde se incorporan escenas o filmes completos, como un lenguaje diferente al habitual de la clase. Se las considera una herramienta didáctica que permiten aplicar categorías conceptuales transmitidas y se utilizan en distintos momentos sin impactar en la estructura global de la clase; con la expresa intencionalidad de producir una sensibilización inicial, motivación, incentivo o enlace con la temática.

Este uso más clásico queda desligado de los otros momentos y se lo considera más por el posible impacto subjetivo y grupal que por las transformaciones en el vínculo con el saber.

Una variación encontrada en la inclusión de las imágenes audiovisuales y el cine estaría relacionado con un uso similar al que aparece en los libros de texto, donde las imágenes cumplen una **función de ilustrar**, subordinada a las palabras. Se incluyen en las estructuras de las exposiciones o desarrollos temáticos digitalizados, imágenes, sonidos, en algunos casos escenas de filmes que van acompañando la exposición. La intencionalidad tendría que ver con ejemplificar, ilustrar, ampliar los desarrollos conceptuales. Algunos de los supuestos que organizan estas decisiones se plantean desde perspectivas teóricas del aprendizaje como: la posibilidad de introducir distintas vías de entradas, reforzar la palabra, relacionar lo conceptual con las prácticas y la vida cotidiana, para producir mayor comprensión y análisis.

Otra de las modalidades tal vez la de mayor sentido tradicional, tendría que ver con una tendencia **aplicacionista**. En el diseño y transcurso de la clase se advierte que existe una estructura conceptual que se transmite a partir de la palabra oral o escrita y luego actividades propuestas para los estudiantes que contemplan el uso de imágenes y películas. Estas actividades de aplicación generalmente se utilizan en un momento final de la clase, incluso son para ser trabajadas por los alumnos en otros tiempos y espacios. El sentido aplicacionista muchas veces se concreta con consignas que direccionan la mirada y guías a completar luego de observar. En general el cine, la fotografía, los videos en este caso, son usados como recursos didácticos, herramientas para aplicar un concepto trabajado desde una racionalidad que separa el discurso de la ciencia de otros lenguajes. Se intenta dirigir la percepción para que el estudiante reconozca por ejemplo en alguna escena conceptos trabajados o a la inversa, desde una categoría teórica se buscan algunas imágenes que dan cuenta de la misma.

Otro grupo de clases que podríamos denominar **en transición** advertimos intencionalidades diversas: intentan ligar lenguajes diferentes; anticipan una estética de la clase que combine en su estructura de significados modulaciones, tonos, efectos; procuran momentos en donde se pueda lograr una afectación y a su vez la comprensión conceptual. Aún perdurando una valoración y primacía de prácticas más escolarizadas como son la escritura, lectura, diálogo y conversación; emerge una incipiente incursión de expresiones artísticas y culturales diversas. En este grupo incluimos aquellas clases en donde se producen experiencias que tienen la intencionalidad de deconstrucción de la

hegemónica conceptual clásica. Estos ensayos de relación entre lenguajes diversos se distinguen con mayor frecuencia en las unidades curriculares de los seminarios Sujetos de la Educación y Educación Sexual Integral. Se observa la utilización de videos cortos que se obtienen de búsquedas por internet, entrevistas filmadas de distintos autores, cortos publicitarios, escenas de algunos documentales. En el diseño de estas clases no se toma al cine como un recurso didáctico sino más bien la intención es que a partir del lenguaje estético se amplíen los registros sensibles y se recuperen con la mirada: voces, imágenes, sujetos y acontecimientos.

Los sujetos insisten en que usan imágenes por considerarlas que son poderosas mediaciones para la transmisión de ideas, valores, emociones, y que cumplen múltiples funciones: aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones; entre otras. En relación al aprendizaje se valoran las imágenes en su poder de activación de la atención y las emociones. Las imágenes en su ambigüedad, su polisemia, su apertura a múltiples significados nunca dados de antemano, participan de la construcción de conocimientos.

En lo específico al campo de saberes se plantea que las imágenes al no ser transparentes ni unívocas, tienden a escaparse de las generalizaciones que proponen los conceptos. En la mirada de cada estudiante se renuevan sentidos y se ven afectados de maneras diversas.

Finalmente en una vía más **rupturista o de discontinuidad**, en un grupo de clases el cine es considerado como una herramienta para problematizar y tensionar el propio campo discursivo de la psicología. En este sentido Rattero (2008) plantea que un texto, una película o un poema muchas veces nos invitan a mirar por las fisuras de lo que creíamos saber, cuestionan nuestras certezas. Lejos de un lenguaje que satura o intenta explicar todo, nos abren un resquicio, sugieren nuevas preguntas para viejos problemas. En el diseño de estas clases, las palabras y las imágenes no se subordinan unas a otras, pero al mismo tiempo, conforman una trama. Se vinculan y tensionan pero nunca se confunden. Lo interesante es que los saberes configuran las miradas, también es posible que, en una experiencia visual una imagen pueda cuestionar los saberes instituidos y desestabilizarlos.

### **3. 2. Nuevas puntualizaciones metodológicas.**

Resulta muy complejo identificar efectos subjetivantes a partir de formas diferentes y variadas de transmisión, por lo que se optó por indagar lo que los sujetos logran evocar a partir de la memoria y la palabra. Al plantear un análisis de efectos, los entendemos en relación a lo que pueden enunciar sobre producción de saberes en tanto apropiaciones, reproducciones, transformaciones, rupturas, desviaciones, entre otros.

El diseño de entrevista fue de corte etnográfico, con elementos del dispositivo clínico, donde se procuró crear disposición para un estado de conversación libre, amplia, para luego reconocer en el análisis modos de subjetivación en la transmisión de saberes de la psicología. Procuramos desplegar un estado de conversación que facilitara la recuperación de la experiencia de transformación y/o conservación: voces, memorias, huellas, sentidos, intensidades, detalles. Se configuró como unidad de análisis la palabra de los sujetos pensada como territorio político. En la memoria de los profesores se intentó



focalizar en la clase, recuperada como un escenario cultural que se constituye con determinados géneros discursivos y composiciones heterogéneas. Nos interesa no solamente la producción social de sentidos, significados y conceptos sino los signos, intensidades, vibraciones, ritmos- y cómo las formas estéticas con su modo de enunciación- producen recuerdos singulares y colectivos.

Lo central del trabajo de campo fue rastrear acerca de las experiencias de transmisión de saberes psicológicos y analizar las formas que se configuran en las clases. Se invitó a los entrevistados a recordar, problematizar y conversar sobre los diversos sistemas y lenguajes vinculados a lo artístico, y a la cultura en general que seleccionan, usan y distribuyen en el diseño y desarrollo de las clases del campo psicológico para indagar si los utilizan, de qué modo y con qué intencionalidad, como también qué ocurre con las nociones psicológicas al combinarse y que efectos subjetivos reconocen.

Si el entrevistado no recordaba haber utilizado ninguna herramienta se lo invitaba a que mencione lo que le gustaría o interesaría utilizar y por qué.

En el transcurso del año se efectuaron un total de diez entrevistas en profundidad a profesores de Institutos públicos de formación docente de Córdoba Capital, de los profesorados de enseñanza inicial y primaria, de educación física y de arte (actual Universidad Provincial) de las unidades curriculares de Psicología y Educación, Sujetos de la Educación y Educación Sexual Integral.

### **3.3 Algunas líneas de análisis**

Los sujetos entrevistados presentan trayectorias e itinerarios diversos, no obstante lo que tienen en común es una importante permanencia temporal en las unidades curriculares y por lo tanto son sujetos que han asistido a diversas transformaciones curriculares en el nivel.

En el análisis nos interesa particularmente rastrear sentidos alrededor de las experiencias de transmisión de saberes psicológicos y la estética o formas que se configuran en las clases. Particularmente reconocer en el decir docente los usos de mediaciones artísticas en la transmisión y producción de conocimientos psicológicos.

De la multiplicidad de herramientas vinculadas a producciones artísticas y que se les menciona como opciones, las mas nombradas por los profesores entrevistados son las referidas al campo audiovisual y literario.

Las respuestas más recurrentes nos remiten a reconocer una matriz predominantemente visual que participa de la configuración tanto subjetiva como colectiva. En la configuración de las prácticas de la enseñanza es posible reconocer una serie de disposiciones de neto corte visual, que no solo delimitan una particular relación entre el ver y el conocer, sino que otorgan cierto privilegio al sentido de la vista por encima de otros registros sensibles.

Respecto a la descripción sobre el uso y sentido de la inclusión de mediaciones, herramientas y distintos lenguajes en una clase, las respuestas varían desde algunos profesores que centran la mirada en la disciplina y plantean que se potencia la relación entre la teoría y la práctica, relacionando que el uso produce mayor impacto experiencial, a otros que se centran más en los posibles efectos en la atención, motivación y afectos en los sujetos. Se destaca que la mayoría de los entrevistados nombran y

recuerdan recursos, herramientas, mediaciones utilizadas pero no pueden reflexionar acerca de las intencionalidades y los efectos que los mismos tienen en los procesos de transmisión y apropiación. En función de lo anterior consideramos que de los múltiples elementos que intervienen en los procesos de enseñanzas, los componentes que hacen a las formas de transmisión permanecen con un mayor nivel de naturalización o de invisibilidad.

En relación a lo que los profesores expresan sobre lo que acontece con los saberes y conocimientos psicológicos cuando se relacionan o van acompañados con otros lenguajes, la mayoría expresa preocupación y temor por la banalización, distorsión o reduccionismo que se puede ocasionar en los planos conceptuales, solo un docente afirma que reconoce la potencialidad que surge a partir de la combinación de lenguajes diversos. No obstante en esa combinación, la palabra escrita u oral ocupa un lugar diferenciado y próximo a la noción y las otras mediaciones (imágenes, sonidos) ocupan un lugar subalterno ligado al refuerzo y acompañamiento de las nociones que se extraen de los textos o de la palabra.

Cabe destacar que al decir de los entrevistados, el dispositivo de conversación produjo una toma de consciencia sobre lo que transcurre en el aula considerado como territorio político, donde se comparte el conocimiento y la clase, como un escenario cultural que se constituye con determinados géneros discursivos, no discursivos y composiciones heterogéneas.

Se advirtió que los profesores entrevistados se muestran interesados por plantear una diversidad estética alrededor de las formas de presentación de los saberes psicológicos, no obstante aun no se producen transformaciones fuertes en el régimen discursivo dominante de transmisión. Reconocen que se producen efectos subjetivantes interesantes-afectos, motivación, atención- cuando los saberes se combinan con otras expresiones artísticas como imágenes, sonidos, corporeidad; de todas maneras el sentido que se les adjudica a este uso es complementario y para acompañar procesos de apropiación. La potencia que generarían estas mediaciones no se vincularía aún a la modulación del saber mismo ni a la producción de pensamiento.

En esta dirección tal como venimos sosteniendo con los autores trabajados, los ordenamientos y las formas modulan el saber mismo y producen una diferencia en la relación del sujeto con la verdad - afectos, preceptos, conceptos-.

#### **4. Reflexiones finales.**

En este trabajo se intentó interrogar las posibles articulaciones entre política y estética en determinadas prácticas sociales como lo son las prácticas de enseñanza en los dispositivos de Formación Docente. Sostenemos que la enseñanza es principalmente un acontecimiento político y siguiendo a Rancière (1996) "... solo habría procesos de subjetivación política en la interrupción-torsión, litigio, desacuerdo-que producen los dispositivos específicos de repartición igualitaria de lo común" (p.162).

Estudiar planos estéticos y producción de subjetividad en el campo de la enseñanza de saberes de la psicología nos implicó comprender a los procesos de transmisión y apropiación en su dimensión política. A partir de las voces que se fueron recuperando creemos posible pensar y proponer diversas formas de relacionar las expresiones artísticas

con la enseñanza, en esta dirección se puede seguir pensando en los efectos de una mediación estética entre el sujeto de la experiencia y conocimiento, a explorar.

Sin pretender afirmaciones totalizantes respecto a resultados señalamos que pudimos dilucidar algunas condiciones de la transmisión que se hacen presentes cuando se usan herramientas como poemas, cuentos imágenes, pinturas, montajes, sonidos, entre otras, y de este modo nos permite avanzar en reconocer la potencialidad que tienen las producciones artísticas para la afectación de los sujetos en su relación con el saber.

En este proceso todo el tiempo propusimos un desplazamiento desde el análisis del objeto artístico (para lo cual se requiere formación específica) hacia la experiencia subjetiva que involucra expresiones artísticas y saberes psicológicos.

En los procesos de diálogos entre entrevistador y entrevistados (formadores y co-formadores) se revalorizó el espacio del aula y la clase como un montaje que produce efectos de sentidos, pensamiento, subjetividad. En la clase, donde se transmiten saberes del campo Psicológico se juegan estrategias histórico- políticas para hacer ver y hacer hablar, la clase se transforma en un escenario cultural que se constituye con determinados géneros discursivos y composiciones heterogéneas que producen efectos singulares y colectivos.

Los efectos de sentidos de las formas y determinados régimen de sensibilidad producen esos signos, intensidades, fuerzas, vibraciones que conforman posibles pliegues de subjetivación o modos de singularización. Nos seguimos interrogando sobre ¿Cuáles son los signos que abren a imaginaciones activas, vitales que alteran la forma de ver, de significar, de afectarse, de atender y de vincularse? ¿Cómo pensar y habilitar en lo actual, escenarios, dispositivos, formas de modulación de los saberes que sean más plurales diversas y heterogéneas? En los procesos de formación docente y particularmente en las prácticas iniciales de enseñanza es posible colaborar con montajes diferentes. La potencia de las prácticas pedagógicas pensadas en el sentido de la invención de posibilidades que materialicen el “abrir el aula a otros umbrales”, desnaturalizar lo cotidiano de las prácticas escolares, instalar sospecha sobre el uso de las técnicas y diseñar intervenciones en la enseñanza, políticas, estéticas, éticas, que ofrezcan al decir de Percia (2011) condiciones para inventar mundos; descubrir la potencia de la invención como composición arbitraria entre lo visible y lo enunciable.

### **Bibliografía**

Dussel, I.; Gutierrez, D. (comp.), (2006); *Educación la mirada. Políticas y Pedagogías de la Imagen*. Buenos Aires: Editorial Manantial

Deleuze, G., (2013), *El saber: curso sobre Foucault*, Buenos Aires: Editorial Cactus.

Deleuze, G., Guattari, F. (1988); *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos. .

Edelstein, G. (2011); *Formar y formarse en la enseñanza*. Argentina: Paidós.

Frigerio, G.; Diker, G. (2012), *Educación(sobre) impresiones estéticas*, Paraná, Entre Ríos: Serie Seminarios de Cem.

Guattari, F., (1996); *Caosmosis*, Buenos Aires: Manantial.

- Guattari, F., Rolnik, S. (2007); *Micropolítica. Cartografía del Deseo*. Buenos Aires: Tinta y Limón.
- Larrosa, J.; Skliar, C. (comp.), (2006), *Entre pedagogía y Literatura*, Madrid-Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Percia, M., (2011), *Inconformidad, arte, política, psicoanálisis*, Argentina: Ediciones La Cebra.
- Pineau, P., (2014), *Escolarizar lo Sensible: Estudios sobre estética escolar 1870-1945*. 1º Edic. Buenos Aires: Teseo.
- Rancière, J., (2010), *El espectador Emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rancière, J., (2011); *EL tiempo de Igualdad. Diálogos sobre política y Estética*. Barcelona: Herder.
- Rancière, J., (2011), *El Destino de las Imágenes*, Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, J., (2014), *El reparto de lo sensible. Estética y Política*. Buenos Aires: Prometeo.

## **MESA X TECNOLOGÍAS, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN**

**Título: La enseñanza de la Geografía y la Historia en el nivel secundario a través de la aplicación del modelo 1 a 1 en las prácticas áulicas**

**Autores: Mariana Beatriz Brarda, Silvia del Carmen Irastorza, Raúl Alberto Venezia**

**Correo electrónico:** [marianabrarda@gmail.com](mailto:marianabrarda@gmail.com), [sirastorza97@gmail.com](mailto:sirastorza97@gmail.com), [geovenezia@gmail.com](mailto:geovenezia@gmail.com)

El presente trabajo pretende abordar la problemática de la integración curricular del Modelo 1 a 1 en las prácticas áulicas.

En este sentido, el objetivo general de la investigación es indagar sobre la integración curricular del modelo 1 a 1 en las prácticas áulicas de los docentes de Geografía e Historia del nivel secundario, en el ámbito público de la ciudad de San Luis. Para tal fin, se utilizaron como herramientas de investigación encuestas semi-estructuradas y observaciones de clase a docentes, en tanto que para la evaluación de los resultados de las experiencias interactuarán el enfoque cuantitativo y cualitativo, utilizando el estudio de diseño para poner de manifiesto dicho proceso.

De acuerdo a lo indagado, la implementación del modelo se encuentra en una incorporación progresiva de las distintas herramientas y habilidades necesarias por parte de los docentes en sus prácticas áulicas.

**Palabras claves:** Modelo 1 a 1, Geografía e Historia, Prácticas áulicas

**Título: Las TIC en docentes de nivel medio, terciario y superior de Ciencias Sociales y Humanas. Algunos apuntes sobre su representación y uso**

**Autor: Jorge Lorenzo**

**Correo electrónico: [jlorenzo262@gmail.com](mailto:jlorenzo262@gmail.com)**

Este trabajo da cuenta de los usos que hacen los docentes de herramientas que encuadran como TIC. El objetivo fue especificar en qué medida los profesores que enseñan ciencias humanas y sociales emplean las TIC, teniendo en cuenta el nivel en que dictan clases: Medio, Terciario, Universitario. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurado. El análisis estadístico fue descriptivo para cuatro dimensiones. Los resultados muestran que los docentes utilizan las TIC principalmente como apoyatura de sus clases. Las aulas virtuales se usan mayormente en el nivel universitario, mientras que el laboratorio es preferido por los docentes de nivel medio. Hay diferencia de disponibilidad de este recurso según el nivel. Los docentes universitarios son quienes más producen materiales para repositorios virtuales; los docentes de nivel terciario y medio, cuentan con repositorios mejor provistos y adaptados a las necesidades de planificación curricular. Los foros de las aulas virtuales son el principal medio de comunicación de los docentes universitarios. Los docentes de nivel medio tienden a utilizar sistemas de mensajería.

**Palabras Claves:** TIC, tecnología, docencia, humanidades y sociales, nivel medio terciario universitario

### **Introducción**

Conole y Dyke (2004), destacan que las TIC se pensaron para favorecer el acceso a la información y estimular la diversidad de las experiencias de aprendizaje. Se le atribuye a las TIC el papel de herramientas para promover y facilitar la transmisión de contenidos educativos, ayudando a los alumnos a que su experiencia sea rica y significativa. Sin embargo, Levin y Wadmany (2006), señalan que las teorizaciones parecen ir siempre a la saga de la rápida expansión de las aplicaciones y los cambios acelerados en la tecnología.

Si se piensa en que la tecnología es una fuente de enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje, se debe considerar que entre ambas instancias no hay una relación directa. Así, Delgado y Solano (2009) han señalado que las plataformas virtuales no necesariamente resultan atractivas a los estudiantes por ser accesibles desde dispositivos móviles. Los aprendizajes en entornos virtuales dependen de la capacidad de los docentes para proponer actividades didácticas creativas que estimulen el uso eficiente de esos dispositivos. La prioridad para los educadores es incorporar las TIC al aula bajo criterios pedagógicos que guíen las secuencias didácticas establecidas para el contenido (Díaz Barriga, 2013).

Algunos autores distinguen el empleo de la tecnología para planificar la actividad que se destina solo al aula, de aquella en donde la tecnología juega un rol más preponderante en la interacción docente alumno (Badia, Meneses y García, 2015). En el primer caso los docentes suelen darle importancia al uso de aparatos tecnológicos que se asimilan a una ayuda para la transmisión de conocimientos, pero la comunicación docente-alumno tiene un carácter preponderantemente unidireccional. En el segundo caso, si bien se admite la facilitación proporcionada por la aparatología, se hace hincapié en el uso de materiales que los alumnos puedan utilizar, modificar y compartir. Las bases de datos, las hojas de cálculo, las herramientas gráficas, los repositorios virtuales son elementos que forman parte de las TIC.

Atendiendo a esta diferencia se insiste en que el empleo de tecnologías en el aula se enfoque en la propuesta pedagógica. En esto se acepta que los profesores son quienes deben utilizar la tecnología para facilitar la transmisión de los contenidos de la curricula, y en este sentido, son quienes aportarán la visión crítica para que las actividades con TIC no se vean reducidas a la simple manipulación de artefactos (Inan y otros, 2010). En este punto nos enfrentamos al problema de la capacitación de los maestros y profesores en TIC. Huertas y Pantoja (2016), destacan que uno de los motivos del bajo nivel de utilización de las TIC era un sistema deficiente de formación del profesorado, pero esto está cambiando gracias a los esfuerzos institucionales para fomentar la formación instrumental y didáctica de los docentes (Huertas y Pantoja, 2016). De a poco, se ha pasado del modelo de instrucción basado en computadoras al de aprendizaje basado en tecnología, según distingue Badia, Meneses y García (2015). En varios países de la región, la capacitación permanente en TIC ya forma parte de la oferta de actualización profesional en competencias digitales (Navarro, Cuevas y Martínez, 2017). En nuestro país, este esfuerzo tuvo un alza sostenida luego de que el Ministerio de Educación de la Nación lanzara el programa “una computadora para cada alumno” en el año 2009. Este plan tenía como población-objetivo a los estudiantes del ciclo superior de escuelas secundarias técnicas y fue antecedente del Programa Conectar Igualdad que comenzó a funcionar en el año 2010. Mediante estos emprendimientos se amplió la cobertura, incluyendo a todos los estudiantes y docentes de educación secundaria, de educación especial y de los Institutos Nacionales de Formación Docente. Al tiempo que se hacía esto, se ponía en evidencia la complejidad de la incorporación de tecnología al ámbito educativo, destacándose como variable de peso el proyecto institucional y las actitudes y expectativas de los actores educativos frente a las TIC. Es por ello que el plan no solo atendió a la provisión de aparatos, sino también a la capacitación docentes, y según datos de 2015, dos tercios de los profesores se formaron para incorporar estos dispositivos y recursos como herramientas para la enseñanza. La oferta abarcó instrucción técnica e instrumental orientadas al manejo de dispositivos y recursos TIC, preparaciones vinculadas con la aplicación de recursos digitales a la gestión escolar, y también capacitaciones pedagógicas destinadas al uso de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015). Antes de que el nivel medio se viera favorecido por la incorporación de las TIC, las investigaciones sobre el uso de tecnologías se reducía a la población universitaria (Navarro Ibarra y Martínez, 2017). Esto era así porque en estas instituciones se presenta como un problema serio la masificación del estudiantado, y las TIC ofrecen un modo de flexibilizar y modernizar el proceso formativo.

Por lo dicho, se reconoce que las TIC aportan un potencial enorme en la estructuración de actividades, el trabajo colaborativo, la evaluación, la retroalimentación de contenidos, etc. Sin embargo, se ha mostrado que entre el acceso a la tecnología y los resultados de los alumnos, se interponen importantes variables del contexto educativo que moderan tal relación (Hansen, 2016). Para Naffah y colaboradores (2016), la adecuación de los entornos virtuales de aprendizaje requiere de instituciones con capacidad e infraestructura para su desarrollo, pero además de la aceptación que los individuos (docentes y alumnos) tengan de estos entornos. Para este autor, las variables determinantes del Modelo de Aceptación Tecnológica (Davis, 1989) serían la facilidad de uso y la percepción de utilidad. La facilidad de uso se relaciona con el diseño de entornos virtuales simples y eficientes, mientras que la percepción de utilidad es una variable que explica la medida en que los sujetos ajustan su comportamiento académico por las prestaciones que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje. El modelo TAM (por sus siglas en inglés), ha sido ampliamente utilizado en las investigaciones sobre el

uso de las TIC, y se ha convertido en uno de los más utilizados para analizar el impacto que han tenido en las estrategias de *e-learning* (Mohammadi, 2015; Tarhini y colaboradores, 2015). Las principales críticas que ha recibido el modelo destacan que es un encuadre teórico que se enfoca en las experiencias de usuarios y ordenadores. Ignora procesos esencialmente sociales de desarrollo e implementación de los sistemas de información y sus consecuencias (Bagozzi, 2007). Aquí se abre la pregunta en torno al modelo pedagógico empleado en el uso de las TIC en el aula, y como se dijo, en este espacio coexisten el modelo tradicional, unidireccional, docente-alumno, y un modelo que apuesta a la novedad, capaz de responder a los desafíos de la sociedad actual (Diez y colaboradores, 2012). Suárez (2013), señala que la competencia tecnológica influye en la pedagógica y no al revés; enfatiza el esfuerzo que se requiere para que el uso de las TIC tenga valor pedagógico y la importancia de la formación permanente del profesorado.

Finalmente, existen diferentes motivos por los cuales las plataformas virtuales pierden eficacia como herramientas de formación, la más evidente de todas es la conocida brecha digital. En Argentina, se ha producido un alza sostenida en el Índice de Desarrollo en Tecnologías de la Comunicación e Información (IDI por su acrónimo en inglés), desarrollado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones. El IDI mide el desempeño de los países en cuanto a infraestructura y uso en TIC, actualmente Argentina es uno de los mejores posicionados en el Cono Sur (IDI=6.52). Si consideramos datos publicados en 2015 que muestran que el 78,2% de la población mayor de diez años posee telefonía celular, el 68% usa computadoras y el 66,1% usa internet, nos encontramos con que en Argentina la brecha digital no es tanto de disponibilidad como de calidad y uso de los servicios de comunicaciones (ENTIC 2015).

Como se mencionó al principio, este trabajo se interesa en indagar sobre representaciones y usos de las TIC de los docentes que dictan su asignatura en el nivel medio y superior, en las áreas específicas de humanidades y ciencias sociales.

### **Objetivos**

Los objetivos de este estudio fueron los siguientes: tomando en cuenta docentes que dictan clases en el ciclo orientado o carreras de nivel superior:

- a) Determinar los elementos materiales que los docentes identifican con las TIC,
- b) Establecer qué elementos no-materiales consideran forman parte de las TIC,
- c) Indagar de qué modo utiliza los elementos materiales y no-materiales relacionados a TIC en su práctica áulica,
- d) Detallar si existen diferencias entre los profesores, según el nivel donde dictan clases.

### **Metodología y Procedimiento**

#### **Instrumento de recolección de datos**

Para esta investigación se diseñó un cuestionario con preguntas semiestructuradas. El instrumento está dividido en tres partes; la primera recoge datos personales y de desempeño profesional. La segunda parte indaga acerca de los elementos de su entorno de trabajo que identifica con TIC y la manera en que los emplea en su labor docente. La tercera parte inquiriere sobre su trayectoria en capacitación en el manejo de la tecnología, sea que esté relacionada con su profesión o no.



## Participantes

En las encuestas participaron docentes de nivel medio (n=35), terciario no universitario (n=27) y universitario (n=35). La muestra estuvo integrada mayormente por mujeres (67%), la edad promedio de los participantes fue de 41.5 años (DE=8.8). La experiencia en docencia se estimó mediante la cantidad de años en ejercicio (promedio=16.5 años; DE = 10.2). La conformación de la muestra fue *ad-hoc*, de una base datos de docentes de nivel medio, terciario y universitario. Todos los participantes fueron voluntarios y reclutados mediante un procedimiento de muestreo en cadena o RDS (Mantecón y colaboradores, 2008).

## Encuestas

Las encuestas se diseñaron especialmente para este trabajo y se enviaron por medio de correos electrónicos a los participantes mediante el sistema de Google Form. En el caso de preguntas que requerían una valoración, se optó por utilizar una escala tipo Lickert de cuatro puntos, donde el valor 1 se usó para “nunca”, y 4 se utilizó para “siempre o casi siempre”. El trabajo de análisis de las respuestas aún se encuentra en curso, por lo que en este trabajo se presentarán los resultados obtenidos en las siguientes dimensiones del cuestionario:

Parte 1. Elementos que los docentes consideran que forman parte de la enseñanza de su asignatura y que están mediadas por tecnologías.

Parte 2. Uso de material digitalizado como parte de los útiles de estudio para los alumnos.

Parte 3. Producción de materiales propios para repositorios digitales,

Parte 4. Medios que utiliza para la comunicación con sus alumnos.

## Resultados

Parte 1: Elementos que los docentes consideran como parte de las TIC según uso.

|                   | Planificar | Dictar | Practicar |
|-------------------|------------|--------|-----------|
| Laboratorio       | 11%        | 35%    | 80%       |
| Notebooks         | 90%        | 95%    | 60%       |
| Páginas web       | 85%        | 90%    | -         |
| Conexión Wi-Fi    | -          | 60%    | 80%       |
| Cañón Proyector   | 90%        | 95%    | 10%       |
| Teléfonos Móviles | -          | -      | 22%       |
| Tablet            | -          | 11%    | -         |

En la encuesta realizada, se observa que los docentes refieren tres tipos de actividades principales relacionadas con el uso de la tecnología. La primera de ellas consiste en la planificación de actividades a realizar con los alumnos. El grueso de la planificación está centrado en las actividades que formarán parte de las clases teóricas o prácticas. Las notebooks se emplean más a nivel personal, es el instrumento que los docentes identifican como un portafolio donde transportan el material. Solo algunos docentes de nivel universitario reportaron que solicitan a sus alumnos que traigan sus computadoras a clases. En esta práctica, los docentes de nivel terciario se muestran muy similares a los universitarios. En cambio, los docentes de nivel medio planifican sus actividades en el

laboratorio y son también quienes se basan en contenidos de páginas web específicas en sus planificaciones.

En concordancia con estos resultados, se tiene que los elementos más utilizados para el dictado de las clases teórico-prácticas son la notebook y el cañón proyector. En este ítem, solo los docentes de nivel medio dicen utilizar el laboratorio para dictar clases, pero lo hacen sobre temas especiales. La conexión wifi también ha sido señalada como elemento para el dictado de clases, especialmente por los docentes universitarios quienes las usan para compartir y descargar archivos durante las actividades del aula, y también para ilustrar sus clases mediante información web que los alumnos pueden explorar cada vez que traen sus computadoras a clases. Algunos docentes de nivel terciario reportan una práctica similar. Los únicos que consideraron la tablet como elemento para apoyar el dictado de clases fueron los docentes universitarios, algunos de los cuales dijeron usarlas a veces como apuntes de clases.

La práctica fue una actividad mayoritariamente referida por los docentes de nivel medio, se trata de tareas orientadas a la utilización de conceptos previamente adquiridos o a la búsqueda de información para la elaboración de trabajos colectivos o grupales. Casi toda la práctica se concentró en el uso del laboratorio y las notebook. Un dato interesante es que en este nivel, cuando la práctica no estuvo ceñida al laboratorio, se permitió el uso de la telefonía móvil en la resolución de actividades que requerían el uso de información de enciclopedias virtuales.

En cuanto a la frecuencia de uso se observaron diferencias significativas en la distribución de respuestas según el nivel donde dictan clases los docentes. Concretamente, los docentes universitarios son quienes utilizan mayormente las notebooks y el proyector para el dictado de clases, en tanto los docentes de nivel medio usan las notebook y el laboratorio para la práctica.

Parte 2: material de estudio digitalizado.

| 2=uso ocasionalmente    | 3=uso frecuentemente, | 4=uso siempre o casi siempre |
|-------------------------|-----------------------|------------------------------|
| Videos temáticos        | Artículos Científicos | Diapositivas PPT o Prezi     |
| Conferencias            | Capítulos de libros   |                              |
| Bibliotecas virtuales   | Tutoriales            |                              |
| Páginas WEB específicas | Guías de ejercitación |                              |
| Bases de datos          |                       |                              |

En la tabla se encuentra ordenado, según la escala de valoración empleada en la encuesta, los materiales digitalizados utilizados por los docentes. Aquí aparece una diferencia significativa entre los docentes universitarios y los de nivel medio, los primeros utilizan mayormente los artículos científicos y los capítulos de libro, junto con las diapositivas PPT y Prezi. El material digitalizado es subido a las aulas virtuales a donde tienen acceso los alumnos. En el nivel secundario prácticamente no existen las aulas virtuales, lo cual hace que los docentes utilicen casi todos los materiales mencionados desde el laboratorio o a través de las notebook de los alumnos. En este nivel se aprecia que es una práctica común la redacción de guías de ejercitación que se les da a los alumnos para que recorran bibliotecas virtuales o páginas web, son estos docentes también quienes más usan los videos temáticos disponibles.

### Parte 3: producción y uso de materiales digitales

|                     | Producción de materiales para repositorios | Copia y reproduce materiales de repositorios |
|---------------------|--|--|
| Nivel Medio         | Ocasionalmente (22%)                       | Frecuentemente (88%)                         |
| Nivel Terciario     | Ocasionalmente (35%)                       | Frecuentemente (75%)                         |
| Nivel Universitario | Frecuentemente (66%)                       | Casi siempre (92%)                           |

La producción y uso de materiales de repositorios virtuales está mayoritariamente representada en los docentes universitarios. Lo que puede notarse es que los docentes de nivel medio y terciario usan frecuentemente materiales didácticos para la preparación de sus clases. La diferencia que existe en los profesores es que estos últimos cuentan con repositorios más ordenados de acuerdo a lo que determina la curricula de su asignatura y están disponibles desde las páginas web de las reparticiones ministeriales. En ocasiones, la producción de esos materiales se debe a las colaboraciones con profesionales que preparan materiales de estudio específicos. Los docentes universitarios en cambio, redactan y comparten materiales con sus colegas y alumnos para simplificar temáticas o para evitar problemas con los derechos de autor.

### Parte 4: comunicación con el alumnado por medios virtuales.

|                     | Aula Virtual | Blog Institucional | Foros | Otros |
|---------------------|--------------|--------------------|-------|-------|
| Nivel Medio         | -            | -                  | -     | 66%   |
| Nivel Terciario     | 11%          | 9%                 | 10%   | 30%   |
| Nivel Universitario | 98%          | 50%                | 90%   | 20%   |

La cuarta etapa del cuestionario mostró una realidad que ya conocíamos de antemano: las aulas virtuales y los foros que ellas contienen son el principal medio de comunicación de los docentes universitarios. Casi todo el material de cátedra se dispone en estos espacios y los foros representan el principal canal de comunicación. Algunos docentes crean Blogs Institucionales para sus cátedras con la finalidad de disponer material que consideran importante para el aprendizaje de sus alumnos, pero que no son obligatorios para el cursado de la asignatura. Una tendencia similar se observa en los profesores de nivel terciario, pero en este caso se advierte que pocas instituciones tienen plataformas virtuales. Un dato llamativo, son las alternativas que surgieron en la categoría otros. Los docentes de nivel medio raras veces cuentan con aulas virtuales o blogs, pero están dispuestos a utilizar canales de comunicación con el alumnado cuando estos están disponibles, por ejemplo el correo electrónico, el facebook, incluso la mensajería de WhatsApp por grupos.

### Discusión

Los resultados preliminares muestran que los docentes utilizan la tecnología que tienen disponible, y es justamente este factor el que marca las principales diferencias según el nivel en que dictan clases. En el nivel medio, la incorporación de las computadoras personales por alumnos, la capacitación de los docentes en el uso de las TIC y el amplio repertorio de materiales didácticos que se dispuso para la planificación curricular, fomentó su uso de forma masiva. Concretamente los docentes de nivel medio, y en parte

los de nivel terciario, hacen referencia a los repositorios virtuales y la oferta de formación que se ofrece del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación como parte de las TIC. El actual plan nacional integral de educación digital es considerado como tal. Los docentes de nivel medio están respaldados por la red federal de educación digital, desde donde se acompaña con material para el aula, que está pensado en su mayoría para trabajar contenido del plan conectar igualdad.

Aunque existen diferencias, en la mayoría de los casos el uso de TIC se orienta al dictado de las clases, la planificación de actividades y las evaluaciones. No se advierte que la introducción de la tecnología haya cambiado de manera sustantiva el modo de transmisión de conocimientos. Es decir, aunque la incorporación de tecnología al aula y los cambios a veces rápidos de sus soportes y aplicaciones, imponen la manera en que los docentes dictan sus clases, por sí misma, la tecnología no es un elemento transformador. Podríamos decir que es un elemento facilitador e incluso motivador, pero siempre queda la capacidad del docente para dotar de sentido el aprendizaje.

La comunicación docente-alumnos es otro apartado que merece ser explorado. A través de estos datos preliminares se advierte que en el caso de los docentes universitarios el contacto con los alumnos mediante mensajería de aula virtual, permite salvar un importante escollo comunicacional, especialmente ante el fenómeno de la masividad. En este nivel, el arco que cubre la comunicación virtual es amplio, y se advierte que los docentes ya no podrían prescindir de esta herramienta. Por otro lado, en el nivel terciario, la necesidad de contacto fluido entre docentes y alumnos se canaliza mediante el uso del correo electrónico. Es probable que ante un alumnado menos numeroso este sistema de comunicación cubra las necesidades de contacto con el alumnado. Sin embargo, si la institución dispone de medios de comunicación más formales (v.g. aula virtual), el docente se inclina hacia estas alternativas. Algo similar ocurre en el nivel secundario, aunque la obligatoriedad de la asistencia hace que el docente no esté tan necesitado de canales de comunicación formales, los docentes manifiestan la necesidad de estar en contacto con sus alumnos y para ello se valen de aquello que los alumnos usan para comunicarse. De este modo, en la categoría Otros aparecen representados los grupos de whatsapp o facebook. Este dato resulta interesante para una indagación más profunda.

En cuanto al uso de los repositorios virtuales se aprecian diferencias. En el nivel medio y terciario, los docentes tienen acceso a numerosos materiales planeados para el dictado de sus materias, como así también, las actividades que sirven de evaluación. Aquí se observa una colaboración constante entre docentes y profesionales de las ciencias de la educación que redundan en la propuesta de publicaciones que se canalizan a nivel ministerial. Es en este sentido que estos docentes se identifican más como usuarios de repositorios virtuales, que como productores de materiales. Los docentes universitarios en cambio, deben producir sus materiales de cátedra casi en forma individual, reuniendo y compilando trabajos propios y de otros autores. A veces, la necesidad de no violar derechos de autor los lleva a generar sus propios resúmenes, los cuales se entregan como fichas o apuntes de cátedras. Aunque este material raramente se halla sistematizado o indexado, genera un gran movimiento en los repositorios y aulas virtuales. Cabe mencionar que en distintas universidades está tomando fuerza la idea de producir y compartir el trabajo científico, haciendo que la misma comunidad académica opere como “evaluador externo”; esta discusión aunque interesante, excede el presente trabajo.

Un elemento que resultó difícil de clasificar en alguna de las cuatro categorías de análisis fue la asignación de tareas en las que los alumnos debían valerse de recursos virtuales para su solución. En principio se clasificó en la categoría Práctica. Al respecto

se aprecia que quienes más se acostumbraron a que sus alumnos recojan información de diversas fuentes, son los docentes de nivel medio y terciario, quienes aceptan en los trabajos monográficos de sus alumnos, el uso de fuentes tales como enciclopedias virtuales (Wikipedia), portales educativos y periódicos en línea. Los docentes universitarios, son mucho más restrictivos y tienden a no aceptar tales fuentes como legítimas. En esto se nota de manera patente la diferencia del nivel educativo.

Finalmente, en los resultados mencionamos un ítem denominado soporte técnico, referido al mantenimiento de los elementos que se usan tanto en las aulas reales como virtuales. El soporte técnico se relaciona directamente con la posibilidad de planear y dictar las clases valiéndose de recursos tecnológicos sin contratiempos. En tal sentido, cuando las conexiones a internet son lentas o los aparatos están viejos y sin mantenimiento, los docentes se ven obligados a tener planeado otros modos de continuar con sus clases. Cuando estos problemas se prolongan en el tiempo, los docentes tienden a desestimar el uso de las TIC. Resulta obvio que la correcta funcionalidad de todo recurso tecnológico debe ser adecuada para que los docentes y alumnos se sientan estimulados a usarlas.

### Referencias bibliográficas

Aguaded, J. I. y Tirado, M. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 36, 5-28.

Badia, A., Meneses, J. y García, C. (2015). Usos de la tecnología para enseñar y aprender. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 46. Pag. 9 – 24.

Bagozzi, R.P. (2007), «The legacy of the technology acceptance model and a proposal for a paradigm shift.», *Journal of the Association for Information Systems* 8 (4): 244-254.

Bebell, D., Russell, M. y O'Dwyer, L. (2004). Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing. *Journal of Research on Technology in Education*, 37 (1), 45-63

Benta, D.; Bologna, G. y Dzitac, L. (2014). E-learning platforms in higher education. case study. *Procedia Computer Science*, 31, 1170-1176.

Conole, G. y Dyke, M. (2004). What are the affordances of Information and Communication Technologies, *ALT-J*, 12 (2), 113-124. doi: 10.1080/0968776042000216183

Davis, F. D. (1989), «Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology», *MIS Quarterly* 13 (3): 319-340, doi:10.2307/249008.

Delgado, M., y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>

Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior Universia*, 4(10), 3-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128588003>

Diez, M.L.; Di Virgilio, M.; Heumann, W.; Serial, A. y Toscano, A. (2012). Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la escuela conurbano

(Argentina). Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES\\_OKb.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/FINES_OKb.pdf)

Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC). Informe preliminar sobre indicadores básicos de acceso y uso. Resultados de mayo-julio de 2015. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Fitch, J. L. (2004). Student feedback in the college classroom: A technology solution. *Educational Technology Research And Development*, 52 (1), 71-77.

Levin, T. y Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (3), 157-181. doi: 10.1080/15391523.2006.10782478.

Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: An integration of TAM and IS success model. *Computers in Human Behavior*, 45, 359-374.

Naffah, S. C.; Valencia Arias, A.; Bermúdez Hernández, J.; Ortega Rojas C. M (2016). Percepciones estudiantiles acerca del uso de nuevas tecnologías en instituciones de Educación Superior en Medellín. *Revista Lasallista de Investigación - Vol. 13 No. 2*, pag. 151 – 162.

Navarro Ibarra, L. A.; Cuevas Salazar, y Martínez Castillo, J. (2017). Meta-análisis sobre educación vía TIC en México y América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 10-20.

Hansen, T. I. (2016). Learning technology and patterns of teaching. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 1, enero-abril, pp. 61-73.

Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250, doi: 10.5944/educXX1.14224

Inan, F. A., Lowther, D. L., Ross, S. M. y Strahl, D. (2010). Pattern of classroom activities during students' use of computers: Relations between instructional strategies and computer applications. *Teaching and Teacher Education*, 26, 540-546. doi:10.1016/j.tate.2009.06.017.

Lu, H. (2012). Learning styles and acceptance of e-learning management systems: an extensión of behaviour intention model". *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(3-4), 246-259.

Mantecón, A., Montse, J. A.; Calafat, Becoña, E. y Encarna, R. (2008) Respondent-Driven Sampling: un nuevo método de muestreo para el estudio de poblaciones visibles y ocultas. *Adicciones*, 20, 2, pag. 161-170. doi:<http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.280>.

Suárez, J. M. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: Estructura básica. *Educación XX1*, 16.1, 39-62.

Tarhini, A.; Hassouna, M.; Abbasi, M. y Orozco, J. (2015). Towards the Acceptance of RSS to Support Learning: An empirical study to validate the Technology Acceptance Model in Lebanon. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(1), 30-41.

Tedesco, J. C.; Steinberg, C. y Tófaló, A. (2015). Programa TIC y Educación Básica. Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Informe general. UNICEF.

**Título: Formación de los docentes en ciencia ¿con o sin TIC?****Autores: Yanina Esther Fernández, Rubén Jesús Barrios, Rosana Elizabeth González****Correo electrónico: [yaniefernandez@gmail.com](mailto:yaniefernandez@gmail.com)**

Los nuevos lineamientos curriculares proponen que dentro de la estructura curricular de la formación docente se incorpore un espacio dedicado a la enseñanza y aprendizaje de las TIC. En función de esto, se comenzó a indagar el grado de formación que presentan los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas en relación a las TIC. Para esta indagación se realizaron cuestionarios a los alumnos de 3° año de la carrera y entrevistas a docentes de la cátedra de Práctica de la Enseñanza. Proponiéndonos llegar a conocer las interpretaciones que se hacen de esta situación. Los resultados muestran que los estudiantes de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas tienen una deficiente formación en relación a las TIC y que consideran que las mismas son necesarias y valiosas para su formación. Este estudio preliminar denota la importancia que tienen las TIC para la formación docente, permitiendo un avance en la búsqueda de una mejora curricular en la carrera.

**Palabras claves: TIC, formación docente, curriculum, enseñanza, aprendizaje****INTRODUCCIÓN**

La Ley Nacional de Educación (N° 26.206), incorpora las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los títulos y capítulos correspondientes a los distintos niveles, modalidades y la formación docente, como parte de las disposiciones de la política educativa Nacional y de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación.

En particular, el Título VII “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación” da entidad al tema, explicitando en el artículo 100 que “el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social. [...]”.

La integración de las TIC en el ámbito de las instituciones educativas implica repensar tanto la configuración institucional como las prácticas que de ella derivan; el desarrollo curricular-escolar, y el trabajo de docentes y alumnos en las aulas, orientados a integrar estas herramientas en la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables, promoviendo nuevos perfiles formativos para el mundo del trabajo.

Consideramos indispensable que los futuros docentes de biología del nivel secundario, a quienes se les exige un conocimiento y manejo en relación a las TIC, puedan recibir una formación idónea para poder llevar adelante actividades que incluyan dichas tecnologías de la información y la comunicación, y que permitan generar nuevos y significativos aprendizajes, por lo cual en este trabajo se realizamos una indagación a través de cuestionarios a los estudiantes del 3er año de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas y entrevista a las docentes de la cátedra de Práctica de la Enseñanza.

**MARCO TEORICO**

Las TIC se miran y utilizan como recursos didácticos para mejorar los procesos educativos con el desarrollo de modelos pedagógicos que faciliten la transformación de la información en conocimiento. En palabras de Maggio, “... los docentes son quienes



asumen a diario el compromiso de generar propuestas didácticas que alienten a sus alumnos a aprender de modos enriquecidos y valiosos” (Maggio M., 2012; p14).

Serres (2013) afirma que los docentes no vimos venir lo contemporáneo, y que la tecnología nos invadió antes de que podamos darnos cuenta, antes de que nos preparemos, sin embargo, es el docente el encargado de realizar las innovaciones en sus clases, quien debe capacitarse y formarse para que dicha tecnología no nos deje atrás, Maggio nos dice, aun con la tecnología invadiéndonos, el docente sigue haciendo lo que sabe hacer, que es enseñar (Maggio M., 2012; p16). Aun así, este docente contemporáneo necesita de una formación integral y permanente, para poder llevar a sus estudiantes lo que hoy en día le reclaman. Sin embargo, es importante que los profesionales comprendan que ese saber a ser enseñado se enmarca en un contexto social y cultural, y que el conocimiento que queremos transmitir debe ser actualizado. Es allí donde se deben incluir las nuevas tecnologías.

El docente debe manejar principalmente, hoy en día, tres componentes en sus clases: el conocimiento disciplinar que será transmitido, las herramientas pedagógico- didácticas y la tecnología a través de la cual se lo puede trabajar. Es este último elemento el que los docentes no están incluyendo genuinamente, lo que puede derivar de la falta de preparación en su formación de inicial.

Son muchas las instituciones que buscan acercar la tecnología a los docentes, permitirles que la misma esté a favor de su trabajo, y que las aulas, se conviertan en un ambiente de alta disposición tecnológica. Este ambiente debería favorecer el desarrollo de prácticas de enseñanza poderosas, sin embargo dicha calidad educativa no va de la mano únicamente con la cantidad de aparatos tecnológicos o cuán nuevos sean los dispositivos, sino que va emparejada a la capacitación docente y al modo en que los docentes incluyen, en sus prácticas, dichos elementos. La inclusión complejiza las prácticas pero es necesario que nuestras prácticas cambien, se ahornen lo que solo se logra si revisamos nuestra forma de trabajar en dichos ambientes, ya que, como dice Serres (op. cit.), estos niños viven, pues, en lo virtual.

Es necesario trabajar de una forma completa con nuestros alumnos, que el docente continúe utilizando su metodología, su pizarra, tiza y elementos tradicionales y que a ellos le sume la inclusión de las nuevas tecnologías, entendiendo que nuestros estudiantes ya no se comunican de la misma manera y, que poder trabajar en conjunto las tecnologías con la enseñanza clásica va a permitir que nuestros discentes conozcan mejor, y que puedan poner en juego procesos cognitivos que les ayude a alcanzar el conocimiento de una manera mucho más completa y holística. También nos permitirá formar docentes que el día de mañana puedan incluir en sus clases distintas herramientas para trabajar con sus estudiantes, promoviendo los aprendizajes significativos esperados.

Hoy en día nos encontramos con alumnos que conocen de una forma diferente, que “ya no hablan la misma lengua, inventan palabras, que no saben estar en clase, se mueven y charlan” (Serres, op cit) y somos los docentes quienes aún no sabemos cómo acortar esta distancia que existe. La capacitación y la motivación son los principales medios para comenzar, pero mientras el docente no incorpore en su vida y en su aula las nuevas tecnología, seguirá generando una distancia entre lo que los alumnos saben y el docente maneja.

Es importante que las tecnologías se incorporen a nuestra vida, pero más aún es que se incorporen a nuestras prácticas profesionales, que seamos conscientes que por medio de ellas podemos llegar a nuestros estudiantes y convertirnos en ese docente que conmueve,

porque está comprometido y, porque sabe lo que hace; cuando esa enseñanza se vuelve potente y perdurable, se convierte en una enseñanza poderosa y genuina, porque trabaja un abordaje teórico actual, piensa según la disciplina y mira en perspectiva, crea en razón de su disciplina y de cómo la misma va cambiando a lo largo del tiempo, está formulada en tiempo presente y ofrece una estructura que en sí es original. Todo esto lo permite el uso de las nuevas tecnologías; porque permite re trabajar lo trabajado, volver a pensar lo aprendido previamente. Para Maggio el pasado docente es susceptible de ser modificado en virtud de la reinterpretación, (Maggio, op cit) y es allí donde el docente logra crecer y convertirse en docente memorable, cuando piensa en el otro, en la forma de favorecer los procesos cognitivos de sus estudiantes, cuando mira en perspectiva y va más allá, cuando modifica sus prácticas en búsqueda de un aprendizaje significativo y de lograr una enseñanza poderosa, rica en cuanto al que qué enseñamos y al cómo enseñamos, que les permitan a nuestros educandos llegar a ese saber que nosotros les podemos brindar, pero que lo hagan entendiendo que en ningún otro lado van a poder encontrar esto o aquello que yo les estoy enseñando, que nuestras prácticas se conviertan en innovaciones y que dicha innovación haga que los estudiantes quieran estar en clases. Es importante cambiar nuestras concepciones para poder modificar nuestras prácticas y que en ellas podamos transmitir un saber, que, si bien hoy ya está en todas partes y disponible para todos, en la red, sea transmitido de la forma significativa, para buscar que la clase continúe teniendo sentido para nuestros estudiantes.

La clase no puede convertirse en un espacio más donde el alumno esta sin estar, la clase debe ser el espacio donde nuestros estudiantes puedan estar e interactuar, que permita que el saber circule entre todos; nuestros alumnos conocen bien cómo manejar todas las herramientas informáticas, entienden que el conocimiento está disponible con tan solo hacer clic y es necesario que este proceso de cambio sea para ambos actores, ya que el docente buscará modificar su prácticas en busca de generar interés para el alumnado, pero así también el alumnado se convertirá en un sujeto activo que busca la forma de resolver las situaciones. Como dice Morin (1999) es necesario que nuestros estudiantes logren adquirir una cabeza bien puesta antes que una repleta; esa cabeza bien hecha se logrará solo cuando el estudiante pueda manejar las herramientas y a la vez pueda procesar o hacer uso de la información que ha de aprenderse. En contraste podemos decir que una computadora o un teléfono móvil es una cabeza bien llena por la enorme cantidad de información que acumula; pero es el alumno quien tiene las funciones cognitivas necesarias para entender y asimilar el saber.

“La computadora, una cabeza inteligente y mil veces más poderosa que la nuestra” (Serres, 2013; p38) tiene fácil acceso a la información, todo está ahí, sin movernos y ¿sin pensar?, ¿será como dice Serres que el docente se ha comenzado a desdibujar, y que nuestros alumnos están ausentes? No cabe duda que nosotros perdemos nuestro lugar y perdemos a nuestros estudiantes en la medida que no generamos cambios, en la medida en que pensamos que todo puede seguir como antes cuando bien sabemos que no es así. Nuestros alumnos cambian y lo hacen aceleradamente; la sociedad avanza, no puede, entonces, la docencia quedarse atrás, en esa escuela clásica tradicional; sino que es necesario que la educación también avance hacia la contemporaneidad. El aula no morirá en la medida que el docente no deje que eso suceda, debe ser el primero en dar un paso, porque nuestros alumnos ya nos ganaron una distancia considerable. Es por ello que durante la formación docente se requiere de la presencia de las TIC, y que el manejo de las mismas se haga explícito, luego, en las prácticas docentes.

## **METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

Este trabajo muestra un informe preliminar del análisis de la situación que presenta el Profesorado en Ciencias Biológicas en relación al manejo e incorporación de las TIC. Dicho análisis se llevó a cabo en dos instancias, en un primer momento se realizaron cuestionario a los estudiantes de 3° año de la carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas y un segundo momento surge de entrevistas realizadas a las docentes de la cátedra de Práctica de la Enseñanza.

Los cuestionarios realizados tenían como objetivo conocer la visión que tienen los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas en relación a la incorporación de las TIC en su formación docente. Los resultados mostraron que el 61,1 % de los estudiantes consideran que los contenidos de TIC son muy buenos y a su vez, opinan que son necesarios, útiles y valiosos para su futuro profesional.

En relación a nuestro eje de trabajo, la presencia de las TIC durante la formación profesional, el 55,5% de los encuestados afirma que no trabajaron los contenidos TIC durante la carrera, y esta misma cantidad de estudiantes consideran que es muy necesaria e importante la formación en TIC para el profesorado.

Al momento de realizar la entrevista a las docentes de la asignatura Práctica de la Enseñanza, encontramos que la falencia en la formación en TIC que tienen los estudiantes se hace evidente a la hora de llevar adelante su residencia. Las docentes mencionan que comúnmente utilizan proyecciones de videos o power point, pero haciendo especial énfasis en que dicha herramienta debe complementar al docente, que no validan aquellas prácticas en donde la herramienta suplante al docente. Hacen mención a las actividades planificadas, las mismas deben ser de tipo teórico-prácticas, que no se aceptan clases exclusivamente teóricas; esas clases prácticas, pueden ser experimentales, que tienden a generar actitudes positivas hacia la ciencia y que, como dice Hodson (1994), genera un desafío cognitivo en los estudiantes y les permite adquirir habilidades generalizables que pueden transferirse a otras área de estudios; Hodson (op cit) también explicita que pueden encontrarse prácticas alternativas, tales como el premontaje de aparatos, las demostraciones o las simulaciones con ordenador; es aquí donde ya se vislumbra una aproximación de las TIC, y en este sentido de la entrevista surge que solo en una oportunidad se planifico una actividad con simulaciones, y en otro caso fue la elaboración de un video a partir de fotografías tomadas previamente por los alumnos. Regla Margarita Calderón Ariosa y Yinet Cortizas Enríquez (2016), especialistas del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, explicitan que las TIC han enriquecido, en gran medida, la posibilidad de la utilización de los medios de enseñanza y suponen una oportunidad inestimable en pos del logro de una mayor calidad educativa, y es esta calidad educativa la que se espera lograr en la propuesta de los nuevos lineamientos curriculares, de incorporar de manera específica y explícita en los profesorados un espacio destinado a las TIC.

## **CONCLUSIONES**

### **A partir de los datos obtenidos podemos concluir:**

En cuanto a la instrucción que reciben los estudiantes del profesorado, las docentes de la cátedra explicitan que es fundamental que tengan formación en relación a las herramientas TIC, y que las mismas les permitan transmitir un conocimiento más significativo. Aseveran que es responsabilidad del docente capacitarse en aquellas áreas que permitan una mejor transferencia de ese contenido.

Existe un déficit en el manejo de las TIC en las planificaciones realizadas por los estudiantes para llevar adelante a residencia docente.

El currículum explícito de la carrera del profesorado en Ciencias Biológicas carece de contenidos referentes a TIC

Los contenidos en relación a las TIC es potencialmente significativo para los estudiantes y para su formación docente, y muestran interés y motivación por aprender dichos contenidos.

Al modificar los procesos reales de enseñanza y de aprendizaje, se espera que cambie el currículum vivido de los futuros docentes, ya que el mismo originalmente los forma de una manera disciplinar, pero es necesario que se puedan sumergir en las demandas que los estudiantes tienen, en el aprendizaje permanente de competencias a lo largo de la formación de grado, entre ellas se destaca el manejo de las TIC.

No podemos hacer de nuestra clase un espacio cerrado y aislado, no podemos dejar que el alumno venga a clases y se olvide de lo que hay afuera, es por ello que la tecnología llega para ayudarnos a rediseñar las prácticas. Es necesario proponer aprendizajes genuinos, lo que nos llevará lograr aprendizajes valiosos y perdurables para nuestros estudiantes.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Calderón Ariosa R. M. y Cortizas Enríquez Y. (2016). La enseñanza y el aprendizaje mediados por las TIC, en T. Ortiz Cárdenas; T. Sanz Cabrera, (coords.) *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana, Cuba: UH.

Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *En enseñanza de las ciencias*. 12 (3) 299-313

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina Nueva Visión

Páez, R. O. (2011). *Construcción social de la personalidad: la psicología educacional en el sistema universitario*. Córdoba, Argentina: Anábasis.

Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

**Título: La construcción del CDTC de docentes universitarios de materias con cursado bimodal. Estudio de casos múltiples**

**Autores: Fernando Agustín S. Flores, Margarita Cristina Ortiz, María Galdeano**

**Correo electrónico:** [fas\\_flores@yahoo.com.ar](mailto:fas_flores@yahoo.com.ar), [mortizgaleano11@gmail.com](mailto:mortizgaleano11@gmail.com), [galdeanom@hotmail.com](mailto:galdeanom@hotmail.com)

Comunicamos resultados preliminares de una investigación en torno del Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido en docentes universitarios, específicamente sobre los niveles de integración curricular de las TIC (Sánchez, 2003) y su articulación a procesos de innovación didáctica en tres materias vinculadas al campo de las Tecnologías Educativas.

Koehler, Mishra y Cain (2015) aportan la dimensión tecnológica al Conocimiento Didáctico del Contenido, programa iniciado por Shulman a mediados de la década del 80, cuya incorporación en las aulas universitarias supone considerar su potencialidad en la transformación del contenido de enseñanza, la cognición, entre otros.

Adoptamos la estrategia de estudios de casos múltiples (Stake, 2007), a los que construimos con narrativas docentes y Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. Las primeras aproximaciones ponen en evidencia que en la mayoría de los proyectos se otorga a las TIC un nivel de uso en el que el aprendizaje y la cognición tienen un papel periférico (Sánchez, ibíd). Uno, muestra un nivel de integración curricular con visibilidad en el aprender, donde el entorno virtual constituye un potenciador de la propuesta pedagógico-didáctica en lugar de banalizarla, pues los contextos de uso de las TIC generan dinámicas de innovación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras Claves:** Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido, Estudio de casos, Innovación didáctica, Integración curricular de las TIC

## INTRODUCCION

La indagación Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido (CDTC) en docentes universitarios, intenta una aproximación a los niveles de integración curricular de las TIC (Sánchez, 2003) y su articulación a procesos de innovación didáctica, en tres materias vinculadas a las Tecnologías Educativas.

Nos proponemos describir los modos de incorporación de las TIC en los diseños pedagógicos de las propuestas de las asignaturas y su impacto en las prácticas educativas, es decir, los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los entornos educativos virtualizados por las TIC, en una Universidad bi-modal, en el marco del modelo TPACK.

En ésta, las ofertas educativas asumen diferentes modalidades en virtud de los objetivos de las unidades académicas, insumos informáticos y perfil de los profesores, entre otros. Así, en la mayoría de los casos opera como complemento de las actividades presenciales y en las Tecnicaturas se incorporan las TIC para el desarrollo de sus programas de educación a distancia.

## Modelo TPACK

Las buenas prácticas educativas con TIC son acciones complejas y multidimensionales que involucran la programación de clases; esto es, tomar decisiones curriculares, pedagógico-didácticas y tecnológicas según Koehler, Mishra y Caín (2015).

Estos autores proponen el modelo TPACK (*Technological-Pedagogical-Content-Knowledge*), clave para entender la integración de tecnología en la formación docente y particularmente, en la enseñanza de los contenidos curriculares.

La integración curricular de las TIC – en tanto acceso a variadas fuentes de información y contenidos y diversas herramientas y aplicaciones- implica redefinir las prácticas habituales y replantear los enfoques en el ámbito universitario (Valverde, Garrido y Fernández, 2010).

Para Mishra, Koehler y Caín (*Ibid*), es el entramado, la intersección de lo pedagógico, lo disciplinar y lo tecnológico y de conocimientos sobre las posibles interrelaciones entre ellos. El uso adecuado de la tecnología en la enseñanza demanda del desarrollo de un conocimiento complejo, contextualizado, multifacético y dinámico: *Conocimiento didáctico tecnológico disciplinar* que un docente necesita dominar para una buena enseñanza.

El “nuevo” componente: conocimiento tecnológico incluye:

Entender el lugar de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

Contar con habilidades digitales: saber buscar, seleccionar, compartir, gestionar y producir contenidos.

Estar al tanto de herramientas y entornos digitales con potencial educativo.

Dominar el uso de dispositivos digitales.

En el marco de este modelo, se trata de aprender a enseñar con tecnología “haciendo tecnología educativa” en un contexto de trabajo situado que aproxime a prácticas reales del mundo actual. Involucra un proceso creativo y exige diálogo y reflexión respecto de las elecciones o propuestas de programas o aplicaciones en función de contextos específicos para el desarrollo de competencias de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes (Cacheiro González, 2011). La apropiación de las TIC a las prácticas asume características diferentes según la formación, experiencia y contexto de cada docente.

### **Inclusión e Integración de las TIC**

Las TIC constituyen uno de los ejes de la política de la universidad (inclusión) y uno de los elementos fundamentales del cambio de las estrategias didácticas, la comunicación y la distribución de materiales (integración), haciendo de la enseñanza superior un sistema más flexible y accesible (Salinas, 2004).

Para este especialista, la innovación educativa con TIC conlleva el análisis de los roles de docentes y estudiantes y de la política institucional en un contexto específico. El cambio institucional aparece ligado al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y al uso de las TIC. Desde esta perspectiva, la UNNE cuenta con un campus virtual con plataforma educativa (2001-2016) y Moodle a partir del 2017, en el que las aulas virtuales constituyen espacios en las asignaturas con bi-modalidad, desde la creación del Programa UNNE-Virtual (Resol.Nº 185/01-CS). La inclusión de éstas en las aulas a partir de los lineamientos de la Facultad de Humanidades, es de carácter complementario y no forma parte de la carga horaria curricular. Estas plataformas son entendidas como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

La educación a distancia surge así como respuesta de la Universidad a fin de promover el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje; facilitar el acceso a los estudios y la información a los alumnos que se encuentran en zonas alejadas; atender la masividad en las aulas; lo que exige a los docentes reflexionar respecto de los criterios metodológicos y didácticos para elaborar programas y materiales, así como el manejo de nuevas formas

de comunicación y de estrategias de enseñanza más creativas para obtener mejores resultados de aprendizaje (Resol. N° 451/04-CS).

El contexto tecnológico que da soporte a la enseñanza en el ámbito universitario se configura en torno a la web 2.0, al uso de recursos educativos, de herramientas como blogs, redes sociales, entornos colaborativos, promoviendo el desarrollo de las competencias que demanda la sociedad (Esteve, 2004). Sostenemos que la inclusión de las TIC en la formación docente se instaló en la agenda del currículo universitario con el Programa UNNE-Virtual y el sistema bimodal de enseñanza, con la visión de las TIC como oportunidad para mejorar la calidad de las propuestas pedagógicas.

Pelgrum y Law (2003) encontraron tres posturas en relación con la integración curricular de las TIC:

- a) alfabetización informática o aprendizaje sobre las TIC.
- b) uso de las TIC: como medio o recurso aunque sin cambios en los enfoques y estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- c) inserción de las TIC en el currículo, como herramienta de enseñanza y recurso de aprendizaje, constituyendo parte de los procesos de transmisión y construcción del conocimiento.

En términos de Buzzi (2001), son dos las modalidades básicas de integración curricular: como contenido de enseñanza (a) y como mediadora en la construcción del conocimiento (b y c).

Por su parte, Sánchez (2003), entiende integrarlas es hacerlas parte del currículo, enlazarlas armónicamente con sus demás componentes y no utilizarlas como un mero recurso periférico. Reconoce niveles de integración:

Apresto de las TIC: uso con foco en éstas sin propósito educativo.

Uso de las TIC: con un enfoque más tecnocéntrico que pedagógico-didáctico.

Integración de las TIC: "...implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de las TIC en el aula... una integración transversal de TIC al currículo... El aprender es visible, las TIC se tornan invisibles" (pág. 57).

Pensar el status de las TIC en los proyectos pedagógicos implica entenderlas como objeto de conocimiento y fundamentalmente, el lugar en la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a la integración curricular, las concepciones pedagógicas, disciplinares y tecnológicas inciden en la organización y desarrollo de las prácticas áulicas y, por tanto, en la selección, modalidades de uso, formas de evaluación con tecnologías educativas.

Kozma (2003), identifica actores y factores que mediatizan los cambios ocasionados por el uso de las TIC, agrupándolos en niveles: micro, meso y macro. En el micro-nivel incluye la organización de la clase, el profesorado, su experiencia, las características del alumnado. En el meso-nivel identifica el liderazgo, las familias, la organización escolar, infraestructura, soporte técnico y cultura local. Las políticas nacionales y locales, así como las tendencias internacionales conforman el macro-nivel.

## DECISIONES METODOLÓGICAS

Llevamos a cabo un estudio de casos múltiples en la UNNE, ámbito de la Facultad de Humanidades. Ángel Pérez (2011), coloca a este tipo de estudio entre las perspectivas metodológicas cualitativas enmarcadas en el paradigma hermenéutico. Stake (2007), define al caso como un sistema integrado que requiere un intérprete capaz de observar lo que dice. En la investigación lo utilizamos con el objetivo de comprender las particularidades que asumen los procesos de construcción y manifestación del CDTC.

En esta ocasión, presentamos tres casos de profesoras, cada una a cargo de asignaturas, dos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y una, común en los Profesorados de Historia, Geografía, Letras y Filosofía. Para la construcción de los mismos utilizamos diversos métodos de obtención de datos: observación no participante, entrevista flash y en profundidad y el análisis de documentos.

## LOS CASOS EN ESTUDIO

Caso 1 (C1) es una docente experimentada con más de 20 años en el ámbito universitario, profesora en Ciencias de la Educación, a cargo de la *asignatura (A1)* de modo unipersonal desde el 2005, en calidad de profesora adjunta con dedicación simple. En el Programa UNNE–virtual tuvo a su cargo el diseño y producción de materiales educativos en diversos soportes y fue dictante y tutora de cursos de grado y posgrado en educación virtual en la Universidad y otros niveles educativos.

Percibe por un lado, que la orientación en *Tecnología Educativa* de la Licenciatura es como un “agregado...sin el peso que debería tener” y por otro, la incipiente investigación en el área en la Facultad.

Entiende la asignatura como área de síntesis y la ubica en la intersección entre lo didáctico-curricular y el campo de las tecnologías, porque su objeto de estudio es la incorporación de la tecnología en la planificación de secuencias didácticas, en función del perfil profesional.

Su trayectoria en el Diseño y Producción de Materiales en el Programa UNNE-Virtual, incidió en la perspectiva de su propuesta pedagógica, “...teniendo en cuenta además, la articulación con las otras de la orientación, fui profundizando lo que es el análisis didáctico, el análisis del sujeto que aprende, el análisis de lo epistemológico”. Por ello, al organizar la misma propone formar profesionales de Ciencias de la Educación con competencias en el asesoramiento de programas de Tecnologías Educativas, diseño y producción de materiales digitales e intervención en estos procesos.

Para aprender a pensar el diseño de materiales didácticos desde una mirada didáctico-pedagógica, plantea el posicionamiento en diferentes roles:

“... como contenidistas... en ese rol para poder escribir el contenido necesitan de conocimientos acerca de lo que implica el proceso de pensar el contenido... como asesores en otras áreas del conocimiento... como capacitadores: un taller de diseño de secuencia de actividades, o re-estructurando, modificando propuestas ajenas”

En el 2016 los alumnos trabajaron asesorando a docentes de diferentes áreas de escuelas secundarias que usaban las tecnologías del Programa Conectar Igualdad sobre el diseño de materiales educativos digitales. Para la capacitación, aportó material digitalizado elaborado por el Ministerio para los distintos niveles del sistema educativo, con la



consigna de reformularlos, reestructurarlos, modificarlos convirtiéndolos, por ejemplo, en un material multimedial.

Señala que al posicionarse en diversos roles, los estudiantes ven las relaciones entre tecnología y didáctica del diseño de materiales educativos digitales. Los pone en situación de analizar modos de integrar la tecnología en el diseño y producción de materiales educativos, de armar una propuesta de intervención que recupere el uso de las TIC en escenarios concretos de la futura práctica profesional.

El proyecto áulico sustenta el diseño de materiales propios considerando diferentes tiempos, espacios y soportes del proceso de enseñanza: materiales para el inicio, desarrollo o cierre de las clases; para el desarrollo de contenidos o para su evaluación; actividades extra-clase o para realizar un acompañamiento fuera del aula presencial con propuestas virtuales de trabajo colaborativo, atravesado por instancias de reflexión acerca de los aprendizajes a través de la propia práctica de diseño y producción de materiales para la enseñanza.

Caso 2 (C2) docente experimentada con más de 20 años en el ámbito universitario y como profesora titular -a partir del 2003- con dedicación exclusiva de *asignatura (A2)* del plan de estudios de los profesorados. Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Docencia Universitaria. Docente investigadora categorizada. Desde 2008 ocupa cargos de gestión en la UA y Rectorado.

Considera que los estudiantes vivencian ambas modalidades como disociadas, sin vincular el “uso de las TIC con el estudio” con preferencia por los textos analógicos.

Las clases presenciales son teórico-prácticas, con desarrollo teórico a cargo de la titular y actividades con las dos auxiliares del equipo. La titular expresa que al poseer conexión a internet, accede al aula virtual en las clases presenciales para trabajar con los materiales estructurados para el abordaje de los contenidos. Destaca que la totalidad de materiales digitalizados (material de lectura, audiovisuales, hipertextos, power point, videos, links, entre otros) están en el aula, facilitando la frecuente consulta.

Menciona que los estudiantes conciben el EVEA como repositorio de los materiales de la asignatura. Incorporar los materiales en el aula virtual y facilitar el acceso del alumno mediante variados dispositivos: internet, celulares, pendrive, Tablet y netbook para el trabajo en la presencialidad.

Además, percibe las áreas de formación profesional ligadas a las humanidades como más pegadas al formato libro, al formato impreso. Comenta la experiencia en otras Facultades en cuanto al uso de las TIC en el estudio de los estudiantes, sostiene que el acceso es más espontáneo.

En cuanto a la relación teoría-práctica y el papel de las TIC, manifiesta que los contenidos teóricos están en función de la práctica, lo que varía año a año. Tipos de recursos, de medios se coloca el énfasis para arribar a una propuesta final.

Los contenidos disciplinares incluyen una fundamentación inicial desde múltiples perspectivas (filosófica, antropológica, sociológica) para ubicar el campo de la Tecnología Educativa. Luego, se aborda lo didáctico: organización de la clase e incorporación de medios y materiales en la misma; algunas problemáticas contemporáneas en relación con las tecnologías, a saber: los nuevos alfabetismos, distintos niveles de acceso a las TIC, etc., con foco en la perspectiva sociocultural. Cierra el proyecto áulico con la parte práctica: propuestas pedagógicas innovadoras con

tecnologías, aclarando que el uso de lo informático no tiene que ser entendido como innovación.

Desarrolla una mirada amplia del alcance de la noción de tecnología en educación y en este sentido, considera que en la enseñanza conviven/vivirán materiales analógicos y digitales, además de tener presente el actual contexto de los ámbitos de inserción profesional.

No obstante, el énfasis en el discurso está en las dimensiones disciplinar y didáctica en desmedro de la tecnológica que emerge como apoyatura del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo resalta el valor de la fundamentación teórica en la selección y uso de herramientas, definir el porqué de su uso, dar razones de su selección en el espectro de otras opciones, en qué ayuda y en qué no, a efectos de trascender la implementación como mera novedad. En el mismo sentido, hace alusión al uso de las plataformas Moodle o E-ducative. Sostiene que llevan: "...un uso limitado del aula virtual por el gran número de alumnos inscriptos en la materia... funciona como apoyatura, organizar materiales y visualizar la estructura de la materia..."

Señala que la buena conectividad favorece su trabajo directamente con los materiales del aula virtual "Es un soporte que sustenta prácticas..." Manifiesta que la tecnología no garantiza en sí misma una mejora de los aprendizajes, por ello, se trabaja con la capacidad instalada del conocimiento que tiene el alumno, por ejemplo, analizan y evalúan planificaciones de la Web que incorporan las TIC justificando pedagógicamente su uso. Sostiene que dictar tecnología educativa no es enseñar herramientas de las TIC.

Caso 3 (C3) docente experimentada que se desempeña aproximadamente hace 20 años en la UNNE y en la *asignatura (A3)*, desde el 2005, con dedicación simple. Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación, Experta en Educación a Distancia (EaD) y Formación Virtual (UNES, España) y cuya tesis doctoral aborda desde una mirada etnográfica el modelo político emergente a partir de la incorporación de la EaD en la UNNE. Se desempeñó como Directora Ejecutiva del Programa UNNE-Virtual (2001-2010) y actualmente como Directora del Área Tecnología Educativa y Referente Jurisdiccional de EaD del Ministerio de Educación de Corrientes. Coordina y dicta cursos de grado y posgrado en TIC y Educación. Docente investigadora categorizada.

No asume la tecnología simplemente como recurso, ni se centra en la transmisión de determinados recursos digitales a incluir en la enseñanza. Sostiene que la selección y organización del contenido disciplinar, responde a criterios que se enmarcan en un enfoque de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje. Asume la asignatura de modo crítico en contraposición a la postura que ubica a las TIC en el centro de la enseñanza. Más allá del contenido disciplinar, destaca la "mecánica de trabajo en clase", la discusión de éstos y la articulación de actividades presenciales y virtuales, en virtud del perfil profesional y en red con otras asignaturas del área. En sus palabras:

"En EaD, por ejemplo, trabajo uno de sus componentes: los medios de comunicación, uno de ellos tiene que ver con los materiales que se generen, a partir de ahí, me pongo en contacto con M (C1)... para recuperar lo que ven en diseño de materiales, para trabajar específicamente, el diseño de materiales destinados a la EaD. Con otra profesora (Cx) elaboran Proyectos con inclusión de TIC que resignificamos en el contexto de esta materia..."

En cuanto a las características de la enseñanza con TIC, enfatiza que son propuestas flexibles y creativas. Entiende que la creatividad pasa por repensar hábitos, normas y

pautas propias de la enseñanza tradicional, produciendo un quiebre con el fin de ir combinando, como en su asignatura, lograr que los estudiantes atraviesen por una experiencia a distancia:

“Que salgan un poco de la lógica del aula de ladrillos, de la hora de clase. Desde ese lugar, a mí me parece que las propuestas de enseñanza y aprendizaje que incluyen tecnologías tienen que romper con estos formatos tradicionales y permitir romperlos...”

Propone una hoja de ruta en función de la bi-modalidad. En los presenciales exhibe un uso moderado del power point y privilegia el aula virtual como estrategia que potencia la interacción profesor-alumnos, estudiantes entre sí; las relaciones con el contenido, el trabajo colaborativo y la producción colectiva de conocimiento. Dispone de la sala de informática para trabajar múltiples recursos digitales e invita a expertos en Tecnología Educativa a participar en las clases y a egresados de la carrera, lo que los ayuda a comprender las lógicas subyacentes, por ejemplo, de un Licenciado en Sistemas y de Ciencias de la Educación.

La relación teoría –práctica con TIC se visibiliza en la totalidad de los componentes curriculares, en esta asignatura muy dinámica y cambiante.

Afirma que existe una relación entre la percepción acerca del manejo de las TIC y los modos de integrarlas, a la vez que estima relevante la actitud de apertura frente a las mismas como también, la predisposición al cambio e innovación de los docentes y las condiciones del contexto institucional.

## **LAS TIC E INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LOS CASOS**

Agrupamos las dimensiones de análisis en tres niveles: macro (Lineamientos políticos en torno a las TIC en la Universidad), meso (Departamento de la Unidad Académica) y micro (carrera de grado), con la finalidad de visibilizar las relaciones entre los factores personales, profesionales e institucionales en la génesis de condiciones de posibilidad para la integración curricular de las TIC y la innovación en las aulas universitarias y particularmente, en los EVEA.

En el C1 la fuerte visibilidad de las TIC las instancias presenciales en desmedro de lo que ocurre en los EVEA. No obstante, la diversidad de recursos y herramientas que pone en juego para la enseñanza y el aprendizaje, dan cuenta de mayor peso de lo didáctico por sobre lo tecnológico. En las secuencias didácticas no se observa la articulación propia de la bi-modalidad

En el C2, las TIC se visibilizan en ambas instancias de las secuencias didácticas, con un uso más instrumental del EVEA (de repositorio) y cierta tensión entre teoría y práctica en consistencia con los disímiles perfiles de las profesoras. Las secuencias de enseñanza teórico –prácticas implican un momento de encuadre conceptual cargo de la titular y un momento de práctica bajo la orientación de las Auxiliares. En este último, se trabaja directamente con el aula virtual como un recurso más para las clases presenciales, por ejemplo, lectura de textos digitalizados, análisis de materiales audiovisuales y guía de trabajos prácticos. Al igual que en el C1 si bien la bi-modalidad no asume las características que la singularizan, al EVEA se le asigna un estatus de repositorio y de recurso didáctico.

C3 nivel óptimo de integración curricular de las TIC en la que la bi-modalidad se aprecia en la continuidad y articulación en las secuencias didácticas de instancias presenciales y EVEA. Por otra, usa las múltiples secciones y funciones, diversidad de herramientas

digitales, software, tutoriales, con instancias de reflexión y metacognición respecto del uso del aula, sus potencialidades y limitaciones. Se apunta a la apropiación de las TIC, a su uso situado y contextualizado. Se observa una integración disciplinar transversal, en el que el aprender es visible y las TIC se tornan invisibles. Coherencia en la praxis, donde la teoría es acción, consistencia entre discurso y actuación, que deviene de una trayectoria profesional y formación en educación y tecnologías

Como primeras aproximaciones a los casos construidos, postulamos a modo de hipótesis interpretativas que en C1 y C2, hay un *uso de las TIC*, en el sentido de aprender con ellas, constituyéndose en un medio para mejorar la enseñanza sin cambiar enfoques y estrategias de enseñanza y aprendizaje (Pelgrum y Law, 2003). Para Sánchez (2003) del nivel intermedio de integración curricular, porque no se apunta a la construcción del aprender. Las TIC tienen una función periférica en el aprendizaje y la cognición (recurso de apoyo en las clases). No obstante, a diferencia del autor, no se trata de un enfoque más tecnocéntrico que pedagógico-didáctico. En consecuencia, operan como mediadoras en la construcción del conocimiento (Buzzi, 2001).

También en C3, las TIC median la construcción del conocimiento, aunque con un interesante salto cualitativo, ya que hablamos de inserción de las TIC en el currículo, como herramienta de enseñanza y recurso de aprendizaje en Educación a Distancia, con apoyo digital. Desde este lugar, las tecnologías integran los procesos de transmisión y construcción del conocimiento (Pelgrum y Law, *ibíd.*).

En términos de Sánchez (*ibíd.*), la profesora se ubica en el máximo nivel de integración curricular de las TIC, pues se incorporan las TIC con una evidente articulación de las tres dimensiones del TPACK en el currículo en acción. Hay un uso invisible de las TIC, el uso situado, centrado en los estudiantes, en la tarea de aprender y en las herramientas tecnológicas en la medida en que potencian estos procesos.

Consideramos que el TPACK es un modelo adecuado tanto para comprender el status de las TIC en las prácticas docentes en el ámbito universitario como para interpelarlas. Interpelación que implica feed-back en el proceso de construcción narrativa de los casos múltiples que nos involucran como investigadores desde otro lugar.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Ángel Pérez, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filosóficos*. Medellín, Universidad de Antioquia, 44, 9–37.
- Buzzi, C. (2001). Nuevos desafíos a la práctica docente. La tecnología informática como material curricular computacional. Mimeo de Tesis de Especialidad. Río Cuarto
- Cacheiro González, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 69-81.
- Esteve, J. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9 -23.
- Kozma, R. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of research on technology in education*, 36(1), 1-14.

- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la universidad. *Comunicar*, 23(45), 117-124.
- Pelgrum, W. & Law, N. (2003). *ICT in education around the world: Trends, problems and prospects*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Salinas, J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 2-29.
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51-65.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M., y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1).

**Título: Entornos digitales, el blog aplicado a la formación de futuros profesores**  
**Autores: Flavia Adrian, Laura Moyano, Eugenia Rodriguez, Lucrecia Romero, Laura Vargas**  
**Correo electrónico: [ldvargasc@gmail.com](mailto:ldvargasc@gmail.com)**

El presente trabajo de investigación da cuenta de una experiencia donde muestra la potencialidad del entorno digital, específicamente con la utilización del blog, él mismo se utiliza para difundir los trabajos que realizan los estudiantes del profesorado de Comunicación Social en el Taller de Práctica Docente I.

En el inicio del profesorado las producciones de los estudiantes eran presentadas en formato papel, lo que implicó limitaciones en el espacio físico y la imposibilidad de compartirlos. A partir del 2015 se comenzó a utilizar el blog, para presentar los portafolios de los diferentes grupos, éste cambio de acción pedagógica y comunicacional potenció el trabajo de los estudiantes al otorgar visibilidad en las redes.

El blog es un medio de comunicación, que permite producir sentido, poner en común, saberes, prácticas, textos, imágenes, etc. En la ponencia vamos a recuperar testimonios sobre esta nueva dimensión comunicativa y abordando las producciones de los alumnos. Consideramos que el uso de tecnologías como el blog en el campo de la Comunicación/Educación es una tendencia cada vez mayor, interpelando viejas prácticas de comunicadores, docentes y estudiantes.

**Palabras claves:** Blog, Portafolio, Educación, Comunicación

## **INTRODUCCION**

La indagación Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido (CDTC) en docentes universitarios, intenta una aproximación a los niveles de integración curricular de las TIC (Sánchez, 2003) y su articulación a procesos de innovación didáctica, en tres materias vinculadas a las Tecnologías Educativas.

Nos proponemos describir los modos de incorporación de las TIC en los diseños pedagógicos de las propuestas de las asignaturas y su impacto en las prácticas educativas, es decir, los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los entornos educativos virtualizados por las TIC, en una Universidad bi-modal, en el marco del modelo TPACK.

En ésta, las ofertas educativas asumen diferentes modalidades en virtud de los objetivos de las unidades académicas, insumos informáticos y perfil de los profesores, entre otros. Así, en la mayoría de los casos opera como complemento de las actividades presenciales y en las Tecnicaturas se incorporan las TIC para el desarrollo de sus programas de educación a distancia.

### **Modelo TPACK**

Las buenas prácticas educativas con TIC son acciones complejas y multidimensionales que involucran la programación de clases; esto es, tomar decisiones curriculares, pedagógico-didácticas y tecnológicas según Koehler, Mishra y Caín (2015).

Estos autores proponen el modelo TPACK (*Technological-Pedagogical-Content-Knowledge*), clave para entender la integración de tecnología en la formación docente y particularmente, en la enseñanza de los contenidos curriculares.

La integración curricular de las TIC – en tanto acceso a variadas fuentes de información y contenidos y diversas herramientas y aplicaciones- implica redefinir las prácticas

habituales y replantear los enfoques en el ámbito universitario (Valverde, Garrido y Fernández, 2010).

Para Mishra, Koehler y Caín (*Ibid*), es el entramado, la intersección de lo pedagógico, lo disciplinar y lo tecnológico y de conocimientos sobre las posibles interrelaciones entre ellos. El uso adecuado de la tecnología en la enseñanza demanda del desarrollo de un conocimiento complejo, contextualizado, multifacético y dinámico: *Conocimiento didáctico tecnológico disciplinar* que un docente necesita dominar para una buena enseñanza.

El “nuevo” componente: conocimiento tecnológico incluye:

Entender el lugar de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

Contar con habilidades digitales: saber buscar, seleccionar, compartir, gestionar y producir contenidos.

Estar al tanto de herramientas y entornos digitales con potencial educativo.

Dominar el uso de dispositivos digitales.

En el marco de este modelo, se trata de aprender a enseñar con tecnología “haciendo tecnología educativa” en un contexto de trabajo situado que aproxime a prácticas reales del mundo actual. Involucra un proceso creativo y exige diálogo y reflexión respecto de las elecciones o propuestas de programas o aplicaciones en función de contextos específicos para el desarrollo de competencias de aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes (Cacheiro González, 2011). La apropiación de las TIC a las prácticas asume características diferentes según la formación, experiencia y contexto de cada docente.

### **Inclusión e Integración de las TIC**

Las TIC constituyen uno de los ejes de la política de la universidad (inclusión) y uno de los elementos fundamentales del cambio de las estrategias didácticas, la comunicación y la distribución de materiales (integración), haciendo de la enseñanza superior un sistema más flexible y accesible (Salinas, 2004).

Para este especialista, la innovación educativa con TIC conlleva el análisis de los roles de docentes y estudiantes y de la política institucional en un contexto específico. El cambio institucional aparece ligado al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y al uso de las TIC. Desde esta perspectiva, la UNNE cuenta con un campus virtual con plataforma educativa (2001-2016) y Moodle a partir del 2017, en el que las aulas virtuales constituyen espacios en las asignaturas con bi-modalidad, desde la creación del Programa UNNE-Virtual (Resol.N° 185/01-CS). La inclusión de éstas en las aulas a partir de los lineamientos de la Facultad de Humanidades, es de carácter complementario y no forma parte de la carga horaria curricular. Estas plataformas son entendidas como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

La educación a distancia surge así como respuesta de la Universidad a fin de promover el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje; facilitar el acceso a los estudios y la información a los alumnos que se encuentran en zonas alejadas; atender la masividad en las aulas; lo que exige a los docentes reflexionar respecto de los criterios metodológicos y didácticos para elaborar programas y materiales, así como el manejo de nuevas formas de comunicación y de estrategias de enseñanza más creativas para obtener mejores resultados de aprendizaje (Resol. N° 451/04-CS).

El contexto tecnológico que da soporte a la enseñanza en el ámbito universitario se configura en torno a la web 2.0, al uso de recursos educativos, de herramientas como blogs, redes sociales, entornos colaborativos, promoviendo el desarrollo de las competencias que demanda la sociedad (Esteve, 2004). Sostenemos que la inclusión de las TIC en la formación docente se instaló en la agenda del currículo universitario con el Programa UNNE-Virtual y el sistema bimodal de enseñanza, con la visión de las TIC como oportunidad para mejorar la calidad de las propuestas pedagógicas.

Pelgrum y Law (2003) encontraron tres posturas en relación con la integración curricular de las TIC:

- a) alfabetización informática o aprendizaje sobre las TIC.
- b) uso de las TIC: como medio o recurso aunque sin cambios en los enfoques y estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- c) inserción de las TIC en el currículo, como herramienta de enseñanza y recurso de aprendizaje, constituyendo parte de los procesos de transmisión y construcción del conocimiento.

En términos de Buzzi (2001), son dos las modalidades básicas de integración curricular: como contenido de enseñanza (a) y como mediadora en la construcción del conocimiento (b y c).

Por su parte, Sánchez (2003), entiende integrarlas es hacerlas parte del currículo, enlazarlas armónicamente con sus demás componentes y no utilizarlas como un mero recurso periférico. Reconoce niveles de integración:

Apresto de las TIC: uso con foco en éstas sin propósito educativo.

Uso de las TIC: con un enfoque más tecnocéntrico que pedagógico-didáctico.

Integración de las TIC: "...implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de las TIC en el aula... una integración transversal de TIC al currículo... El aprender es visible, las TIC se tornan invisibles" (pág. 57).

Pensar el status de las TIC en los proyectos pedagógicos implica entenderlas como objeto de conocimiento y fundamentalmente, el lugar en la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto a la integración curricular, las concepciones pedagógicas, disciplinares y tecnológicas inciden en la organización y desarrollo de las prácticas áulicas y, por tanto, en la selección, modalidades de uso, formas de evaluación con tecnologías educativas.

Kozma (2003), identifica actores y factores que mediatizan los cambios ocasionados por el uso de las TIC, agrupándolos en niveles: micro, meso y macro. En el micro-nivel incluye la organización de la clase, el profesorado, su experiencia, las características del alumnado. En el meso-nivel identifica el liderazgo, las familias, la organización escolar, infraestructura, soporte técnico y cultura local. Las políticas nacionales y locales, así como las tendencias internacionales conforman el macro-nivel.

## **DECISIONES METODOLÓGICAS**

Llevamos a cabo un estudio de casos múltiples en la UNNE, ámbito de la Facultad de Humanidades. Ángel Pérez (2011), coloca a este tipo de estudio entre las perspectivas metodológicas cualitativas enmarcadas en el paradigma hermenéutico. Stake (2007), define al caso como un sistema integrado que requiere un intérprete capaz de observar lo



que dice. En la investigación lo utilizamos con el objetivo de comprender las particularidades que asumen los procesos de construcción y manifestación del CDTC.

En esta ocasión, presentamos tres casos de profesoras, cada una a cargo de asignaturas, dos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y una, común en los Profesorados de Historia, Geografía, Letras y Filosofía. Para la construcción de los mismos utilizamos diversos métodos de obtención de datos: observación no participante, entrevista flash y en profundidad y el análisis de documentos.

## LOS CASOS EN ESTUDIO

Caso 1 (C1) es una docente experimentada con más de 20 años en el ámbito universitario, profesora en Ciencias de la Educación, a cargo de la *asignatura (A1)* de modo unipersonal desde el 2005, en calidad de profesora adjunta con dedicación simple. En el Programa UNNE–virtual tuvo a su cargo el diseño y producción de materiales educativos en diversos soportes y fue dictante y tutora de cursos de grado y posgrado en educación virtual en la Universidad y otros niveles educativos.

Percibe por un lado, que la orientación en *Tecnología Educativa* de la Licenciatura es como un “agregado...sin el peso que debería tener” y por otro, la incipiente investigación en el área en la Facultad.

Entiende la asignatura como área de síntesis y la ubica en la intersección entre lo didáctico-curricular y el campo de las tecnologías, porque su objeto de estudio es la incorporación de la tecnología en la planificación de secuencias didácticas, en función del perfil profesional.

Su trayectoria en el Diseño y Producción de Materiales en el Programa UNNE-Virtual, incidió en la perspectiva de su propuesta pedagógica, “...teniendo en cuenta además, la articulación con las otras de la orientación, fui profundizando lo que es el análisis didáctico, el análisis del sujeto que aprende, el análisis de lo epistemológico”. Por ello, al organizar la misma propone formar profesionales de Ciencias de la Educación con competencias en el asesoramiento de programas de Tecnologías Educativas, diseño y producción de materiales digitales e intervención en estos procesos.

Para aprender a pensar el diseño de materiales didácticos desde una mirada didáctico-pedagógica, plantea el posicionamiento en diferentes roles:

“... como contenidistas... en ese rol para poder escribir el contenido necesitan de conocimientos acerca de lo que implica el proceso de pensar el contenido... como asesores en otras áreas del conocimiento... como capacitadores: un taller de diseño de secuencia de actividades, o re-estructurando, modificando propuestas ajenas”

En el 2016 los alumnos trabajaron asesorando a docentes de diferentes áreas de escuelas secundarias que usaban las tecnologías del Programa Conectar Igualdad sobre el diseño de materiales educativos digitales. Para la capacitación, aportó material digitalizado elaborado por el Ministerio para los distintos niveles del sistema educativo, con la consigna de reformularlos, reestructurarlos, modificarlos convirtiéndolos, por ejemplo, en un material multimedial.

Señala que al posicionarse en diversos roles, los estudiantes ven las relaciones entre tecnología y didáctica del diseño de materiales educativos digitales. Los pone en situación de analizar modos de integrar la tecnología en el diseño y producción de

materiales educativos, de armar una propuesta de intervención que recupere el uso de las TIC en escenarios concretos de la futura práctica profesional.

El proyecto áulico sustenta el diseño de materiales propios considerando diferentes tiempos, espacios y soportes del proceso de enseñanza: materiales para el inicio, desarrollo o cierre de las clases; para el desarrollo de contenidos o para su evaluación; actividades extra-clase o para realizar un acompañamiento fuera del aula presencial con propuestas virtuales de trabajo colaborativo, atravesado por instancias de reflexión acerca de los aprendizajes a través de la propia práctica de diseño y producción de materiales para la enseñanza.

Caso 2 (C2) docente experimentada con más de 20 años en el ámbito universitario y como profesora titular -a partir del 2003- con dedicación exclusiva de *asignatura (A2)* del plan de estudios de los profesorados. Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Docencia Universitaria. Docente investigadora categorizada. Desde 2008 ocupa cargos de gestión en la UA y Rectorado.

Considera que los estudiantes vivencian ambas modalidades como disociadas, sin vincular el “uso de las TIC con el estudio” con preferencia por los textos analógicos.

Las clases presenciales son teórico-prácticas, con desarrollo teórico a cargo de la titular y actividades con las dos auxiliares del equipo. La titular expresa que al poseer conexión a internet, accede al aula virtual en las clases presenciales para trabajar con los materiales estructurados para el abordaje de los contenidos. Destaca que la totalidad de materiales digitalizados (material de lectura, audiovisuales, hipertextos, power point, videos, links, entre otros) están en el aula, facilitando la frecuente consulta.

Menciona que los estudiantes conciben el EVEA como repositorio de los materiales de la asignatura. Incorporar los materiales en el aula virtual y facilitar el acceso del alumno mediante variados dispositivos: internet, celulares, pendrive, Tablet y netbook para el trabajo en la presencialidad.

Además, percibe las áreas de formación profesional ligadas a las humanidades como más pegadas al formato libro, al formato impreso. Comenta la experiencia en otras Facultades en cuanto al uso de las TIC en el estudio de los estudiantes, sostiene que el acceso es más espontáneo.

En cuanto a la relación teoría-práctica y el papel de las TIC, manifiesta que los contenidos teóricos están en función de la práctica, lo que varía año a año. Tipos de recursos, de medios se coloca el énfasis para arribar a una propuesta final.

Los contenidos disciplinares incluyen una fundamentación inicial desde múltiples perspectivas (filosófica, antropológica, sociológica) para ubicar el campo de la Tecnología Educativa. Luego, se aborda lo didáctico: organización de la clase e incorporación de medios y materiales en la misma; algunas problemáticas contemporáneas en relación con las tecnologías, a saber: los nuevos alfabetismos, distintos niveles de acceso a las TIC, etc., con foco en la perspectiva sociocultural. Cierra el proyecto áulico con la parte práctica: propuestas pedagógicas innovadoras con tecnologías, aclarando que el uso de lo informático no tiene que ser entendido como innovación.

Desarrolla una mirada amplia del alcance de la noción de tecnología en educación y en este sentido, considera que en la enseñanza conviven/vivirán materiales analógicos y

digitales, además de tener presente el actual contexto de los ámbitos de inserción profesional.

No obstante, el énfasis en el discurso está en las dimensiones disciplinar y didáctica en desmedro de la tecnológica que emerge como apoyatura del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo resalta el valor de la fundamentación teórica en la selección y uso de herramientas, definir el porqué de su uso, dar razones de su selección en el espectro de otras opciones, en qué ayuda y en qué no, a efectos de trascender la implementación como mera novedad. En el mismo sentido, hace alusión al uso de las plataformas Moodle o E-ducative. Sostiene que llevan: "...un uso limitado del aula virtual por el gran número de alumnos inscriptos en la materia... funciona como apoyatura, organizar materiales y visualizar la estructura de la materia..."

Señala que la buena conectividad favorece su trabajo directamente con los materiales del aula virtual "Es un soporte que sustenta prácticas..." Manifiesta que la tecnología no garantiza en sí misma una mejora de los aprendizajes, por ello, se trabaja con la capacidad instalada del conocimiento que tiene el alumno, por ejemplo, analizan y evalúan planificaciones de la Web que incorporan las TIC justificando pedagógicamente su uso. Sostiene que dictar tecnología educativa no es enseñar herramientas de las TIC.

Caso 3 (C3) docente experimentada que se desempeña aproximadamente hace 20 años en la UNNE y en la *asignatura (A3)*, desde el 2005, con dedicación simple. Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación, Experta en Educación a Distancia (EaD) y Formación Virtual (UNES, España) y cuya tesis doctoral aborda desde una mirada etnográfica el modelo político emergente a partir de la incorporación de la EaD en la UNNE. Se desempeñó como Directora Ejecutiva del Programa UNNE-Virtual (2001-2010) y actualmente como Directora del Área Tecnología Educativa y Referente Jurisdiccional de EaD del Ministerio de Educación de Corrientes. Coordina y dicta cursos de grado y posgrado en TIC y Educación. Docente investigadora categorizada.

No asume la tecnología simplemente como recurso, ni se centra en la trasmisión de determinados recursos digitales a incluir en la enseñanza. Sostiene que la selección y organización del contenido disciplinar, responde a criterios que se enmarcan en un enfoque de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje. Asume la asignatura de modo crítico en contraposición a la postura que ubica a las TIC en el centro de la enseñanza. Más allá del contenido disciplinar, destaca la "mecánica de trabajo en clase", la discusión de éstos y la articulación de actividades presenciales y virtuales, en virtud del perfil profesional y en red con otras asignaturas del área. En sus palabras:

"En EaD, por ejemplo, trabajo uno de sus componentes: los medios de comunicación, uno de ellos tiene que ver con los materiales que se generen, a partir de ahí, me pongo en contacto con M (C1)... para recuperar lo que ven en diseño de materiales, para trabajar específicamente, el diseño de materiales destinados a la EaD. Con otra profesora (Cx) elaboran Proyectos con inclusión de TIC que resignificamos en el contexto de esta materia..."

En cuanto a las características de la enseñanza con TIC, enfatiza que son propuestas flexibles y creativas. Entiende que la creatividad pasa por repensar hábitos, normas y pautas propias de la enseñanza tradicional, produciendo un quiebre con el fin de ir combinando, como en su asignatura, lograr que los estudiantes atravesen por una experiencia a distancia:

“Que salgan un poco de la lógica del aula de ladrillos, de la hora de clase. Desde ese lugar, a mí me parece que las propuestas de enseñanza y aprendizaje que incluyen tecnologías tienen que romper con estos formatos tradicionales y permitir romperlos...”

Propone una hoja de ruta en función de la bi-modalidad. En los presenciales exhibe un uso moderado del power point y privilegia el aula virtual como estrategia que potencia la interacción profesor-alumnos, estudiantes entre sí; las relaciones con el contenido, el trabajo colaborativo y la producción colectiva de conocimiento. Dispone de la sala de informática para trabajar múltiples recursos digitales e invita a expertos en Tecnología Educativa a participar en las clases y a egresados de la carrera, lo que los ayuda a comprender las lógicas subyacentes, por ejemplo, de un Licenciado en Sistemas y de Ciencias de la Educación.

La relación teoría –práctica con TIC se visibiliza en la totalidad de los componentes curriculares, en esta asignatura muy dinámica y cambiante.

Afirma que existe una relación entre la percepción acerca del manejo de las TIC y los modos de integrarlas, a la vez que estima relevante la actitud de apertura frente a las mismas como también, la predisposición al cambio e innovación de los docentes y las condiciones del contexto institucional.

## **LAS TIC E INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LOS CASOS**

Agrupamos las dimensiones de análisis en tres niveles: macro (Lineamientos políticos en torno a las TIC en la Universidad), meso (Departamento de la Unidad Académica) y micro (carrera de grado), con la finalidad de visibilizar las relaciones entre los factores personales, profesionales e institucionales en la génesis de condiciones de posibilidad para la integración curricular de las TIC y la innovación en las aulas universitarias y particularmente, en los EVEA.

En el C1 la fuerte visibilidad de las TIC las instancias presenciales en desmedro de lo que ocurre en los EVEA. No obstante, la diversidad de recursos y herramientas que pone en juego para la enseñanza y el aprendizaje, dan cuenta de mayor peso de lo didáctico por sobre lo tecnológico. En las secuencias didácticas no se observa la articulación propia de la bi-modalidad

En el C2, las TIC se visibilizan en ambas instancias de las secuencias didácticas, con un uso más instrumental del EVEA (de repositorio) y cierta tensión entre teoría y práctica en consistencia con los disímiles perfiles de las profesoras. Las secuencias de enseñanza teórico –prácticas implican un momento de encuadre conceptual cargo de la titular y un momento de práctica bajo la orientación de las Auxiliares. En este último, se trabaja directamente con el aula virtual como un recurso más para las clases presenciales, por ejemplo, lectura de textos digitalizados, análisis de materiales audiovisuales y guía de trabajos prácticos. Al igual que en el C1 si bien la bi-modalidad no asume las características que la singularizan, al EVEA se le asigna un estatus de repositorio y de recurso didáctico.

C3 nivel óptimo de integración curricular de las TIC en la que la bi-modalidad se aprecia en la continuidad y articulación en las secuencias didácticas de instancias presenciales y EVEA. Por otra, usa las múltiples secciones y funciones, diversidad de herramientas digitales, software, tutoriales, con instancias de reflexión y metacognición respecto del uso del aula, sus potencialidades y limitaciones. Se apunta a la apropiación de las TIC, a su uso situado y contextualizado. Se observa una integración disciplinar transversal, en el que el aprender es visible y las TIC se tornan invisibles. Coherencia en la praxis, donde

la teoría es acción, consistencia entre discurso y actuación, que deviene de una trayectoria profesional y formación en educación y tecnologías

Como primeras aproximaciones a los casos construidos, postulamos a modo de hipótesis interpretativas que en C1 y C2, hay un *uso de las TIC*, en el sentido de aprender con ellas, constituyéndose en un medio para mejorar la enseñanza sin cambiar enfoques y estrategias de enseñanza y aprendizaje (Pelgrum y Law, 2003). Para Sánchez (2003) del nivel intermedio de integración curricular, porque no se apunta a la construcción del aprender. Las TIC tienen una función periférica en el aprendizaje y la cognición (recurso de apoyo en las clases). No obstante, a diferencia del autor, no se trata de un enfoque más tecnocéntrico que pedagógico-didáctico. En consecuencia, operan como mediadoras en la construcción del conocimiento (Buzzi, 2001).

También en C3, las TIC median la construcción del conocimiento, aunque con un interesante salto cualitativo, ya que hablamos de inserción de las TIC en el currículo, como herramienta de enseñanza y recurso de aprendizaje en Educación a Distancia, con apoyo digital. Desde este lugar, las tecnologías integran los procesos de transmisión y construcción del conocimiento (Pelgrum y Law, *ibíd.*).

En términos de Sánchez (*ibíd.*), la profesora se ubica en el máximo nivel de integración curricular de las TIC, pues se incorporan las TIC con una evidente articulación de las tres dimensiones del TPACK en el currículo en acción. Hay un uso invisible de las TIC, el uso situado, centrado en los estudiantes, en la tarea de aprender y en las herramientas tecnológicas en la medida en que potencian estos procesos.

Consideramos que el TPACK es un modelo adecuado tanto para comprender el status de las TIC en las prácticas docentes en el ámbito universitario como para interpelarlas. Interpelación que implica feed-back en el proceso de construcción narrativa de los casos múltiples que nos involucran como investigadores desde otro lugar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ángel Pérez, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filosóficos*. Medellín, Universidad de Antioquia, 44, 9-37.
- Buzzi, C. (2001). Nuevos desafíos a la práctica docente. La tecnología informática como material curricular computacional. Mimeo de Tesis de Especialidad. Río Cuarto
- Cacheiro González, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 69-81.
- Esteve, J. (2004). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9-23.
- Kozma, R. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of research on technology in education*, 36(1), 1-14.
- Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la universidad. *Comunicar*, 23(45), 117-124.
- Pelgrum, W. & Law, N. (2003). *ICT in education around the world: Trends, problems and prospects*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

- Salinas, J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 2-29.
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51-65.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M., y Fernández Sánchez, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1).

**Título:** Experiencias de programación en las escuelas

**Autoras:** Cecilia Martínez, Emilia Echevest

**Correo electrónico:** [cecimart@gmail.com](mailto:cecimart@gmail.com)

En los últimos años diferentes organismos han promovido la enseñanza de la programación en la escuela. En esta publicación analizaremos algunas experiencias de enseñanza de la programación en escuelas públicas primarias y secundarias de la Provincia de Córdoba que se desplegaron como resultado de cursos cortos de formación docente en programación. Desde un enfoque exploratorio identificamos, a partir de reflexiones docentes y observaciones de clase, cuatro emergentes en torno a experiencias de enseñanza de la programación con videojuegos: el entusiasmo que genera en los estudiantes, la posibilidad de integrar disciplinas a partir de proyectos de programación, el desarrollo del trabajo colaborativo y la inclusión en tareas de programación de niños con diferentes capacidades cognitivas. Se ofrece una sistematización de las reflexiones de los docentes y algunos registros de observación que permitieron construir estos emergentes.

**Palabras claves:** Didáctica de la computación, integración, enseñanza de la programación

### **Introducción:**

Actualmente la tecnología se incorpora en las escuelas de manera creciente, no solo en sus modos de uso que cada vez son de mayor calidad, sino también en la apropiación de sus contenidos como objeto de estudio. Esta publicación analizará algunos modos de enseñar programación y su potencialidad para articular con diferentes asignaturas. Mostraremos que, bajo ciertas condiciones, la enseñanza de la programación convoca a los estudiantes a una relación con el saber diferente a la tradicional de la escuela. Las experiencias que analizamos, han permitido observar movimientos en los alumnos en relación a sus modos de abordar el trabajo en aula a partir de un proyecto de programación de videojuegos.

### **El contexto de la Enseñanza de la Programación**

Es constante y creciente la apropiación de la programación y la tecnología en las escuelas. Diversos estudios muestran que año tras años las y los docentes incorporan la computadora de manera cada vez más significativa en sus clases (Casablancas, Caldeiro y Odetti, 2016; Lago Martínez, 2015). Como resultado del programa “Conectar Igualdad”, Casablancas (2016) y sus colegas encontraron que los docentes usan la computadora para ofrecer propuestas de enseñanza donde se incluyen a las TIC y cuando la propuesta lo requiere se realizan usos que implican conocer programas sofisticados para desarrollar contenidos interactivos. Este incremento se da tanto en el aumento de frecuencia de uso como en la calidad de las aplicaciones que se trabajan en la escuela. Este uso cualitativo de la informática que aumenta en la escuela nos sitúa en un momento de posibilidades diferentes previas a los programas de distribución de equipamiento y formación docente masivos en TIC.

Desde el 2005 han cobrado vigencia en la enseñanza de la computación los enfoques “lingüísticos” que proponen enseñar lenguajes y conceptos de programación para entender no sólo cómo funciona una computadora, sino crear nueva tecnología a partir de desarrollar programas de computación. Los enfoques lingüísticos centran su mirada en la promoción de construcción de saberes, resolución de problemas y desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Diferentes sectores vinculados con la educación se han

unido para fomentar que la computadora sea “objeto de estudio”, y las Ciencias de la Computación la disciplina encargada de abordar el estudio de este objeto.

A partir de informes que emitieron varios sectores preocupados por la enseñanza de la programación en las escuelas, muchos países han avanzado en acordar y definir qué conceptos de computación serían centrales para enseñar en las escuelas y en qué secuencia. Si bien en nuestro país no hay un currículum oficial, sí hay documentos emitidos por el Iniciativa Program.AR de la Fundación Sadosky y el CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) que van orientando la selección de contenidos.

Asimismo durante los últimos cinco años, grupos en diferentes universidades del mundo han desarrollado varias plataformas didácticas para enseñar a programar. Estas plataformas, por lo general, recuperan un aspecto lúdico, son ricas visualmente y permiten a los estudiantes realizar ejercicios o animaciones y ver sus resultados rápidamente.

De esta manera, consideramos entonces que hay tres situaciones claves que nos permiten pensar en la posibilidad de enseñar programación en el contexto de la actual escuela: 1) la creciente apropiación que hacen docentes y estudiantes de la computadora y las tecnologías en general en el ámbito de la escuela, 2) los desarrollos curriculares 3) los avances en el desarrollo de las plataformas didácticas para enseñar a programar. Veamos de qué hablamos cuando hablamos de programación.

### **Definiciones conceptuales sobre la Programación**

Programar es definido generalmente como la acción de darle instrucciones precisas a una máquina en un lenguaje que la computadora pueda entender para que ejecute y automatice alguna acción o conjunto de acciones. Automatizar es hacer que una máquina repita tareas de manera más rápida y eficiente de lo que lo harían los humanos (Lee, 2011). Para Papert (1980), además, programar es esencialmente crear con tecnología y construir con una computadora. Y más allá de ofrecer instrucciones precisas, la construcción es representación de ideas a través de un lenguaje: es esencialmente expresar una forma de resolver un problema a partir de la creación de un artefacto. Pensemos por ejemplo en la construcción de una habitación. En ella está involucrada el propósito de la construcción de esa habitación, para qué se usará, la técnica constructiva, los detalles de terminación que permitirán explotar las funciones de la habitación, los materiales, la estética, la robustez, la posibilidad de replicarla, etc. Del mismo modo programar es construir.

Por ello, cuando se habla de programación se describe a una disciplina que requiere integrar simultáneamente el uso de cierto grado de creatividad, un conjunto de conocimientos técnicos específicos de computación y la capacidad de operar constantemente con abstracciones (Martínez López, Bonelli y Sawady, 2014). Los programadores, se dedican principalmente a construir programas, es decir, un texto descriptivo que al ser procesado por una computadora da solución a un problema propuesto por los humanos. Vemos entonces que inherente a la programación está la apropiación de un lenguaje formal y su uso para transmitir ideas. Se ha discutido bastante en el campo de la educación la importancia del lenguaje para desarrollar el pensamiento desde el trabajo de Lev Vigotsky (1999) en adelante. Sabemos que el lenguaje contribuye, en primer lugar abstraer objetos de símbolos. El lenguaje también requiere de ordenar y jerarquizar ideas, desarrollar el pensamiento simbólico, crear y comunicar. Los lenguajes formales, como los que se usan en programación, requieren además abstraerse del significado del lenguaje para que los símbolos sean operados como objetos matemáticos. Este proceso de abstraerse de la semántica en el uso de un lenguaje ha sido denominado



“des-semantización” (Dutilh Novaes, 2011). Para Dutilh Novaes, el razonamiento con lenguajes formales permite revisar creencias y argumentos, es decir, razonar sobre nuestras posiciones debido al importante componente de lógica que tienen. La enseñanza de la programación contribuye entonces a desarrollar este tipo de pensamientos.

Respecto de los conceptos propiamente informáticos, Aloí (2016) considera que “La educación en programación requiere del dominio de diferentes herramientas informáticas tales como lenguajes de programación, bibliotecas, entornos de desarrollo, compiladores, etc. que se suman a lo más importante que es la comprensión y utilización de herramientas conceptuales, de conocimientos y de estrategias que conforman una manera de hacer y sobre todo una manera de pensar.” (p: 210). Es decir, la programación integra el uso de un lenguaje para aplicar conceptos de lógica en la resolución de situaciones que requieren procesar información. Es justamente el la puesta en juego de conceptos lógicos y abstracción a través de una máquina para obtener un resultado lo que diferencia al pensamiento computacional de las TIC cuyo énfasis está en el uso de tecnología previamente programada (Grover y Pea, 2013).

Advertimos que estas definiciones sobre la programación se ligan íntimamente con los objetivos de la educación general de nivel primario y secundario. Resolver problemas, representar información a través de diferentes lenguajes, producir enunciados y diferentes tipos de textos, encontrar regularidades, descomponer un problema, etcétera, son aprendizajes básicos que se espera desarrollar tanto en la educación primaria y secundaria y donde el aprendizaje de la programación puede hacer un aporte.

Zapata Ros (2015) nos advierte de que no basta incluir programación en el currículum para desarrollar el pensamiento computacional, sino que es necesario también abordar su enseñanza de manera que permita la construcción, la creación, la expresión, la representación, la resolución de problemas, la abstracción, y la descomposición de un problema mayor en sub problemas. Recuperando la conceptualización de la programación en tanto integración de habilidades y-saberes para construir resoluciones a problemas computacionales es que nos interesa indagar cómo los docentes integran las experiencias de enseñanza de la programación a sus clases.

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo exploratorio busca documentar algunas prácticas de enseñanza de la programación en contextos de escuelas primarias y secundarias públicas de la mano de docentes que no son especialistas en computación y que recibieron un curso de capacitación en la Universidad o el gremio docente (UEPC) de 50 hs en enseñanza de la programación a través del desarrollo de videojuegos. Este estudio se centra en los datos recabados de una centena de docentes de cuatro regiones de la provincia de Córdoba que participaron del curso de enseñanza de la programación ofrecido por UEPC y por la UNC. Dos de estas regiones se encuentran en contextos rurales y las otras dos en contextos urbanos.

En el curso de capacitación se presentaron distintas plataformas educativas de software libre, dos de ellas creadas por la Universidad Nacional de Córdoba. Trabajamos Introducción a la robótica con la plataforma UNC++Duino, nociones de autómatas de chat con la Plataforma Chatbot y la creación y programación de animaciones y videojuegos con las plataformas Alice y Scratch.

Estas plataformas, por lo general, recuperan un aspecto lúdico, son ricas visualmente y permiten a los estudiantes realizar ejercicios o animaciones y ver sus resultados

rápidamente. El diseño de estas plataformas se vio enriquecido con el concepto de intuición para aprender computación (Guzdial, 2008). Estos estudios mostraron que la mayoría de adultos y niños cuando se ponían en situación de resolver un problema lógico matemático (tales como los problemas que resuelve la Informática), usaban un lenguaje natural, es decir el lenguaje coloquial, que incluía algunas nociones previas de lógica. Por ejemplo la noción de condicional se puede usar para indicar una condición entre una proposición y una acción tal como “si se da la condición A, entonces se hace B”. Este tipo de estudios ha contribuido al desarrollo de plataformas que invitan a “aprender haciendo” desde las intuiciones o saberes previos. Estas plataformas tienen el propósito de ser una herramienta para desarrollar un proyecto específico tal como programar un videojuego, una animación, un robot que responde chats de manera automática, el recorrido de un robot en un laberinto, etc. Las funciones que tiene la plataforma se ofrecen en “bloques de arrastre” que ya tienen previamente programada la función que realiza el programa. Los estudiantes van realizando combinaciones de bloques que al ejecutarse muestran una secuencia de líneas de código de un programa. Los alumnos y alumnas ejecutan inmediatamente el programa observando errores y aciertos.

Se analizaron las notas de clases que los docentes formadores fuimos registrando en cada encuentro, donde los docentes reflexionaban constantemente sobre su práctica, más las evaluaciones del curso que tenían un apartado en el que abordaba el análisis de su experiencia desde las dimensiones de conocimientos previos, el clima de la clase, expectativas y rendimiento en general y saberes de otras materias que se integraron. Esta información se complementó con los registros de tutores, conformados por estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Computación (FaMAF-UNC), quienes acompañaban las prácticas de los docentes en sus escuelas.

## **Resultados**

### *Sobre los docentes y sus motivaciones para introducir la programación*

Los docentes que participaron de nuestros cursos pertenecían tanto a primaria como secundaria, y enseñaban diversas materias. La gran mayoría de los docentes asistentes no sabían de qué se trataba la programación. Un tema emergente durante el primer encuentro fue que muchos de los cursantes estaban sorprendidos cuando hacíamos la distinción entre TIC y programación. En general, los docentes comprendieron la importancia de integrar las tecnologías y saberes básicos de programación a la educación, y de la mano del curso fueron descubriendo herramientas y modos posible de hacerlo, incluso aquellos docentes de materias no tan afines a la computación como educación física o inglés, que en un inicio se sentían preocupados por llevar estos contenidos al aula.

Cuando indagábamos cuáles eran las motivaciones de asistir al curso, muchos docentes manifestaron sobre la necesidad sobre capacitarse en tecnologías. Especialmente en regiones alejadas de las grandes ciudades donde no habían tenido ofertas de cursos con TIC. Sin embargo, el principal estímulo para aprender tecnología, según los relatos de los docentes, era la necesidad de vincularse con sus estudiantes a través de artefactos que son atractivos para los jóvenes. Los docentes manifestaban que a sus alumnos les interesa mucho trabajar con computadoras y teléfonos (que son computadoras) y ofrecer actividades que se puedan resolver con estos dispositivos podría contribuir a mejorar la motivación y la comunicación entre profesores y estudiantes.

Los docentes identificaron, en sus reflexiones escritas al final de curso, que la mayoría de sus alumnos tenía conocimientos sobre TIC (uso de programas de oficina, de redes sociales y de juegos por computadora), pero no tenían saberes previos de programación.

Este análisis permitió trabajar algunas creencias que traían los docentes sobre la imposibilidad de conectarse o enseñar tecnologías por sostener que los alumnos saben más que ellos.

En efecto, en las primeras experiencias de enseñanza de la programación por docentes de grado, Papert (2003) relata que la conciencia de ser profesores les impedía entregarse por completo a la experiencia de aprendizaje de la programación orientada por una construcción colaborativa, donde los estudiantes pueden recibir pero también pueden dar. Beatriz Greco (2012) también tensiona la idea de pensar disociadamente que quien enseña no es pensado aprendiendo y viceversa.

### *Sobre la puesta en práctica de clases de programación*

El curso de capacitación requería poner en práctica al menos una clase de programación. La mayoría de los docentes (el 70%) cumplió con este requisito. Quienes no pudieron, ya sea por falta de equipamiento, porque no tenían un curso a cargo o por falta de tiempo o imposibilidad de sumar o integrar contenidos a su materia, presentaron un plan de trabajo.

Los docentes que pusieron en práctica proyectos de programación reportaron que entre un 85% a 90% de los alumnos de su clase pudo terminar la tarea planteada, es decir, terminaron sus videojuegos. En el caso de un segundo grado donde solo había 3 computadoras, el 50% de los estudiantes terminaron el juego. Nos preguntamos si fue la escasez de equipamiento o la baja edad del alumnado lo que limitó la cantidad de estudiantes que terminaron el videojuego.

Para un 20% de los docentes, los estudiantes superaron las expectativas de clase. Estos grupos lograron avanzar más allá de la consigna descubriendo nuevas funciones en la plataforma para hacer un videojuego más complejo al propuesto. Para el resto, los estudiantes cumplieron con las expectativas logrando terminar el trabajo pero sin enriquecerlo con funciones extras.

En relación a la clase de programación, todos los docentes describieron el clima de la clase en términos positivos. "Entusiasmo" fue la palabra que más frecuentemente usaron para describir el clima de la clase (20%). Pero también usaron: curiosidad, alegría, asombro, sorpresa, investigación, exploración, se esforzaban, interés y desorden. Por ejemplo, una docente expresó:

*"El clima de la clase al comienzo fue bastante complicado, ellos no entendían el motivo de la utilización del programa porque en Ciudadanía y Participación estamos acostumbrados a trabajar de otra manera. Me costó hacerles entender el objetivo de la clase. Una vez que lo entendieron se motivaron y ahí sí, el clima cambió y se hizo una clase amena, pero sobre todo de interacción mutua entre ellos y yo. Y el rendimiento fue bueno, la mayoría de los alumnos se engancharon...todos terminaron el proyecto...la calidad fue buena, si bien hubo estudiantes que solo lo hicieron para cumplir, sé que la mayoría lo hizo a conciencia y se divirtió."*

Otra docente relató:

*"Los alumnos se mostraron expectantes y ansiosos ante la posibilidad de poder crear sus propios videojuegos. La clase se realizó con mucha dinámica producida por sus propios intereses. Los alumnos querían seguir estas producciones de videojuegos en otras asignaturas". (Analía. Escuela Secundaria. Departamento Colón. 2016)*

Los docentes manifestaron en general que al principio la clase presentaba incertidumbre (que ellos describieron como desorden o caos) por presentar un desafío nuevo a los estudiantes tal como desarrollar su propio videojuego. Luego de presentar la plataforma los estudiantes comienzan a trabajar. En investigaciones anteriores notamos que por lo general los estudiantes no desean ser interrumpidos por explicaciones de los docentes, sino que prefieren explorar la plataforma a medida que van construyendo su videojuego. Aprendizaje de la plataforma y construcción de videojuego van constituyendo un solo momento de la clase. En síntesis, la mayoría de los docentes puso en práctica al menos una clase de programación y expresaron que el clima de la clase fue de entusiasmo y de exploración activa.

#### *Dinámicas que se generaron en los cursos*

La introducción de experiencias acotadas de enseñanza de la programación en la escuela mostraron que promueven el interés de los estudiantes, el trabajo en grupo, el buen desempeño de estudiantes que regularmente tienen dificultades y la integración de disciplinas.

#### *Interés por los estudiantes e Integración entre disciplinas*

En las experiencias que propusieron los docentes a sus alumnos se ofrecía un desafío para que los estudiantes elaboraran un proyecto de videojuegos o animaciones. Más que una consigna o una tarea, la propuesta era una invitación a crear un producto tecnológico significativo para ellos.

Una profesora relató:

*Comienza la clase indagando entre sus alumnos de 2do año sus saberes sobre videojuegos. Seguramente muchos de los estudiantes se habrán preguntado qué tendrá que ver la Química (materia a su cargo) con los videojuegos. Luego de recuperar algunas de sus experiencias como expertos "gamers", Analía, la profesora, les presenta una plataforma para programar videojuegos llamada Scratch y les muestra cómo cargarla en sus netbooks.*

*Les propone desarrollar un videojuego que complemente las actividades que están haciendo en la huerta de la escuela donde los estudiantes realizan un "Bio-insecticida" para mostrar en la Feria de Ciencias de la Escuela. El desafío propuesto era desarrollar un videojuego que permita eliminar insectos que afectan a la huerta pero dejando vivos aquellos que no destruyen las plantaciones.*

*(Escuela Secundaria, 2016)*

El aprendizaje por proyectos es una idea bastante elaborada de la didáctica general. Los proyectos permiten crear artefactos, programas, bienes intangibles como textos o películas o realizar intervenciones sociales en donde los alumnos ponen a disposición e integran saberes de diferentes disciplinas que permiten elaborar ese proyecto. En la didáctica específica de la programación se habla de que los proyectos diseñados para enseñar a programar deberían tener "piso bajo y techo alto" (Resnick y Silverman, 2005). Para explicar esta intencionalidad didáctica Resnick utiliza la experiencia de construcción con los bloques de Rastri o Lego. Los Rastri consisten en una cantidad reducida de bloques de diferentes formas y tamaños. Con ellos se puede construir desde un puente con tres piezas, hasta ciudades en escala que son verdaderas obras de ingeniería. Los proyectos diseñados con el criterio "piso bajo-techo alto" son proyectos que se pueden completar con programaciones sencillas que requieren pocas líneas de código para

obtener rápidamente resultados (piso bajo) y al mismo tiempo ofrecen la posibilidades de construir proyectos cada vez más complejos y sofisticados a medida que se explora el entorno y se conocen y combinan sus herramientas (techo alto). Además permiten la alternancia en una amplia gama de exploraciones y habilitan una gran variedad de proyectos diferentes (paredes anchas). En este sentido, son “accesibles y atractivas para niños con diferentes estilos de aprendizaje y modos de conocimiento” (Resnick, 2008). El trabajo por proyectos de programación permite integrar disciplinas (paredes anchas) y que cada grupo de alumnos avance según sus motivaciones (techo alto). En la programación muchas veces es la misma práctica la que marca los errores y los aciertos a la hora de hacer funcionar un programa sin necesidad de una supervisión constante, en este caso del docente. El feedback inmediato que nos posibilita la computadora favorece no solo la exploración y descubrimiento de los contenidos sino que les permite avanzar y otorgar autonomía y confianza a sus alumnos en la aprehensión de los conocimientos (Echeveste, 2017).

#### *b. Trabajo en colaboración*

En relación a las experiencias recuperadas observamos que los docentes promueven instancias de intercambio y colaboración entre los estudiantes para que estos comenten los avances y dificultades de sus proyectos, así como también sus “descubrimientos”. Estos intercambios permiten que los estudiantes asistan a sus compañeros pensando estrategias para sortear problemas o ideas para continuar desarrollando cada proyecto.

Por ejemplo, en su reflexión sobre la clase, la profesora Analía comenta que el trabajo se realizó de manera grupal y en un clima de colaboración donde los estudiantes se ayudaban mutuamente. Tres grupos que continuaron trabajando fuera del espacio del aula, presentaron sus videojuegos terminados en la Feria anual de la escuela.

Por otro lado, si bien la secuencia didáctica debe ser pensada, proyectada y planificada; el trabajo con proyectos, propicia la aparición de situaciones no previstas. Como nos explica Papert (2001) cuando el maestro y el estudiante se enfrentan a un problema real que surge en el desarrollo de un proyecto, el problema es un reto para los dos y ambos pueden aportar lo suyo. Así, el docente ya no ocupa un lugar central como dador de conocimientos, se convierte en un coaprendiz. Este tipo de propuestas alienta el trabajo colaborativo donde los estudiantes entre sí y con el docente comparten los genuinos descubrimientos que emergen como parte del desarrollo del proyecto.

#### *c) Integración de estudiantes*

Los relatos recuperados de las aulas sugieren que es posible repensar algunas concepciones de sujeto “educable” centrada en presunciones obtenidas de conductas que difieren a las esperadas por el sistema escolar tradicional. Los jóvenes catalogados previamente por el sistema o por sus docentes como “los que nunca se enganchan”, “los repitentes”, “los niños con retraso” han logrado un buen desempeño en las clases de programación, que sorprendió a sus docentes y superó el desempeño del resto de sus compañeros.

Veamos algunos fragmentos recuperados de los registros de los tutores:

*“Nacho, un nene “integrado”, supuestamente tiene cierto nivel de retardo, así me lo plantearon, mientras todos hacían las actividades estaba solo sentado al lado de su grupo (...) entonces le ofrecí acompañarlo a hacerla. Nos sentamos en un costado los dos y la verdad que el nene la hizo de goma literalmente, lo hizo todo solo y super rápido. Es más, en la página 8 del libro, al final hay un ejercicio extra para “expertos”, y como había*

*terminado antes que los otros, le pregunté “te animas a hacerlo?”, me dijo “si” (con un poquito más de confianza) y como no le salía muy bien así en el aire el ejercicio, lo representó con lápices de distintos tamaños! Sinceramente quedé sorprendido! Yo sin conocimientos psicológicos, me atrevería a decir que ese chico no tiene retraso, pero eso queda en manos de los especialistas.”*

*(Relatos de tutor- Escuela Primaria. Córdoba Capital. 2015)*

Relatos como estos son frecuentes en la mayoría de las clases donde los docentes capacitados ofrecen experiencias de programación. Nuestra hipótesis es que la programación requiere desplegar funciones cognitivas diferentes a las que el sistema tradicional demanda, ofreciendo la posibilidad de expresarse, a través de la construcción de un proyecto, a estos niños que tienen mejor desarrollo en esas funciones.

### Reflexiones finales

En este escrito presentamos algunos temas emergentes a partir de analizar experiencias de enseñanza de la programación en las escuelas. La programación durante muchos años estuvo rotulada “para inteligentes”, “para unos pocos”. Sin embargo, sosteniendo las premisas de la educación como motor del desarrollo del pensamiento crítico donde este implica reflexión, análisis, identificación (entre otros) y alfabetizar significa utilizar todo el potencial de las herramientas de comunicación esenciales para interactuar en sociedad; es que necesitamos ampliar la mirada sobre la enseñanza de la computación y analizar la programación.

Esta investigación exploratoria nos abre nuevas preguntas, ¿qué hace que los niños con necesidades especiales tengan un alto rendimiento cuando les proponemos programar?, ¿Cuáles son los patrones de trabajo colaborativo que observamos cuando los jóvenes programan en grupos?, ¿Cuáles son los usos del tiempo escolar en las clases donde se enseñan programación? ¿Qué conceptos transversales podemos abordar con la programación? ¿Qué proyectos tecnológicos podemos desarrollar con el aporte de computadoras programables? ¿Cómo son los intercambios entre docentes y alumnos cuando enseñamos programación? Son algunas de ellas que se generan a partir de observar que la programación genera interés en los alumnos, habilita la integración de disciplinas, permite integrar a estudiantes con capacidades especiales y ofrece una nueva oportunidad para trabajar colaborativamente.

### Bibliografía

Aloi, F., Bulgarelli, F., Palumbo, N., & Spigariol, L. (2016). Corrección automatizada de programas como recurso pedagógico. En XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016).

Casablanca, Silvina; Caldeiro, Graciela Paula; Odetti, Valeria (2016) La mirada de los sujetos de educación secundaria en los nuevos escenarios educativos. ¿Qué cambió a partir de la llegada de las netbooks de Conectar Igualdad? III Congreso Internacional de Educación de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Dutilh Novaes, C. (2011). The different ways in which logic is (said to be) formal. *History and Philosophy of Logic*, 32(4), 303-332.

Guzdial, M. (2008). Education Paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM*, 51(8), 25-27.

- Greco, M.B. (2012) “La autoridad nuevamente pensada” en Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Lago Martínez, S. (2015) De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: Aportes al debate. Ed. Teseco
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., ... & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37.
- Martínez López, P.; Bonelli, E. y Sawady (2014) El nombre verdadero de la programación. Universidad Nacional de Quilmes. En línea: <http://elaulayeltrabajo.proyectoslibres.unq.edu.ar/images/3/35/MartinezLopez-Bonelli-Sawady.pdf>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..
- Papert, S. (1995). La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores. Paidós.
- Resnick, M. (2008) Fallen in Love with Seymour's ideas. Presented at a Special Session of the 2008 American Educational Research Association Annual Meeting
- Vygotski, L. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia*, (46).

**Título: Moodle como herramienta de apoyo a la enseñanza de IPE**

**Autoras: Graciela Obert, Liliana Monserrat**

**Correo electrónico:** [graciela.obert@gmail.com](mailto:graciela.obert@gmail.com), [lilianamonserrat@gmail.com](mailto:lilianamonserrat@gmail.com)

Se espera que la universidad actual prepare a los estudiantes para el trabajo autónomo, promoviendo la autogestión en búsqueda de un aprendizaje independiente e interactivo. Por eso las plataformas virtuales de aprendizaje se utilizan como una estrategia más en la transmisión y producción de conocimiento. En esta dirección, el aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) exige cambios metodológicos en las prácticas docentes, a través del diseño y gestión de actividades y entornos de aprendizaje (Salinas Ibañez, 2008). En este trabajo compartimos una experiencia en el uso de algunas herramientas que ofrece la plataforma Moodle, en la cátedra III Nivel de Idioma Inglés, de los Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Si bien el régimen es presencial, también utiliza un espacio virtual para brindar apoyo a lo presencial. Las herramientas a las que se alude se enmarcan dentro de los Módulos de Comunicación, de Contenidos Materiales y de Actividades de la plataforma (glosarios, tareas, foros y encuestas). Se concluye que la implementación de esta modalidad mixta de aprendizaje (Sharma & Barrett, 2007) posibilita y facilita el aprendizaje autónomo y colaborativo, y que los estudiantes que no asisten con regularidad a las instancias presenciales logran construir su conocimiento de modo de alcanzar los objetivos propuestos.

**Palabras claves:** Moodle, aprendizaje independiente e interactivo, autogestión, modalidad mixta

### **Introducción:**

Actualmente la tecnología se incorpora en las escuelas de manera creciente, no solo en sus modos de uso que cada vez son de mayor calidad, sino también en la apropiación de sus contenidos como objeto de estudio. Esta publicación analizará algunos modos de enseñar programación y su potencialidad para articular con diferentes asignaturas. Mostraremos que, bajo ciertas condiciones, la enseñanza de la programación convoca a los estudiantes a una relación con el saber diferente a la tradicional de la escuela. Las experiencias que analizamos, han permitido observar movimientos en los alumnos en relación a sus modos de abordar el trabajo en aula a partir de un proyecto de programación de videojuegos.

### **El contexto de la Enseñanza de la Programación**

Es constante y creciente la apropiación de la programación y la tecnología en las escuelas. Diversos estudios muestran que año tras años las y los docentes incorporan la computadora de manera cada vez más significativa en sus clases (Casablancas, Caldeiro y Odetti, 2016; Lago Martínez, 2015). Como resultado del programa “Conectar Igualdad”, Casablancas (2016) y sus colegas encontraron que los docentes usan la computadora para ofrecer propuestas de enseñanza donde se incluyen a las TIC y cuando la propuesta lo requiere se realizan usos que implican conocer programas sofisticados para desarrollar contenidos interactivos. Este incremento se da tanto en el aumento de frecuencia de uso como en la calidad de las aplicaciones que se trabajan en la escuela. Este uso cualitativo de la informática que aumenta en la escuela nos sitúa en un momento de posibilidades diferentes previas a los programas de distribución de equipamiento y formación docente masivos en TIC.



Desde el 2005 han cobrado vigencia en la enseñanza de la computación los enfoques “lingüísticos” que proponen enseñar lenguajes y conceptos de programación para entender no sólo cómo funciona una computadora, sino crear nueva tecnología a partir de desarrollar programas de computación. Los enfoques lingüísticos centran su mirada en la promoción de construcción de saberes, resolución de problemas y desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Diferentes sectores vinculados con la educación se han unido para fomentar que la computadora sea “objeto de estudio”, y las Ciencias de la Computación la disciplina encargada de abordar el estudio de este objeto.

A partir de informes que emitieron varios sectores preocupados por la enseñanza de la programación en las escuelas, muchos países han avanzado en acordar y definir qué conceptos de computación serían centrales para enseñar en las escuelas y en qué secuencia. Si bien en nuestro país no hay un currículum oficial, sí hay documentos emitidos por el Iniciativa Program.AR de la Fundación Sadosky y el CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) que van orientando la selección de contenidos.

Asimismo durante los últimos cinco años, grupos en diferentes universidades del mundo han desarrollado varias plataformas didácticas para enseñar a programar. Estas plataformas, por lo general, recuperan un aspecto lúdico, son ricas visualmente y permiten a los estudiantes realizar ejercicios o animaciones y ver sus resultados rápidamente.

De esta manera, consideramos entonces que hay tres situaciones claves que nos permiten pensar en la posibilidad de enseñar programación en el contexto de la actual escuela: 1) la creciente apropiación que hacen docentes y estudiantes de la computadora y las tecnologías en general en el ámbito de la escuela, 2) los desarrollos curriculares 3) los avances en el desarrollo de las plataformas didácticas para enseñar a programar. Veamos de qué hablamos cuando hablamos de programación.

#### Definiciones conceptuales sobre la Programación

Programar es definido generalmente como la acción de darle instrucciones precisas a una máquina en un lenguaje que la computadora pueda entender para que ejecute y automatice alguna acción o conjunto de acciones. Automatizar es hacer que una máquina repita tareas de manera más rápida y eficiente de lo que lo harían los humanos (Lee, 2011). Para Papert (1980), además, programar es esencialmente crear con tecnología y construir con una computadora. Y más allá de ofrecer instrucciones precisas, la construcción es representación de ideas a través de un lenguaje: es esencialmente expresar una forma de resolver un problema a partir de la creación de un artefacto. Pensemos por ejemplo en la construcción de una habitación. En ella está involucrada el propósito de la construcción de esa habitación, para qué se usará, la técnica constructiva, los detalles de terminación que permitirán explotar las funciones de la habitación, los materiales, la estética, la robustez, la posibilidad de replicarla, etc. Del mismo modo programar es construir.

Por ello, cuando se habla de programación se describe a una disciplina que requiere integrar simultáneamente el uso de cierto grado de creatividad, un conjunto de conocimientos técnicos específicos de computación y la capacidad de operar constantemente con abstracciones (Martínez López, Bonelli y Sawady, 2014). Los programadores, se dedican principalmente a construir programas, es decir, un texto descriptivo que al ser procesado por una computadora da solución a un problema propuesto por los humanos. Vemos entonces que inherente a la programación está la apropiación de un lenguaje formal y su uso para transmitir ideas. Se ha discutido bastante en el campo de la educación la importancia del lenguaje para desarrollar el pensamiento

desde el trabajo de Lev Vigotsky (1999) en adelante. Sabemos que el lenguaje contribuye, en primer lugar abstraer objetos de símbolos. El lenguaje también requiere de ordenar y jerarquizar ideas, desarrollar el pensamiento simbólico, crear y comunicar. Los lenguajes formales, como los que se usan en programación, requieren además abstraerse del significado del lenguaje para que los símbolos sean operados como objetos matemáticos. Este proceso de abstraerse de la semántica en el uso de un lenguaje ha sido denominado “des-semantización” (Dutilh Novaes, 2011). Para Dutilh Novaes, el razonamiento con lenguajes formales permite revisar creencias y argumentos, es decir, razonar sobre nuestras posiciones debido al importante componente de lógica que tienen. La enseñanza de la programación contribuye entonces a desarrollar este tipo de pensamientos.

Respecto de los conceptos propiamente informáticos, Aloí (2016) considera que “La educación en programación requiere del dominio de diferentes herramientas informáticas tales como lenguajes de programación, bibliotecas, entornos de desarrollo, compiladores, etc. que se suman a lo más importante que es la comprensión y utilización de herramientas conceptuales, de conocimientos y de estrategias que conforman una manera de hacer y sobre todo una manera de pensar.” (p: 210). Es decir, la programación integra el uso de un lenguaje para aplicar conceptos de lógica en la resolución de situaciones que requieren procesar información. Es justamente el la puesta en juego de conceptos lógicos y abstracción a través de una máquina para obtener un resultado lo que diferencia al pensamiento computacional de las TIC cuyo énfasis está en el uso de tecnología previamente programada (Grover y Pea, 2013).

Advertimos que estas definiciones sobre la programación se ligan íntimamente con los objetivos de la educación general de nivel primario y secundario. Resolver problemas, representar información a través de diferentes lenguajes, producir enunciados y diferentes tipos de textos, encontrar regularidades, descomponer un problema, etcétera, son aprendizajes básicos que se espera desarrollar tanto en la educación primaria y secundaria y donde el aprendizaje de la programación puede hacer un aporte.

Zapata Ros (2015) nos advierte de que no basta incluir programación en el currículum para desarrollar el pensamiento computacional, sino que es necesario también abordar su enseñanza de manera que permita la construcción, la creación, la expresión, la representación, la resolución de problemas, la abstracción, y la descomposición de un problema mayor en sub problemas. Recuperando la conceptualización de la programación en tanto integración de habilidades y-saberes para construir resoluciones a problemas computacionales es que nos interesa indagar cómo los docentes integran las experiencias de enseñanza de la programación a sus clases.

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo exploratorio busca documentar algunas prácticas de enseñanza de la programación en contextos de escuelas primarias y secundarias públicas de la mano de docentes que no son especialistas en computación y que recibieron un curso de capacitación en la Universidad o el gremio docente (UEPC) de 50 hs en enseñanza de la programación a través del desarrollo de videojuegos. Este estudio se centra en los datos recabados de una centena de docentes de cuatro regiones de la provincia de Córdoba que participaron del curso de enseñanza de la programación ofrecido por UEPC y por la UNC. Dos de estas regiones se encuentran en contextos rurales y las otras dos en contextos urbanos.

En el curso de capacitación se presentaron distintas plataformas educativas de software libre, dos de ellas creadas por la Universidad Nacional de Córdoba. Trabajamos

Introducción a la robótica con la plataforma UNC++Duino, nociones de autómatas de chat con la Plataforma Chatbot y la creación y programación de animaciones y videojuegos con las plataformas Alice y Scratch.

Estas plataformas, por lo general, recuperan un aspecto lúdico, son ricas visualmente y permiten a los estudiantes realizar ejercicios o animaciones y ver sus resultados rápidamente. El diseño de estas plataformas se vio enriquecido con el concepto de intuición para aprender computación (Guzdial, 2008). Estos estudios mostraron que la mayoría de adultos y niños cuando se ponían en situación de resolver un problema lógico matemático (tales como los problemas que resuelve la Informática), usaban un lenguaje natural, es decir el lenguaje coloquial, que incluía algunas nociones previas de lógica. Por ejemplo la noción de condicional se puede usar para indicar una condición entre una proposición y una acción tal como “si se da la condición A, entonces se hace B”. Este tipo de estudios ha contribuido al desarrollo de plataformas que invitan a “aprender haciendo” desde las intuiciones o saberes previos. Estas plataformas tienen el propósito de ser una herramienta para desarrollar un proyecto específico tal como programar un videojuego, una animación, un robot que responde chats de manera automática, el recorrido de un robot en un laberinto, etc. Las funciones que tiene la plataforma se ofrecen en “bloques de arrastre” que ya tienen previamente programada la función que realiza el programa. Los estudiantes van realizando combinaciones de bloques que al ejecutarse muestran una secuencia de líneas de código de un programa. Los alumnos y alumnas ejecutan inmediatamente el programa observando errores y aciertos.

Se analizaron las notas de clases que los docentes formadores fuimos registrando en cada encuentro, donde los docentes reflexionaban constantemente sobre su práctica, más las evaluaciones del curso que tenían un apartado en el que abordaba el análisis de su experiencia desde las dimensiones de conocimientos previos, el clima de la clase, expectativas y rendimiento en general y saberes de otras materias que se integraron. Esta información se complementó con los registros de tutores, conformados por estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Computación (FaMAF-UNC), quienes acompañaban las prácticas de los docentes en sus escuelas.

## **Resultados**

### *Sobre los docentes y sus motivaciones para introducir la programación*

Los docentes que participaron de nuestros cursos pertenecían tanto a primaria como secundaria, y enseñaban diversas materias. La gran mayoría de los docentes asistentes no sabían de qué se trataba la programación. Un tema emergente durante el primer encuentro fue que muchos de los cursantes estaban sorprendidos cuando hacíamos la distinción entre TIC y programación. En general, los docentes comprendieron la importancia de integrar las tecnologías y saberes básicos de programación a la educación, y de la mano del curso fueron descubriendo herramientas y modos posible de hacerlo, incluso aquellos docentes de materias no tan afines a la computación como educación física o inglés, que en un inicio se sentían preocupados por llevar estos contenidos al aula.

Cuando indagábamos cuáles eran las motivaciones de asistir al curso, muchos docentes manifestaron sobre la necesidad sobre capacitarse en tecnologías. Especialmente en regiones alejadas de las grandes ciudades donde no habían tenido ofertas de cursos con TIC. Sin embargo, el principal estímulo para aprender tecnología, según los relatos de los docentes, era la necesidad de vincularse con sus estudiantes a través de artefactos que son atractivos para los jóvenes. Los docentes manifestaban que a sus alumnos les interesa mucho trabajar con computadoras y teléfonos (que son computadoras) y ofrecer

actividades que se puedan resolver con estos dispositivos podría contribuir a mejorar la motivación y la comunicación entre profesores y estudiantes.

Los docentes identificaron, en sus reflexiones escritas al final de curso, que la mayoría de sus alumnos tenía conocimientos sobre TIC (uso de programas de oficina, de redes sociales y de juegos por computadora), pero no tenían saberes previos de programación. Este análisis permitió trabajar algunas creencias que traían los docentes sobre la imposibilidad de conectarse o enseñar tecnologías por sostener que los alumnos saben más que ellos.

En efecto, en las primeras experiencias de enseñanza de la programación por docentes de grado, Papert (2003) relata que la conciencia de ser profesores les impedía entregarse por completo a la experiencia de aprendizaje de la programación orientada por una construcción colaborativa, donde los estudiantes pueden recibir pero también pueden dar. Beatriz Greco (2012) también tensiona la idea de pensar disociadamente que quien enseña no es pensado aprendiendo y viceversa.

#### *Sobre la puesta en práctica de clases de programación*

El curso de capacitación requería poner en práctica al menos una clase de programación. La mayoría de los docentes (el 70%) cumplió con este requisito. Quienes no pudieron, ya sea por falta de equipamiento, porque no tenían un curso a cargo o por falta de tiempo o imposibilidad de sumar o integrar contenidos a su materia, presentaron un plan de trabajo.

Los docentes que pusieron en práctica proyectos de programación reportaron que entre un 85% a 90% de los alumnos de su clase pudo terminar la tarea planteada, es decir, terminaron sus videojuegos. En el caso de un segundo grado donde solo había 3 computadoras, el 50% de los estudiantes terminaron el juego. Nos preguntamos si fue la escasez de equipamiento o la baja edad del alumnado lo que limitó la cantidad de estudiantes que terminaron el videojuego.

Para un 20% de los docentes, los estudiantes superaron las expectativas de clase. Estos grupos lograron avanzar más allá de la consigna descubriendo nuevas funciones en la plataforma para hacer un videojuego más complejo al propuesto. Para el resto, los estudiantes cumplieron con las expectativas logrando terminar el trabajo pero sin enriquecerlo con funciones extras.

En relación a la clase de programación, todos los docentes describieron el clima de la clase en términos positivos. "Entusiasmo" fue la palabra que más frecuentemente usaron para describir el clima de la clase (20%). Pero también usaron: curiosidad, alegría, asombro, sorpresa, investigación, exploración, se esforzaban, interés y desorden. Por ejemplo, una docente expresó:

*"El clima de la clase al comienzo fue bastante complicado, ellos no entendían el motivo de la utilización del programa porque en Ciudadanía y Participación estamos acostumbrados a trabajar de otra manera. Me costó hacerles entender el objetivo de la clase. Una vez que lo entendieron se motivaron y ahí sí, el clima cambió y se hizo una clase amena, pero sobre todo de interacción mutua entre ellos y yo. Y el rendimiento fue bueno, la mayoría de los alumnos se engancharon...todos terminaron el proyecto...la calidad fue buena, si bien hubo estudiantes que solo lo hicieron para cumplir, sé que la mayoría lo hizo a conciencia y se divirtió."*

Otra docente relató:

*"Los alumnos se mostraron expectantes y ansiosos ante la posibilidad de poder crear sus propios videojuegos. La clase se realizó con mucha dinámica producida por sus propios intereses. Los alumnos querían seguir estas producciones de videojuegos en otras asignaturas". (Analía. Escuela Secundaria. Departamento Colón. 2016)*

Los docentes manifestaron en general que al principio la clase presentaba incertidumbre (que ellos describieron como desorden o caos) por presentar un desafío nuevo a los estudiantes tal como desarrollar su propio videojuego. Luego de presentar la plataforma los estudiantes comienzan a trabajar. En investigaciones anteriores notamos que por lo general los estudiantes no desean ser interrumpidos por explicaciones de los docentes, sino que prefieren explorar la plataforma a medida que van construyendo su videojuego. Aprendizaje de la plataforma y construcción de videojuego van constituyendo un solo momento de la clase. En síntesis, la mayoría de los docentes puso en práctica al menos una clase de programación y expresaron que el clima de la clase fue de entusiasmo y de exploración activa.

#### *Dinámicas que se generaron en los cursos*

La introducción de experiencias acotadas de enseñanza de la programación en la escuela mostraron que promueven el interés de los estudiantes, el trabajo en grupo, el buen desempeño de estudiantes que regularmente tienen dificultades y la integración de disciplinas.

#### *Interés por los estudiantes e Integración entre disciplinas*

En las experiencias que propusieron los docentes a sus alumnos se ofrecía un desafío para que los estudiantes elaboraran un proyecto de videojuegos o animaciones. Más que una consigna o una tarea, la propuesta era una invitación a crear un producto tecnológico significativo para ellos.

Una profesora relató:

*Comienza la clase indagando entre sus alumnos de 2do año sus saberes sobre videojuegos. Seguramente muchos de los estudiantes se habrán preguntado qué tendrá que ver la Química (materia a su cargo) con los videojuegos. Luego de recuperar algunas de sus experiencias como expertos "gamers", Analía, la profesora, les presenta una plataforma para programar videojuegos llamada Scratch y les muestra cómo cargarla en sus netbooks.*

*Les propone desarrollar un videojuego que complemente las actividades que están haciendo en la huerta de la escuela donde los estudiantes realizan un "Bio-insecticida" para mostrar en la Feria de Ciencias de la Escuela. El desafío propuesto era desarrollar un videojuego que permita eliminar insectos que afectan a la huerta pero dejando vivos aquellos que no destruyen las plantaciones.*

*(Escuela Secundaria, 2016)*

El aprendizaje por proyectos es una idea bastante elaborada de la didáctica general. Los proyectos permiten crear artefactos, programas, bienes intangibles como textos o películas o realizar intervenciones sociales en donde los alumnos ponen a disposición e integran saberes de diferentes disciplinas que permiten elaborar ese proyecto. En la didáctica específica de la programación se habla de que los proyectos diseñados para enseñar a programar deberían tener "piso bajo y techo alto" (Resnick y Silverman, 2005).

Para explicar esta intencionalidad didáctica Resnick utiliza la experiencia de construcción con los bloques de Rastrí o Lego. Los Rastrí consisten en una cantidad reducida de bloques de diferentes formas y tamaños. Con ellos se puede construir desde un puente con tres piezas, hasta ciudades en escala que son verdaderas obras de ingeniería. Los proyectos diseñados con el criterio "piso bajo-techo alto" son proyectos que se pueden completar con programaciones sencillas que requieren pocas líneas de código para obtener rápidamente resultados (piso bajo) y al mismo tiempo ofrecen la posibilidades de construir proyectos cada vez más complejos y sofisticados a medida que se explora el entorno y se conocen y combinan sus herramientas (techo alto). Además permiten la alternancia en una amplia gama de exploraciones y habilitan una gran variedad de proyectos diferentes (paredes anchas). En este sentido, son "accesibles y atractivas para niños con diferentes estilos de aprendizaje y modos de conocimiento" (Resnick, 2008). El trabajo por proyectos de programación permite integrar disciplinas (paredes anchas) y que cada grupo de alumnos avance según sus motivaciones (techo alto). En la programación muchas veces es la misma práctica la que marca los errores y los aciertos a la hora de hacer funcionar un programa sin necesidad de una supervisión constante, en este caso del docente. El feedback inmediato que nos posibilita la computadora favorece no solo la exploración y descubrimiento de los contenidos sino que les permite avanzar y otorgar autonomía y confianza a sus alumnos en la aprehensión de los conocimientos (Echeveste, 2017).

#### *b. Trabajo en colaboración*

En relación a las experiencias recuperadas observamos que los docentes promueven instancias de intercambio y colaboración entre los estudiantes para que estos comenten los avances y dificultades de sus proyectos, así como también sus "descubrimientos". Estos intercambios permiten que los estudiantes asistan a sus compañeros pensando estrategias para sortear problemas o ideas para continuar desarrollando cada proyecto.

Por ejemplo, en su reflexión sobre la clase, la profesora Analía comenta que el trabajo se realizó de manera grupal y en un clima de colaboración donde los estudiantes se ayudaban mutuamente. Tres grupos que continuaron trabajando fuera del espacio del aula, presentaron sus videojuegos terminados en la Feria anual de la escuela.

Por otro lado, si bien la secuencia didáctica debe ser pensada, proyectada y planificada; el trabajo con proyectos, propicia la aparición de situaciones no previstas. Como nos explica Papert (2001) cuando el maestro y el estudiante se enfrentan a un problema real que surge en el desarrollo de un proyecto, el problema es un reto para los dos y ambos pueden aportar lo suyo. Así, el docente ya no ocupa un lugar central como dador de conocimientos, se convierte en un coaprendiz. Este tipo de propuestas alienta el trabajo colaborativo donde los estudiantes entre sí y con el docente comparten los genuinos descubrimientos que emergen como parte del desarrollo del proyecto.

#### *c) Integración de estudiantes*

Los relatos recuperados de las aulas sugieren que es posible repensar algunas concepciones de sujeto "educable" centrada en presunciones obtenidas de conductas que difieren a las esperadas por el sistema escolar tradicional. Los jóvenes catalogados previamente por el sistema o por sus docentes como "los que nunca se enganchan", "los repitentes", "los niños con retraso" han logrado un buen desempeño en las clases de programación, que sorprendió a sus docentes y superó el desempeño del resto de sus compañeros.

Veamos algunos fragmentos recuperados de los registros de los tutores:

*“Nacho, un nene “integrado”, supuestamente tiene cierto nivel de retardo, así me lo plantearon, mientras todos hacían las actividades estaba solo sentado al lado de su grupo (...) entonces le ofrecí acompañarlo a hacerla. Nos sentamos en un costado los dos y la verdad que el nene la hizo de goma literalmente, lo hizo todo solo y super rápido. Es más, en la página 8 del libro, al final hay un ejercicio extra para “expertos”, y como había terminado antes que los otros, le pregunté “te animas a hacerlo?”, me dijo “si” (con un poquito más de confianza) y como no le salía muy bien así en el aire el ejercicio, lo representó con lápices de distintos tamaños! Sinceramente quedé sorprendido! Yo sin conocimientos psicológicos, me atrevería a decir que ese chico no tiene retraso, pero eso queda en manos de los especialistas.”*

*(Relatos de tutor- Escuela Primaria. Córdoba Capital. 2015)*

Relatos como estos son frecuentes en la mayoría de las clases donde los docentes capacitados ofrecen experiencias de programación. Nuestra hipótesis es que la programación requiere desplegar funciones cognitivas diferentes a las que el sistema tradicional demanda, ofreciendo la posibilidad de expresarse, a través de la construcción de un proyecto, a estos niños que tienen mejor desarrollo en esas funciones.

#### Reflexiones finales

En este escrito presentamos algunos temas emergentes a partir de analizar experiencias de enseñanza de la programación en las escuelas. La programación durante muchos años estuvo rotulada “para inteligentes”, “para unos pocos”. Sin embargo, sosteniendo las premisas de la educación como motor del desarrollo del pensamiento crítico donde este implica reflexión, análisis, identificación (entre otros) y alfabetizar significa utilizar todo el potencial de las herramientas de comunicación esenciales para interactuar en sociedad; es que necesitamos ampliar la mirada sobre la enseñanza de la computación y analizar la programación.

Esta investigación exploratoria nos abre nuevas preguntas, ¿qué hace que los niños con necesidades especiales tengan un alto rendimiento cuando les proponemos programar?, ¿Cuáles son los patrones de trabajo colaborativo que observamos cuando los jóvenes programan en grupos?, ¿Cuáles son los usos del tiempo escolar en las clases donde se enseñan programación? ¿Qué conceptos transversales podemos abordar con la programación? ¿Qué proyectos tecnológicos podemos desarrollar con el aporte de computadoras programables? ¿Cómo son los intercambios entre docentes y alumnos cuando enseñamos programación? Son algunas de ellas que se generan a partir de observar que la programación genera interés en los alumnos, habilita la integración de disciplinas, permite integrar a estudiantes con capacidades especiales y ofrece una nueva oportunidad para trabajar colaborativamente.

#### **B**

Aloi, F., Bulgarelli, F., Palumbo, N., & Spigariol, L. (2016). Corrección automatizada de programas como recurso pedagógico. En XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016).

Casablanca, Silvina; Caldeiro, Graciela Paula; Odetti, Valeria (2016) La mirada de los sujetos de educación secundaria en los nuevos escenarios educativos. ¿Qué cambió a partir de la llegada de las netbooks de Conectar Igualdad? III Congreso Internacional de Educación de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

- Dutilh Novaes, C. (2011). The different ways in which logic is (said to be) formal. *History and Philosophy of Logic*, 32(4), 303-332.
- Guzdial, M. (2008). Education Paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM*, 51(8), 25-27.
- Greco, M.B. (2012) “La autoridad nuevamente pensada” en Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Lago Martínez, S. (2015) De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: Aportes al debate. Ed. Tesco
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., ... & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37.
- Martínez López, P.; Bonelli, E. y Sawady (2014) El nombre verdadero de la programación. Universidad Nacional de Quilmes. En línea: <http://elaulayeltrabajo.proyectoslibres.unq.edu.ar/images/3/35/MartinezLopez-Bonelli-Sawady.pdf>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc..
- Papert, S. (1995). La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores. Paidós.
- Resnick, M. (2008) Fallen in Love with Seymour's ideas. Presented at a Special Session of the 2008 American Educational Research Association Annual Meeting
- Vygotski, L. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia*, (46).



## **MESA XI UNIVERSIDAD: POLÍTICAS, ACTORES E INSTITUCIONES**

**Título: Neoliberalismo, performatividad y subjetividad. El Programa de Incentivos y los Docentes Investigadores en la Universidad Nacional de Córdoba**

**Autoras: Vanina Ares Bargas, Estela María Miranda**

**Correo electrónico: [vaninaares@hotmail.com](mailto:vaninaares@hotmail.com), [estelamiranda@arnet.com.ar](mailto:estelamiranda@arnet.com.ar)**

En Argentina la evaluación de la calidad del trabajo académico se instaló como un modo de regulación del Estado neoliberal en los noventa. Diferentes países de la región implementaron sistemas similares bajo la tríada rendición de cuentas, evaluación del desempeño y financiamiento diferenciado por productividad. En nuestro país se diseñó en el año 1993 el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores.

Esta presentación tiene el propósito de mostrar los resultados parciales de una investigación sobre los efectos del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores en la Universidad Nacional de Córdoba. El abordaje de la problemática se realiza a partir del análisis de la trayectoria de la política, “Policy Cycle Approach”, propuesto por Stephen Ball, para reconstruir la política de incentivos al trabajo académico desde su génesis, su traducción en las prácticas institucionales y los resultados/efectos. Recuperamos en esta ponencia el concepto de performatividad y su análisis asociado al Programa de Incentivos como un dispositivo del Estado neoliberal que combina la evaluación, la rendición de cuentas y los incentivos.

**Palabras claves:** neoliberalismo, performatividad, evaluación, rendición de cuentas, incentivos.

### **Introducción**

El discurso de la calidad en la Educación Superior se diseminó en diversos y muy diferentes contextos. A partir de la década del ochenta la evaluación de la calidad se fue instalando como un modo de regulación de los Estados neoliberales en Latinoamérica. Los gobiernos utilizaron como estrategias programas de rendición de cuentas e incentivos monetarios por productividad con un objetivo de evaluar trabajo académico. Entre otros programas podemos mencionar el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) creado en México en 1984, el Programa de Promoción del Investigador (PPI) en Venezuela creado en el año 1990, y suplantado en 2010 por el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI), o el “Gratificação de Estímulo à Docência” (GED) implementado en Brasil en 1998. Para el caso de argentino en el año 1993 se diseñó, por Decreto Presidencial N° 2427/93, el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (PIDI).

La revisión de la literatura muestra que este tipo de programas de pago por productividad o pago al mérito (*Merit pay*) opera como un esquema de diferenciación y redistribución de capitales simbólicos (reconocimiento) y económicos (salarial). Los efectos pueden ser observados no solo a partir de las transformaciones en la naturaleza

del trabajo académico y las carreras profesionales sino también en el plano individual, en la misma subjetividad de los docentes universitarios, en su vida profesional y personal (Gibbons, 1997).

El objetivo de esta ponencia es mostrar resultados parciales de una investigación sobre los efectos del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores en la Universidad Nacional de Córdoba<sup>70</sup>. Sostenemos como hipótesis que el Programa, como un modo de regulación del Estado neoliberal, estaría reestructurando el trabajo académico (efectos de primer orden: el hacer) y reconfigurando la subjetividad (efectos de segundo orden: el ser) de los docentes universitarios poniendo en tensión la especificidad que caracteriza las categorías clásicas de producción científica. El abordaje de la problemática se realiza a partir del análisis de la trayectoria de la política, “Policy Cycle Approach”, propuesto por Stephen Ball, para reconstruir la política de incentivos al trabajo académico desde su génesis, su traducción en las prácticas institucionales y los resultados/efectos (Miranda, 2011).

Para esta ponencia presentamos algunos resultados de la investigación sobre los efectos de segundo orden, es decir en el ser o la subjetividad de los docentes. Trabajamos en torno al concepto de performatividad y su análisis asociado al Programa de Incentivos como un dispositivo del Estado neoliberal que fabrica nuevas subjetividades. La ponencia fue organizada en dos partes. En la primera parte identificamos en el discurso y en las prácticas del neoliberalismo las tecnologías de control y disciplinamiento de los sujetos. En la segunda parte recuperamos el concepto de performatividad, como una tecnología, una cultura y un modo de regulación, para identificar en el PIDI tres dispositivos que utiliza el neoliberalismo en la fabricación de subjetividades: la evaluación, la rendición de cuentas y los incentivos monetarios y simbólicos.

### **1. El neoliberalismo y las tecnologías de control y disciplinamiento**

Para Jorge Alemán (2016) el neoliberalismo inventa la subjetividad misma. El discurso de la evaluación (la calidad, la eficacia y la eficiencia) y su materialización en programas como el de Incentivos llevan, en términos de Foucault, a la fabricación de subjetividades.

---

<sup>70</sup> La investigación se lleva a cabo en el marco de una tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH, UNC) en proceso final de escritura. La misma es realizada por la Prof. Vanina Ares Bargas y dirigida por la Dra. Estela M. Miranda.

En una entrevista con el periodista Ronald Butt para el periódico Sunday Times, Margaret Thatcher<sup>71</sup>, Primera Ministra del Reino Unido e ideóloga de uno de los primeros laboratorios del neoliberalismo a inicios de los 80', afirmaba:

Lo que me ha molestado sobre la completa dirección de las políticas en los últimos 30 años es que siempre han conllevado hacia la sociedad colectivista. La gente se ha olvidado acerca de la sociedad personal. Y dicen: ¿yo cuento?, ¿yo importo?. A lo cual la corta respuesta es sí. Y, en consecuencia, no es que me dispuse a las políticas económicas, es que realmente me dispuse a cambiar el enfoque y cambiar las cuestiones económicas es el medio por el cual cambiamos el enfoque. Si cambias el enfoque, realmente es para alcanzar el corazón y el alma de una nación. Los asuntos económicos son el método, el objetivo es cambiar el corazón y el alma. [traducción propia]

Con estas palabras Thatcher sintetizó el objetivo del neoliberalismo: “alcanzar el corazón y el alma de una nación”. Ball explica esto señalando que se trata del gran-neoliberalismo (N), "ahí afuera" en la economía, y el pequeño neoliberalismo (n) "aquí dentro" en nuestra vida cotidiana y en nuestras cabezas" (Ball, 2015:1). Mientras que Dardot y Laval (2013) lo llaman “la fábrica del sujeto neoliberal”. En coincidencia con Ball los autores sostienen que el neoliberalismo busca fabricar un “sujeto empresarial” (*entrepreneurial*), “sujeto neoliberal” o también denominado “neosujeto”. La meta es transformar sujetos operacionales, emprendedores, autogestionables, con cualidades empresariales basados en una lógica de mercado o como resume Ball, en “sujetos neoliberales” (Ball, 2008). Para este modo de regulación la maximización del rendimiento y la optimización de recursos, y de la propia vida son cuestiones centrales (Alemán, 2016). Se trata de alcanzar el auto gobierno o *management* de sí mismo, ancla en los deseos de reconocimiento, en los premios simbólicos que produce acrecentar el valor en un “proceso de valoración de sí”. De esta manera el sujeto busca la autotransformación constante, mejorar permanentemente, aumentar su eficacia, eficiencia y calidad. Esto lleva a elaborar estrategias adecuadas para gestionar “la cartera de actividades” y dominar vida misma (Dardot y Laval, 2013). Estos son los efectos que busca la neoliberalización contemporánea (Ball, 2015).

El gobierno neoliberal se convierte en una mano invisible, un modo de regulación donde el Estado regula a la distancia motivando al autogobierno de los sujetos “mediante

---

<sup>71</sup> La entrevista fue publicada el 3 de Mayo de 1981 a solo dos años de asumir su cargo. La entrevista completa puede consultarse en inglés en el siguiente enlace <http://www.margaretthatcher.org/document/104475>

un constante trabajo sobre sí mismos”. Este modo de dirección del gobierno empresarial se basa en la responsabilidad individual, el *self-help* o ayúdate a ti mismo, el auto control como resultado de la interiorización de las exigencias planteadas y la racionalización de la técnica de su relación consigo mismo (Dardot y Laval, 2013). Aunque recuperamos elementos propios trabajados por Foucault (1988, 2002) y Deleuze (2006) para entender dinámicas que se dan dentro de las sociedades de disciplinamiento y las sociedades de control, podríamos sostener que se trata de un paso, superación o complementación de las mismas por cuanto se piensa al sujeto más allá de las normas del control externas, es decir en relación consigo mismo, al autocontrol. Por medio de esta tecnología el Estado estaría “domesticando cuerpos y voluntades” para generar una nueva forma de disciplinamiento y control a la distancia cuyo fin último es llegar al autocontrol y autogestión de los sujetos, en el caso que nos ocupa los profesores universitarios.

El Programa de Incentivos se planteó como objetivo general: “promover el desarrollo integrado de la carrera académica en las Universidades Nacionales” (Decreto N° 2427/93). Sin embargo, podríamos hipotetizar que detrás de este objetivo tan ambiguo, vago o general aparece un dispositivo que buscaba producir resultados y efectos aún más profundos reflejados en la fabricación de nuevas subjetividades y afectando las culturas de producción de conocimiento tradicionales, en última instancia poniendo en cuestión lo que significa ser un profesor o un investigador. Podríamos interpretar que trata de un modo de regulación política que es además social y moral, y que afecta profundamente la práctica de los profesionales reformando sentidos y produciendo nuevas subjetividades profesionales (Ball, 2010).

Podríamos decir que el PIDI como instrumento del neoliberalismo es fabricar un sujeto que sea capaz de autogestionarse, como una “empresa de sí” cuyo blanco es la voluntad de realizarse a uno mismo (Dardot y Laval, 2013), potenciando su productividad con el fin de aumentar su valor determinado por las evaluaciones externas. De esta manera el trabajo, la investigación y el conocimiento tienen un valor e impacto mensurable en la vida académica, social y personal.

En este sentido introducimos el concepto de performatividad. Dispositivos como el PIDI trabajan en palabras de Ball (2003c), para “inculcar performatividad al alma del trabajador”, la performatividad cambia lo que éste es o puede llegar a ser. Las tecnologías normativas de la reforma contienen, según Ball, nuevas identidades (una nueva subjetividad y un nuevo profesor), nuevas formas de interacción y nuevos valores, penetrando el sentido del yo y la autoevaluación (Ball, 2003c, 2010). El autor describe a

los profesores implicados en los procesos de reforma como sujetos que son impelidos a reflexionar sobre sí mismos como individuos que acrecientan su propio valor, que aumentan su productividad, que viven una existencia basada en cálculos. Su subjetividad es alterada, deja a los académicos expuestos frente a estos nuevos mecanismos de control en un proceso continuo de rendición de cuentas, volviendo pública su vida en términos de trabajo y emociones (Ball, 2003c).

## **2. La performatividad como modo de regulación, como una tecnología y una cultura**

Para este análisis resulta fértil trabajar con el concepto de performatividad. Ball recupera de Lyotard el concepto de performatividad y lo redefine como una tecnología, una cultura y un modo de regulación que utiliza evaluaciones, emplea juzgamiento, comparaciones, indicadores, exposiciones y dispositivos de incentivos como medios para controlar, desgastar y producir cambios, basados en premios y castigos (materiales y simbólicos) (Ball, 2001, 2003a, 2003c). Sostenemos que la performatividad no solo produce nuevas prácticas sino también nuevas subjetividades, lo que identificamos como efectos de “segundo orden”. La performatividad en sí misma se define por esos tres componentes, es un modo de regulación, que emplea tecnologías (evaluación, rendición de cuentas e incentivos) para instaurar una cultura, la “cultura de la performatividad” (Miranda y Ares Bargas, 2011).

A continuación trabajamos tres dispositivos constitutivos del PIDI por medio de los cuales el neoliberalismo opera en la fabricación de subjetividades: la evaluación, la rendición de cuentas y los incentivos monetarios y simbólicos.

### *2.1 Evaluación*

La evaluación es el principal instrumento de la performatividad para producir cambios. Autores especializados en la teoría de la regulación como Reynaud y Maroy sostienen que la regulación social establece las reglas de juego. La misma regla se constituye como un modelo que regula, coordina, y guía la acción de los sujetos (Reynaud, 1989, Maroy, 2004). El Estado regula por medio de mecanismos de evaluación el que hacer (trabajo) y el ser (subjetividad) de los docentes universitarios, estableciendo las reglas del juego y orientando el comportamiento de los mismos, en este caso por medio del Programa de Incentivos. De esta manera los procedimientos de evaluación se convierten en medios para orientar los comportamientos, reforzando y verificando la vigilancia que un sujeto ejerce sobre sí mismo aumentando la exigencia de control de sí e incitando de rendimiento individual (Dardot y Laval, 2013).

Por medio de la evaluación el Estado estaría ejerciendo una forma de poder individualizadora y totalizadora. Según Foucault el ejercicio del poder es un modo de acción de algunos sobre algunos otros, es decir una forma de gobierno que estructura “el posible campo de acción de otros” y en este sentido se puede hablar del “gobierno de la individualización” (Foucault, 1988, 1997).

Foucault plantea que el Estado es la forma política de un poder centralizado y centralizador y relaciona su poder individualizador con el pastorado hebreo, como una forma de “tecnología pastoral” el cual implica el conocimiento de la conciencia y la habilidad de guiarla. Es decir, el Estado puede verse como una matriz de individualización o como una nueva forma de poder pastoral. Los pastores “reúnen, guían y conducen” el rebaño suponiendo una atención individualizante sobre cada uno de sus miembros. Una de sus tareas principales es vigilarlos, sometiéndolos a su voluntad en términos de obediencia y sumisión siendo su libertad sujeta al poder del pastor. Según el autor el Estado desarrolla técnicas de poder inclinadas hacia los individuos las cuales son destinadas a dirigirlos de manera permanente y continua (Foucault, 1988, 1997), moldeando la individualidad de cada uno de los miembros como un pastor “laico” (Deleuze, 2006).

La individualización como forma de control es un aspecto clave en las políticas de evaluación. La especificación de individualidad se basa en la producción de “informes exactos (que) permiten a las autoridades situar a los individuos en una red de codificación objetiva”. A través de la evaluación se constituye una tecnología de objetivación en donde se combinan las técnicas de “jerarquía observadora y las del juicio normalizador” que posibilitan la calificación, clasificación y el castigo, facilitando la visibilidad de los individuos que son diferenciados y juzgados. La evaluación, como espacio de dominación, introduce la individualidad como campo de la documentación, en donde se miden resultados sometiéndolo al individuo a la descripción y comparación (Ball, 1993).

Se prueba el valor del docente convirtiendo su identidad en un producto consumible (Dardot y Laval, 2013) o una mercancía (Ball, 2010). Según el discurso performativo, los resultados de la evaluación sirven como índices de calidad y medida de productividad (Ball, 2010, 2013).

## 2.2 Rendición de cuentas (*accountability*).

En los sistemas neoliberales de evaluación del desempeño los sujetos deben ser: responsables de si mismos, capaces de dar cuentas (*accountable*) ante otros y ser entaramente calculables (Dardot y Laval, 2013). Según Ball, la evaluación vista como confesión resulta especialmente potente a la hora de analizar los mecanismos de rendición de cuentas dado que lleva consigo la revelación y redención. Es un rito que se desarrolla dentro de una relación de poder ya que se realiza frente a una autoridad que requiere la confesión, la prescribe, la valora e interviene para juzgar (Ball, 1993).

Foucault recurre al concepto griego de *parrhesía* para mostrar de donde proviene la confesión cristiana, “en el círculo epicúrrico existe la obligación de decir la verdad; abro a los otros la verdad de mi propia alma, debo responder con un discurso verdadero” (Foucault, 1996:89). “*Parrhesía*” significa “decirlo todo” o “decir la verdad”, al usar la *parrhesía* la persona “abre completamente su corazón y su mente”. La *parrhesía* cumple una función crítica de quien habla y en donde éste se encuentra en una posición de inferioridad con el interlocutor o tiene menos poder que él, a la vez esta actividad verbal es considerada como una “obligación” o un “deber” (Foucault, 1996, 2003). Según Foucault, las técnicas cristianas de confesión tienen el fin de “llevar a los individuos a trabajar en su propia mortificación”, el autor dice de la mortificación: “no es la muerte, por supuesto, sino un renunciamiento a este mundo y a sí mismo: una especie de muerte cotidiana” (Foucault, 1997:40).

Vinculado a la rendición de cuentas, la performatividad responsabiliza al docente por sus resultados, por sus éxitos y por sus fracasos. La posibilidad de que el docente se auto gestione implica a su vez que sea responsable por sus resultados. El docente es responsable por su desempeño, por cumplir con los requisitos de la evaluación (Ball, 2003c). En la racionalidad neoliberal el sujeto compete y sabe que debe maximizar sus resultados asumiendo la responsabilidad de éxitos o fracasos (Dardot y Laval 2013). Ball recupera el sentido de “sistema de terror” de Lyotard en relación a la intolerancia al bajo rendimiento, en donde todo debe rendir eficientemente. Esto sostiene Ball, penetra profundamente nuestro sentido del yo (Ball, 2001, 2003c, 2004).

El PIDI supone que el cumplimiento de los requisitos del mismo y la asignación de una categoría correspondiente a su productividad son sinónimos de responsabilidad, el curriculum presentado para categorización y los informes de investigación o “auditorías gestión del desempeño” dice Ball (2015) dan cuenta de nuestras "contribuciones" a la investigación y la enseñanza. Este modo de regulación del trabajo académico

responsabiliza al docente por su desempeño y por los resultados de su evaluación individual, en palabras de Ball “de la auditoría” sin considerar otros aspectos que influyen en la evaluación.

### *2.3 Incentivos económicos y simbólicos.*

El PIDI asocia la productividad a mecanismos de recompensas monetarias (incentivo económico) y simbólicas (obtención de categorías) constituyéndose como un sistema de diferenciación salarial y simbólica (reconocimiento). Con el desarrollo histórico del Programa, el incentivo monetario fue desapareciendo a la vez que creció el incentivo asociado al reconocimiento. De esta manera, la obtención de una determinada categoría individual (Categoría Equivalente de Investigación –CEI-) representa, según el discurso, el valor del docente y de su trabajo. La CEI es una medida de productividad, de rendimiento, de eficiencia o como diría Ball, de valor performativo. El valor y la calidad están determinados por el juicio de los evaluadores que a su vez son pares académicos. Al aceptar ser juzgado en función de las evaluaciones y sufrir sus consecuencias, dicen Dardot y Laval (2013) “el sujeto se convierte en un sujeto evaluable en todo momento, es decir, un sujeto que sabe que depende de un evaluador y de los útiles que éste emplea” (Dardot y Laval, 2013: 355-356). La asignación de una Categoría Equivalente de Investigación ha introducido un nuevo lenguaje en la academia que visibiliza el resultado de la evaluación individual pero además describe los nuevos roles y actividades realizadas por el docente. El valor del docente estaría determinado por una designación en número romanos (CEI I, II, III, IV o V).

El sujeto neoliberal, afirman Dardot y Laval (2013), es producido por el dispositivo “rendimiento/goce”. A pesar de las críticas al PIDI, participar en el mismo encierra una cierta seducción, la de ascender de categoría, la del reconocimiento de los pares, la de pertenecer a un nuevo circuito de poder o una elite (como por ejemplo integrar el “Banco de Evaluadores”), la del capital simbólico que esto produce o encierra. Como una fuente de estímulo y poder, sostiene Ball, existe la posibilidad de un yo triunfante aprendiendo que se puede llegar a ser más de lo que se es en el presente. “Hay algo muy seductor en ser ‘adecuadamente apasionado’ en lo referente a la excelencia, en alcanzar ‘picos de desempeño’, en ser ‘el mejor’, por medio de los puntajes más altos en investigación o en calidad de enseñanza, u obteniendo notas de reconocimiento o estatus especial, todos éstos partes del menú performativo” (Ball, 2003).



## Conclusiones parciales

Afirmamos que el Programa de Incentivos es un modo de regulación del Estado neoliberal que se constituyó a partir de tres componentes: la rendición de cuentas, la evaluación y los incentivos. Sostenemos que la evaluación forma parte de los procesos de “neoliberalización” de la gobernanza neoliberal, de la neoliberalización de las estructuras y de los sujetos (Saura, 2016). En términos de Foucault (1988) se trata de la fabricación de subjetividades, de transformar profesores en sujetos operacionales, emprendedores, autogestionables, con cualidades empresariales basados en una lógica de mercado o como resume Ball, en sujetos neoliberales (Ball, 2008). Estos son los efectos que busca la neoliberalización contemporánea (Ball, 2015).

## Bibliografía

- Alemán, J (2016). Horizontes Neoliberales en la Subjetividad. Grama
- Ares Bargas, V. y Miranda, E. M. (2011) Evaluación del trabajo académico: nuevas prácticas, nuevas subjetividades en la cultura de la Performatividad. En XI Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América del Sur. Gestión Universitaria, Cooperación Internacional y Compromiso Social. Florianópolis, Brasil.
- Ball, S. J. (1993): La gestión como una tecnología moral. Un análisis ludista. En Ball, S. J. (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2001): Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. En *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, Jul/Dez 2001, pp.99-116.
- \_\_\_\_\_ (2003a): The teacher's soul and the terrors of performativity. En *Journal of Educational Policy*, Vol 18, N°2, 215-228.
- \_\_\_\_\_ (2003b) “Performativity, Privatisation and the Post-Industrial State”. Conferencia dictada en Turku, Finlandia, Mayo 2003b. Mimeo.
- \_\_\_\_\_ (2003c) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. En *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No 36, (mayo-agosto), 2003c. pp. 87 – 104.
- \_\_\_\_\_ (2004) Education For Sale! The Commodification of Everything?. En *Annual Education Lecture*. King's College London, London.
- \_\_\_\_\_ (2008) El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, No.14 Primer semestre de 2008. *Calidad de la Educación y Políticas Públicas*. Pp. 115-137

- \_\_\_\_\_ (2015) Living the Neo-liberal University. *European Journal of Education*, July 2015, pp. 1-4
- \_\_\_\_\_ (2010): Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade preformativa. En *Revista Educação e Realidade*. maio/ago 2010, 35(2): 37-55.
- Dardot, P. y Laval, C. (2013) *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G. (2012) Post-scriptum sobre las sociedades de control, *Polis Revista Latinoamericana*.
- Foucault, M. (1988) *Por qué estudiar el poder: La cuestión del sujeto*. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. UNAM: México.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Qué es la ilustración*. Alción, Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Gibbons, M. y Otros (1997) *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Maroy, C. (2004) *Regulations and Inequalities in European Education Systems: Final Report*. Bruxelles.
- Miranda, E. M. (2011): “Una ‘caja de herramientas’ para el análisis de política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (PolicyCycleApproach)”. En Miranda, E y Bryan, N. (Edit.): *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, Córdoba.
- Miranda, E. M.; Lamfri, N. Z. (2016). Globalización neoliberal y productivismo académico: sus efectos en el trabajo de los profesores-investigadores de universidades argentinas. En: da Cunha, C. (Comp), *Políticas de educação: cenários globais e locais*. Editora: Líber Livro-Catedra Unesco/UCB. Brasília, pag. 45-65.
- Reynaud J. D. (1989) *Les regles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Armand Colin, Paris
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 11-30.

**Título: Aproximaciones al financiamiento de los posgrados en argentina en clave comparada**

**Autores: Celeste Escudero, Dante Salto**

**Correo electrónico: [celeste.escudero@gmail.com](mailto:celeste.escudero@gmail.com), [dantesalto@gmail.com](mailto:dantesalto@gmail.com)**

Existen diversos modos de financiamiento en las instituciones de Educación Superior de Argentina, tanto públicas como privadas. A diferencia del nivel de grado donde las carreras en instituciones públicas son financiadas en su totalidad por el Estado Nacional, en el posgrado tanto universidades públicas como privadas tienen como principio rector el autofinanciamiento, entendiendo esto como la cobertura de los costos mediante el cobro de aranceles y matrículas de las carreras de dicho nivel.

En este trabajo analizamos de manera exploratoria los precios de los posgrados en Argentina, diferenciando entre instituciones públicas y privadas, tipos de carrera (especialización, maestrías y doctorados) y áreas disciplinares.

Entre los resultados arribados los precios de carreras de posgrado en Argentina tienen una gran variabilidad de acuerdo al tipo de carrera, sector de pertenencia y área disciplinar. Así entre los tipos de carreras diferenciamos que: a) realizar una carrera de doctorado cuesta 7.926 dólares, con una amplia diferencia si la universidad es pública o privada; b) las carreras de maestrías tienen en promedio un costo superior, 11.976 dólares e igualmente revelan una marcada distancia monetaria entre instituciones privadas y públicas; y c) en cuanto a las especializaciones, en Argentina mostraron un valor promedio de 7.006 dólares, existiendo una leve diferencia entre sector público y privado.

**Palabras Clave:** Posgrados, Precios, Financiamiento, Público, Privado

### **Introducción**

Uno de los principales pilares de la universidad pública argentina es su gratuidad, es decir, el Estado Nacional financia las universidades a través del cobro de impuestos a la sociedad y quienes asisten no deben afrontar tasas ni aranceles académicos. Sin embargo, un área aún periférica, aunque cada vez más visible, de las universidades públicas se rige con otra lógica, diametralmente opuesta al principio de gratuidad. A diferencia del nivel de grado donde las carreras en instituciones públicas son financiadas en su totalidad por el Estado Nacional<sup>72</sup>, en el posgrado tanto universidades públicas como privadas tienen como principio rector el autofinanciamiento, entendiendo esto como la cobertura de los costos mediante el cobro de aranceles y matrículas de las carreras de dicho nivel (Barsky, 1999; Escudero, Salto, & Zalazar, 2016; García de Fanelli, 1996; Unzué, 2011). En otras palabras, esta modalidad se basa en el paradigma de compartir los costos (*cost-sharing*) entre estudiantes y sus familias para financiar la educación superior (Johnstone, 2011), en este caso, a nivel de posgrado.

---

<sup>72</sup> Excepto las carreras de grado a distancia.

La convivencia de dos modalidades diferentes de financiamiento del nivel universitario público implica la existencia de dinámicas público-privadas en la educación superior Argentina (Miranda & Salto, 2015). Estas diferencias en el financiamiento están intrínsecamente relacionadas con el desarrollo de los posgrados en Argentina; en gran medida promovido por los propios académicos en búsqueda de mayores niveles de especialización, por la necesidad de credencialismo y por demandas del mercado (tanto académico como profesional). Dicha expansión tuvo su apogeo durante la década de los noventa, en un contexto de restricción presupuestaria de las universidades y pérdida de la capacidad adquisitiva de los docentes universitarios (Groisman & García de Fanelli, 2009).

A pesar del crecimiento cuantitativo de la oferta de posgrado (y de su correspondiente crecimiento de la demanda), no existen estudios exhaustivos sobre los precios de los mismos y su naturaleza. El principio de autofinanciamiento tanto en el sector público como en el privado no tiene criterios estandarizados. En muchos casos el cobro de aranceles depende de los precios fijados por las mismas carreras de posgrado, que oscilan ampliamente entre unidades académicas y entre instituciones. La mayoría de los precios son fijados arbitrariamente por cada unidad académica, e inclusive, por cada carrera. Este trabajo releva y analiza la estructura de precios de los posgrados en Argentina, diferenciando entre instituciones públicas y privadas, tipos de carrera (especialización, maestrías y doctorados) y áreas disciplinares. Este ejercicio exploratorio permite avanzar en el análisis sobre la introducción de lógicas de mercado en el sistema universitario y en el desarrollo de hipótesis para futuras investigaciones.

### **Aspectos Metodológicos**

Para poder analizar los precios de los posgrados en Argentina fue necesario realizar una muestra probabilística sobre el total de 2469 carreras de posgrados acreditados (CONEAU, 2014), de tipo estratificada con asignación proporcional respecto del tipo de carrera (doctorado, maestría y especialización), sector de pertenencia (público o privado) y campo disciplinar (ciencias aplicadas, básicas, salud, humanas y sociales) (ver Tabla 1). La recolección de datos fue realizada de manera combinada entre visitas a sitios web de universidades, consulta vía correo electrónico y llamadas telefónicas, durante los meses de Diciembre de 2014 y Noviembre de 2015. La muestra final contempló 131 carreras, con un nivel de confianza de 0.95 y un margen de error de 0.2 (desvío estándar estimado de 1) (ver Tabla 2). Atendiendo a su característica particular, fueron relevados los aranceles de 21 doctorados, 43 maestrías y 67 especializaciones. Fue necesario un

total de 32 reposiciones para llegar al número estipulado de la muestra seleccionada, debido a carreras inactivas o imposibilidad de obtener información. Cabe aclarar que los valores informados corresponden al precio total de cada carrera de posgrado incluyendo matrícula anual, aranceles anuales y derechos a exámenes o presentación de tesis en los casos correspondientes.

Tabla 1: Población de carreras de posgrado acreditadas por CONEAU (2014) (N= 2469)

|                 | Ciencias Aplicadas | Ciencias Básicas | Ciencias de la Salud | Ciencias Humanas | Ciencias Sociales | Total |
|-----------------|--------------------|------------------|----------------------|------------------|-------------------|-------|
| Extranjero      | -                  | -                | -                    | -                | 1                 | 1     |
| Maestría        | -                  | -                | -                    | -                | 1                 | 1     |
| Internacional   | -                  | -                | -                    | 7                | 10                | 17    |
| Doctorado       | -                  | -                | -                    | -                | 1                 | 1     |
| Maestría        | -                  | -                | -                    | 2                | 9                 | 11    |
| Especialización | -                  | -                | -                    | 5                |                   | 5     |
| Privado         | 67                 | -                | 219                  | 116              | 299               | 701   |
| Doctorado       | 8                  | -                | 10                   | 29               | 28                | 75    |
| Maestría        | 26                 | -                | 30                   | 37               | 139               | 232   |
| Especialización | 33                 | -                | 179                  | 50               | 132               | 394   |
| Público         | 529                | 86               | 312                  | 315              | 508               | 1750  |
| Doctorado       | 108                | 58               | 25                   | 65               | 62                | 318   |
| Maestría        | 209                | 22               | 41                   | 116              | 184               | 572   |
| Especialización | 212                | 6                | 246                  | 134              | 262               | 860   |
| Total           | 596                | 86               | 531                  | 438              | 818               | 2469  |

Fuente: CONEAU (2014)

Tabla 2: Muestra de carreras de posgrados acreditadas por CONEAU (2014) (N= 131)

|                 | Ciencias Aplicadas | Ciencias Básicas | Ciencias de la Salud | Ciencias Humanas | Ciencias Sociales | Total |
|-----------------|--------------------|------------------|----------------------|------------------|-------------------|-------|
| Extranjero      | -                  | -                | -                    | -                | 0                 | 0     |
| Maestría        | -                  | -                | -                    | -                | 0                 | 0     |
| Internacional   | -                  | -                | -                    | 0                | 1                 | 1     |
| Doctorado       | -                  | -                | -                    | 0                | 0                 | 0     |
| Maestría        | -                  | -                | -                    | 0                | 0                 | 1     |
| Especialización | -                  | -                | -                    | 0                | 0                 | 0     |
| Privado         | 4                  | 0                | 12                   | 6                | 16                | 37    |
| Doctorado       | 0                  | -                | 1                    | 2                | 1                 | 4     |
| Maestría        | 1                  | -                | 2                    | 2                | 7                 | 12    |
| Especialización | 2                  | -                | 9                    | 3                | 7                 | 21    |
| Público         | 28                 | 5                | 17                   | 17               | 27                | 93    |
| Doctorado       | 6                  | 3                | 1                    | 3                | 3                 | 17    |
| Maestría        | 11                 | 1                | 2                    | 6                | 10                | 30    |
| Especialización | 11                 | 0                | 13                   | 7                | 14                | 46    |
| Total           | 32                 | 5                | 28                   | 23               | 43                | 131   |

Fuente: CONEAU (2014)

Finalmente, los precios fueron expresados a valores de 2014, deflactados por el Índice

de Precios al Consumidor (IPC) publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina. Luego fueron convertidos a la moneda extranjera de dólar estadounidense a la cotización promedio anual del tipo de cambio vendedor publicado por el Banco Central de la República Argentina y a la Paridad del Poder Adquisitivo, para lo cual fue necesario utilizar el Índice de Precios al Consumidor (IPC) en su valor promedio anual publicado el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la H. Cámara de Diputados con datos de U.S. Bureau of Labor Statistics.

### **Una exploración de los precios de los posgrados en Argentina**

Tal como se describió anteriormente, los precios de los posgrados en Argentina varían de acuerdo al tipo de carrera (Especialización, Maestría y Doctorado), sector de pertenencia (público y privado) y área disciplinar. La muestra aleatoria indica que, en promedio, cursar una carrera de posgrado cuesta 4.927 dólares, con un amplio rango de variación donde existen posgrados gratuitos mientras que otras carreras poseen aranceles altos (US\$ 95.508). Como muestra la Tabla 3, la mayoría de las carreras de posgrado incluidas en la muestra pertenecen al sector público, 92 versus 39, y las del sector privado tienden a tener precios más elevados, en promedio cuatro veces superior al promedio de aranceles fijados por el sector público.

Tabla 3: Aranceles de carreras de posgrado de la muestra (2013)

| Indicadores                   | Sector Público | Sector Privado | Total  |
|-------------------------------|----------------|----------------|--------|
| Cantidad de Carreras          | 92             | 39             | 131    |
| Cantidad de Doctorados        | 17             | 4              | 21     |
| Cantidad de Maestrías         | 30             | 13             | 43     |
| Cantidad de Especializaciones | 45             | 22             | 67     |
| Aranceles Promedios           | 4.927          | 17.688         | 8.726  |
| Aranceles Mínimos             | 0              | 3.420          | 0      |
| Aranceles Máximos             | 28.986         | 95.508         | 95.508 |

Fuente: Elaboración propia según información muestral.

Nota: Valores de aranceles expresados en dólares.

La distinción por tipo de carrera brinda un panorama un poco más detallado de los precios de los posgrados. Así los doctorados, como es posible observar en la Tabla 4, en promedio suman entre aranceles académicos y tasas administrativas 7.926 dólares

existiendo carreras con nulo arancelamiento (sector público) y con un valor máximo de 47.247 dólares (sector privado). Considerando el valor promedio abonado en cada sector es posible advertir también una gran diferencia entre los mismos; en el sector público este valor asciende a 2.529 dólares, mientras que en universidades privadas sus aranceles en promedio son de 30.865 dólares, esto es 12 veces superiores al promedio de una universidad pública, en línea con lo expresado anteriormente. Cabe destacar que el sector privado no cuenta con doctorados en Ciencias Básicas y, que debido al bajo número de doctorados en Ciencias Aplicadas (8), la muestra tampoco refleja dichos precios. Dichos doctorados tienden a requerir una inversión más alta que doctorados en Ciencias Sociales y Humanas ya que precisan de laboratorios e insumos para su funcionamiento. Además, las universidades privadas que podrían invertir en dichas carreras no lo hacen tampoco en el grado, donde se concentran en áreas disciplinares que requieren bajos niveles de inversión inicial (Rabossi, 2011).

Tabla 4: Aranceles de carreras de doctorado de la muestra por sector y área disciplinaria (2013)

| Área                  | Nº Carreras | Aranceles Promedios | Aranceles Mínimos | Aranceles Máximos |
|-----------------------|-------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Total General</b>  | <b>21</b>   | <b>7.926</b>        | <b>0</b>          | <b>47.247</b>     |
| <b>Sector Público</b> | <b>17</b>   | <b>2.529</b>        | <b>0</b>          | <b>9.284</b>      |
| Ciencias Aplicadas    | 6           | 2.089               | 0                 | 9.284             |
| Ciencias Básicas      | 3           | 877                 | 21                | 1.710             |
| Ciencias de la Salud  | 1           | 4.408               | ..                | ..                |
| Ciencias Humanas      | 4           | 3.384               | 761               | 5.250             |
| Ciencias Sociales     | 3           | 3.292               | 1.879             | 5.747             |
| <b>Sector Privado</b> | <b>4</b>    | <b>30.865</b>       | <b>3.420</b>      | <b>47.247</b>     |
| Ciencias de la Salud  | 1           | 30.337              | ..                | ..                |
| Ciencias Humanas      | 2           | 22.938              | 3.420             | 42.456            |
| Ciencias Sociales     | 1           | 47.247              | ..                | ..                |

Fuente: Elaboración propia según información muestral.

Nota: Valores de aranceles expresados en dólares.

El relevamiento también permite observar una diferencia de precios dependiendo del área disciplinar de pertenencia. Los doctorados en Ciencias Básicas y las Ciencias Aplicadas del sector público tienen carreras gratuitas o con aranceles muy bajos (877 dólares por toda una carrera de doctorado), aunque las mismas Ciencias Aplicadas tienen también las carreras de doctorado con aranceles más altos (9.284 dólares). Sin embargo,



en promedio, el área disciplinar que mayores aranceles cobra es Ciencias de la Salud (4.408 dólares), seguido por las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales. Las carreras de Ciencias Básicas registran el valor menor promedio (877 dólares), esto es aranceles 5 veces más bajos que los de Ciencias de la Salud.

El abaratamiento de los aranceles promedio en las Ciencias Básicas (y hasta cierto punto en las Ciencias Aplicadas) encuentra una posible explicación en la tendencia a considerar la formación de doctorado como parte integral de los cargos académicos, por lo cual los profesores en esas áreas no suelen cobrar honorarios extras. Hasta cierto punto se podría hipotetizar que la comunidad académica concibe a los doctorados como un bien público, que no necesariamente tiene que estar a merced de las reglas del mercado. Los mismos docentes que dedican carga anexa a los doctorados, cobran por dictar cursos de maestría y especialización. Asimismo, la obtención de equipamiento para laboratorios se realiza por medio de subsidios a la investigación otorgados por agencias de ciencia y técnica del Estado, ayudando a reducir los costos operativos de dichos doctorados.

En el sector privado también existen diferencias entre doctorados dependiendo del área disciplinar de pertenencia. El promedio de las tres áreas disciplinares (Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales) es cercano a los 31.000 dólares, siendo los doctorados en Ciencias Sociales los de mayor arancelamiento en el sector (47.247 dólares). A partir de los valores de los doctorados de las instituciones privadas podemos suponer que el subsidio cruzado entre el grado y el posgrado es probablemente menor, por lo cual las carreras sostienen sus ofertas en gran medida sobre los aranceles cobrados directamente a sus alumnos.

Otra posible explicación sobre las diferencias en los costos de carreras de doctorado obedece a una diferenciación entre modelos de carreras doctorales. En las universidades públicas, principalmente las tradicionales, una gran parte de los doctorados no tienen una estructura fija de cursos de doctorado, sino que las carreras suelen ser no estructuradas o semi-estructuradas. Esto implica que la cantidad de cursos que tengan que realizar los doctorandos sean sólo unos pocos y que en muchos casos son ofertados por otras carreras de posgrado e inclusive otras unidades académicas y universidades. Este tipo de estructura generalmente se encuentra en doctorados tradicionales, que asemejan su estructura a los doctorados europeos. De esta manera, los costos de esos cursos no ingresan en el cálculo final de costos total de la carrera de doctorado. Las universidades públicas, además, suelen tener una planta dedicada al doctorado como carga anexa a las tareas, cargo de grado. De esta manera, se produce un subsidio cruzado entre el grado y el posgrado que

permite reducir los costos totales de los doctorados. Mientras que, en el caso de las universidades privadas, el nivel de subsidio cruzado es menor y generalmente son doctorados estructurados, con una currícula fija más al estilo de doctorado estadounidense. Esto hace que la misma carrera tenga que ofrecer cursos para sus alumnos, contando con docentes propios que obtienen honorarios extras a sus actividades profesionales, en las universidades o por fuera de ellas. Este esquema hace que la estructura de costos sea mayor en el sector privado que en el público. Es decir, un doctorado en una universidad privada cuesta en promedio 12 veces más que en una pública.

A diferencia de los doctorados, las maestrías y las especializaciones están más cercanas a las lógicas del mercado y existen menores niveles de subsidios cruzados entre el grado y el posgrado, al menos en el sector público. Las maestrías en Argentina tienen aranceles promedio de 11.796 dólares, variando desde completamente gratuitas hasta 95.508 dólares.<sup>73</sup> En promedio, los valores de los aranceles son más elevados que en las carreras de doctorado, más aún si se tiene en cuenta que la duración teórica de las maestrías se calcula en dos años. En parte, esta diferencia entre aranceles de doctorado y maestría se debe a que las maestrías del sector público no obtienen mayores recursos financieros por parte de las instituciones, sino que el principio de autofinanciamiento es rector en este tipo de carreras tanto en el sector público como en el privado.

Sin embargo, existen diferencias importantes entre los aranceles cobrados por carreras del sector público y el privado. El promedio de precios en las universidades públicas es de 6.949 dólares mientras que en el sector privado es de 22.981 dólares. En promedio, cursar una maestría en una universidad privada es 3.3 veces más costoso que hacerlo en una pública, aunque como muestra la Tabla 5, existe una gran diversidad dependiendo del sector y área disciplinar. El caso que más se destaca en términos de aranceles es el de las Maestrías en Administración de Empresas (también conocidas internacionalmente como Master's in Business Administration-MBA), que tienden a cobrar aranceles más caros que el resto de las maestrías (en este caso, 95.508 dólares).

---

<sup>73</sup> Cabe destacar que el único caso de maestría sin aranceles corresponde a una en Ciencias Básicas, que forma parte de una estructura de doctorado de esa misma área disciplinar.

Tabla 5: Aranceles de carreras de maestría de la muestra por sector y área disciplinaria  
(2013)

| Área                  | N°<br>Carreras | Aranceles<br>Promedios | Aranceles<br>Mínimos | Aranceles<br>Máximos |
|-----------------------|----------------|------------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Total General</b>  | <b>43</b>      | <b>11.796</b>          | <b>0</b>             | <b>95.508</b>        |
| <b>Sector Público</b> | <b>30</b>      | <b>6.949</b>           | <b>0</b>             | <b>20.722</b>        |
| Ciencias Aplicadas    | 11             | 6.252                  | 0                    | 20.722               |
| Ciencias Básicas      | 1              | 0                      | ..                   | ..                   |
| Ciencias de la Salud  | 2              | 7.064                  | 6.113                | 8.015                |
| Ciencias Humanas      | 6              | 6.804                  | 2.465                | 16.161               |
| Ciencias Sociales     | 10             | 8.473                  | 4.890                | 15.361               |
| <b>Sector Privado</b> | <b>13</b>      | <b>22.981</b>          | <b>6.679</b>         | <b>95.508</b>        |
| Ciencias Aplicadas    | 1              | 35.753                 | ..                   | ..                   |
| Ciencias de la Salud  | 2              | 13.213                 | 6.679                | 19.748               |
| Ciencias Humanas      | 2              | 13.026                 | 12.695               | 13.358               |
| Ciencias Sociales     | 8              | 22.981                 | 9.670                | 95.508               |

Fuente: Elaboración propia según información muestral.

Nota: Valores de aranceles expresados en dólares.

Tanto en el caso de los MBA como en otras maestrías con claro perfil profesional, las empresas y no los alumnos son los que tienden a cubrir los aranceles. Algo por destacar son las posibles exenciones impositivas que las empresas, especialmente vinculadas al sector productivo, pueden acceder si capacitan su personal mediante alguna de estas carreras de posgrados. Así, por ejemplo, está en marcha desde finales de la década de los 90 el “régimen del crédito fiscal para Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES)”, que consiste en un bono electrónico que emite la institución para que la empresa que capacita a sus empleados obtenga un descuento cuyos valores actuales oscilan entre el 40% y el 90% de los impuestos nacionales.

En contraste con lo que sucede en las carreras de doctorados, las diferencias entre el sector público y el privado no son tan marcadas. Atendiendo la distribución disciplinar los precios más económicos en el sector público corresponde a carreras de ciencias humanas, mientras que los más caros pertenecen a ciencias aplicadas. En tanto que en el

sector privado, las carreras más baratas se encuentran en el área de salud y las más onerosas en ciencias sociales.

Finalmente, en promedio las especializaciones son las que presentan aranceles más bajos de los tres tipos de carreras de posgrado. Esto se debe, en parte, a su menor tiempo de cursado y finalización. En promedio, este tipo de carreras, cuesta un total de 7.006 dólares desde las más económicas (sin aranceles) hasta las más costosas (US\$ 41.445). Los aranceles de las especializaciones en el sector privado son, en promedio, 1.51 veces más elevados que en el sector público. Como muestra la Tabla 6, si consideramos las áreas disciplinares, los aranceles de las especializaciones en Ciencias Aplicadas y de la Salud son 4 veces más elevados en el sector privado que en el público. Las especializaciones en Ciencias Humanas registran la mayor distancia del sector privado ya que son 6 veces más caras que en el sector público y las Ciencias Sociales la menor diferencia, sólo cuesta un 32% más que una carrera en el sector privado.

A igual que lo que acontece con las carreras de maestrías, las especializaciones también brindan exenciones impositivas a las empresas, especialmente vinculadas al sector productivo.

Las diferencias de costos entre tipos de carrera, área disciplinar y sector de gestión deben ser matizadas con diferencias al interior de cada una de esas dimensiones, ya que, por ejemplo, especializaciones en el sector privado dentro de la misma área disciplinar puede variar considerablemente. Esto se debe a que la estructura de costos es generalmente calculada en base a cada carrera y no tanto como política institucional de las universidades o las unidades académicas.

Tabla 6: Aranceles de carreras de especialización de la muestra por sector y área disciplinaria (2013)

| Área                  | Nº Carreras | Aranceles Promedios | Aranceles Mínimos | Aranceles Máximos |
|-----------------------|-------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Total General</b>  | <b>67</b>   | <b>7.006</b>        | <b>0</b>          | <b>41.445</b>     |
| <b>Sector Público</b> | <b>45</b>   | <b>5.041</b>        | <b>0</b>          | <b>26.663</b>     |
| Ciencias Aplicadas    | 11          | 6.228               | 414               | <b>26.663</b>     |
| Ciencias Basicas      | 1           | 10.223              | ..                | ..                |
| Ciencias de la Salud  | 13          | 2.654               | 1.362             | 9.324             |
| Ciencias Humanas      | 7           | 1.984               | 0                 | 2.652             |
| Ciencias Sociales     | 13          | 4.733               | 0                 | 9.201             |
| <b>Sector Privado</b> | <b>22</b>   | <b>7.633</b>        | <b>4.486</b>      | <b>41.445</b>     |
| Ciencias Aplicadas    | 2           | 24.348              | 7.251             | 41.445            |
| Ciencias de la Salud  | 9           | 9.320               | 4.863             | 12.875            |
| Ciencias Humanas      | 3           | 11.730              | 7.025             | 15.068            |
| Ciencias Sociales     | 8           | 6.267               | 8.013             | 19.436            |

Fuente: Elaboración propia según información muestral.

Nota: Valores de aranceles expresados en dólares.

### Consideraciones Finales

Las carreras de posgrados, públicas o privadas, en Argentina cuentan con pocos subsidios por parte del Estado, lo que admite un análisis desde los precios que finalmente debe abonar el estudiante. Y al mismo tiempo, el nivel de subsidio público en los posgrados varía en gran medida dependiendo del sector (público o privado), el tipo de carrera (especialización, maestría y doctorado) y el área disciplinar.

En términos generales, los aranceles del cuarto nivel están asociados a la institución de egreso del alumno. Existen aranceles diferenciados para aquellos que han egresado de la misma facultad, universidad y/o sector, incrementando sus valores anualmente atendiendo al proceso inflacionario en el que se encuentra inmerso nuestro país.

La información disponible sobre las fuentes de financiamiento a nivel estudiantil es nula. Nuestra recolección de información muestra los precios “de vidriera” de las carreras de posgrado. No se tiene en cuenta el tipo y cantidad de becas que se otorgan por carrera, ya que no es información disponible o de fácil acceso.

Si bien esta primera etapa de investigación nos permitió obtener un panorama general de cómo se conforman los precios de las carreras de posgrados en Argentina, y de modo indirecto conocer con qué se enfrentan las familias y estudiantes a la hora de llevar adelante una carrera de posgrado por su carácter de autofinanciamiento, surgen nuevos interrogantes por resolver.

Por un lado, analizar las posibles asociaciones entre los precios y las categorizaciones establecidas por la CONEAU para comprender de algún modo si algunas carreras por haber obtenido una mejor calificación luego fijan aranceles más elevados, es decir, si existe una relación entre categorización y aranceles. Por otro lado, indagar las características de las instituciones, tales como los años de creación de la universidad, la cantidad de alumnos de grado y posgrados, políticas internas, entre otras cuestiones y su influencia en la determinación de los precios de las carreras del cuarto nivel.

### **Bibliografía**

Barsky, O. (1999). El desarrollo de las carreras de postgrado. In E. Sánchez Martínez (Ed.), *La Educación Superior en la Argentina: transformaciones, debates, desafíos*. Bs. As.: Secretaría de Políticas Universitarias, MCyE.

Barsky, O., & Dávila, M. (2004). *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina [Graduate education current trends in Argentina]* (Documento de Trabajo N° 117). Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Retrieved from [http://www.clacso.net/documentos\\_apuntes/18.pdf](http://www.clacso.net/documentos_apuntes/18.pdf)

Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.

CONEAU. (2014). *Catálogo de Posgrados Acreditados de la República Argentina*. Buenos Aires: CONEAU.

Escudero, M. C., Salto, D. J., & Zalazar, R. (2016). El Financiamiento de los Posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en Perspectiva Internacional y Comparada. In N. Z. Lamfri (Ed.), *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior* (pp. 195–214). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

García de Fanelli, A. M. (1996). *Estudios de posgrado en la Argentina: Alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas [Graduate education in*

*Argentina: Scope and limitations of its expansion in public universities*]. Buenos Aires, Argentina: CEDES.

García de Fanelli, A. M. (2012). State, Market, and Organizational Inertia: Reforms to Argentine University Education between 1990 and 2010. In H. G. Schuetze & G. Alvarez Mendiola (Eds.), *State and market in higher education reforms trends, policies and experiences in comparative perspective* (pp. 97–111). Rotterdam; Boston: SensePublishers. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-800-1>

Groisman, F., & García de Fanelli, A. M. (2009). Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en la Argentina [Incentives to the academic profession: salaries of university professors in Argentina]. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Trabajo (RELET)*, 14(21), 143–167.

Johnstone, D. B. (2011). Financing Higher Education: Who Should Pay? In P. G. Altbach, P. J. Gumport, & R. O. Berdahl (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges* (Third). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Jordana, J., & Levi-Faur, D. (2004). The politics of regulation in the age of governance. In J. Jordana & D. Levi-Faur (Eds.), *The Politics of Regulation: Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance* (pp. 1–29). Northampton, MA: Edward Elgar.

Krotsch, P. (1996). El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación [Graduate education in Argentina: a history of discontinuity and fragmentation]. *Pensamiento Universitario*, 4, 43–56.

Miranda, E. M., & Salto, D. J. (2015). Dinámicas Público-Privadas en el Posgrado en Argentina: Redefiniciones de las Tradicionales Fronteras en la Educación Superior [Public-Private Dynamics in Argentine Graduate Education: Redefinition of the Traditional Boundaries in Higher Education]. In V. Vidal Peroni (Ed.), *Diálogos sobre as Redefinições no Papel do Estado e nas Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação* [Dialogues about Redefinitions in the Role of State and the Borders between the Public and the Private in Education] (pp. 276–294). São Leopoldo: Oikos.

Salto, D. J. (2014). Governance through the market and the state: postgraduate education in Argentina. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(1), 61–74.  
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66104>

SPU. (1997). *Estadísticas de Posgrado 1997*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.

SPU. (1998). *Anuario de Estadísticas Universitarias 1998 [University Statistics Yearbook 1998]*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.

SPU. (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2013 [University Statistics Yearbook 2013]* (p. 407). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.

Retrieved from

[http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario\\_2013.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf)

Unzué, M. (2011). Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina. *Sociedad*, 29/30, 127–148.



**Título: Sociedad: territorio de universitarios militantes**

**Autoras: Jennifer Cargnelutti, Tania Frankowski, Florencia Molina, Valentina Vilchez**

**Correo electrónico:** [jennifercargnelutti@gmail.com](mailto:jennifercargnelutti@gmail.com), [taniafrankowski94@gmail.com](mailto:taniafrankowski94@gmail.com), [flormolina@gmail.com](mailto:flormolina@gmail.com), [vvilchez94@gmail.com](mailto:vvilchez94@gmail.com)

La ponencia se sustenta en los resultados obtenidos hasta ahora en la investigación en curso enmarcada en el proyecto “Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios” dirigido por la Mgtr. Gloria Borioli y la Esp. Ivana Fantino durante el bienio 2016-2017, y radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. El proyecto indaga qué representaciones sobre sus territorios discursivizan los jóvenes en Córdoba y cómo significan/afeccionan su espacio en tanto “lugar obrado” (de Certeau, 1996).

Reconocidos autores como Saintout (2009), Vommaro (2015), Biagini (2012), Nuñez (2013) obran como lentes para enriquecer la mirada acerca de lo que discursivizan los jóvenes cordobeses sobre la política, la militancia y el territorio en vínculo con la universidad y la sociedad. Tomamos una muestra intencional formada por quince entrevistas seleccionando a hombres y mujeres que participen o hayan participado en diversas organizaciones como partidos políticos, agrupaciones políticas universitarias, agrupaciones barriales, y centros de estudiantes. Los entrevistados son estudiantes universitarios, entre 18 y 25 años, provenientes del interior y capital de la provincia de Córdoba. La recolección de datos es en base a entrevistas de corte cualitativo con representatividad tipológica y no estadística (Merlino, 2009).

**Palabras claves:** Jóvenes, Militancia, Territorio, Universidad, Sociedad

*La universidad no es un conclave misterioso de iniciados,  
sino el vínculo para orientar la capacidad del hombre  
y la sociedad frente a la naturaleza, contribuyendo  
a la felicidad de los hombres sobre la Tierra.*

José Ingenieros.

Los sujetos objeto de nuestra investigación son jóvenes militantes caracterizados por la identificación con un colectivo que sostiene ciertos valores, ideas, principios y creencias a los cuales adhieren y defienden. Los entrevistados se asumen como integrantes de determinadas agrupaciones partidarias -kirchnerismo, izquierda socialista, radicalismo y pro-, agrupaciones estudiantiles universitarias y centros de estudiantes. Y, además, refieren al espacio de trabajo y su profesión como otras formas de militar, lo cual se constituye en una dimensión personal y ética de entender a la política. En particular, sobre la categoría “política” afirman:

*“Política es todo. Nos ayuda a conocer la realidad, a entender cómo vivimos” (CB, 24 años)*

*“Herramienta, está en las relaciones y en las acciones que transforman algo. Está en todo lo que uno hace”* (R, 25 años)

*“La política representa a la militancia como una práctica día a día, relacionándonos políticamente”* (GP, 24 años)

A partir de lo discursivizado por ellos, hemos distinguido dos tipos de participación política: en primer lugar, denominamos *participación causal* cuando subyace la intencionalidad de querer cambiar, irrumpir o revertir una situación que genera disgusto, preocupación, angustia. En este sentido, los entrevistados manifiestan: “me metí en política porque las cosas estaban mal”, “lucho contra el neoliberalismo”, “decidí meterme porque lo único que hacía era cuestionar al gobierno actual de esa época, pero no hacía nada al respecto”. En segundo lugar, referimos a una *participación perenne* al hecho de hacer política en cada acción, es decir, en el intercambio cotidiano con otros, en decisiones, en acuerdos o desacuerdos; sobre esto los jóvenes expresaban: “la política está hasta en un asado”, “el trabajar es política”.

La participación política en los jóvenes entrevistados se manifiesta como forma de ser, pensar y actuar en la realidad social. De esta manera, consideramos a la política como dimensión instituyente de la subjetividad, coincidiendo con Irusta (2015) cuando afirma que *“el militante político es una manera sui generis de articular una práctica política y una dimensión personal”* (p.109). En este sentido los jóvenes expresan que la militancia es:

*“Trabajo reflexivo para posicionarte en la realidad e intervenir”* (RT, 23 años)

*“Militancia para mí es defender una serie de principios, ir detrás de un objetivo”* (JL, 20 años)

*“Poner el cuerpo. Tener conciencia”* (EC, 25 años)

Ahora bien, la intervención política es un accionar situado, es un hacer en territorio. Hablar de ello hace surgir la idea del territorio en términos espaciales, como una geografía, con sus características específicas, con sus delimitaciones. Desde producciones teóricas como las de Henri Lefebvre en *El derecho a la ciudad* (1969) y en *La producción del espacio* (2013) acerca del territorio como valor en disputa, podemos reconocer que en Latinoamérica se concibe al territorio de este modo a partir del auge de los movimientos sociales -de campesinos, de pueblos ancestrales, de nativos- mediante la

intervención en territorio en búsqueda de la transformación social y la lucha contra la dimensión estructural de la desigualdad. A partir de esta nueva matriz de participación social, se empieza a pensar al territorio desde una concepción política (Villegas Guzmán, 2014; Basconzuelo y Quiroga, 2014; Arias, 2013).

Al territorio se lo inviste de sentido, de pertenencia, de resistencia, como un valor en disputa. Las voces de los entrevistados remiten a la idea de territorio atravesada por un componente ideológico que construye, disputa y/o comparte sentidos y significados acerca de una determinada forma de ver y estar en la realidad. Este componente es lo que moviliza a los sujetos a militar y habitar distintos territorios: la universidad, la escuela, los barrios, sus lugares de trabajo. Así aparece el territorio en las voces de los jóvenes entrevistados:

*“Yo creo que el territorio es el espacio donde uno ve la fertilidad para hacer cosas y donde uno se siente parte de ese lugar, como con un sentido de pertenencia... si uno milita para algo porque lo mueve algo, necesariamente me parece que se está sintiendo parte de un colectivo o un territorio. [...] la militancia se convierte en territorio o en el territorio uno empieza a formar su militancia”* (RT, 23 años)

*“Como territorio... Hay dos planos si querés de esa frase, hay una parte que es lo que es territorio más geográficamente si querés, que es un poco laburo en diferentes sectores sobre todo barrios [...] La frase también lo que me sugiere es un poco de un territorio [...] en cuanto a las ideas. Un territorio ideológico si se quiere, en el cual entra a jugar muchas interpretaciones de la realidad para intentar cambiarlo, que sé yo, a mí me parece que dentro de ese territorio también existen diferentes pujas y sectores en cuanto a la visión que tienen para intentar cambiar la realidad”* (JPA, 23 años)

Se avizora aquí que los jóvenes consideran la militancia como territorio en tanto es el espacio en el cual se organizan, coordinan y realizan acciones colectivas con el objetivo principal de modificar alguna situación de la realidad social.

Frente a lo expuesto, nos atrevemos a afirmar el indiscutido sentido que le asignan los jóvenes cordobeses entrevistados a la política como herramienta de transformación social, otorgándole un carácter optimista, utópico y dirigido al porvenir. Tal como afirma Biagini,

*“los jóvenes, en términos comparativos, caben ser juzgados como uno de los mayores vehiculadores de utopía, entendiendo por ello una capacidad renovadora de obrar y conocer en base a principios, renuentes a otorgarle una fuerza irreversible a las penurias colectivas y dispuestos a combatir ese estado inequitativo de cosas” (2012, p.376).*

Este sentido utópico sobre el accionar de los jóvenes universitarios cordobeses puede ser rastreado en la herencia que los reformistas del 18 dejaron tras la lucha por la autonomía universitaria, la agremiación estudiantil, el reconocimiento del otro, el antiautoritarismo, el involucramiento del estudiante en el gobierno de la universidad como su participación en la sociedad.

Podemos leer entonces las prácticas de militancia de los jóvenes universitarios como de carácter extensionista, no por pertenecer a un programa o proyecto de extensión sino por propiciar lazos y articulaciones entre la universidad pública y la sociedad a través de la construcción de conocimiento en un intercambio (cooperativo) que implica necesariamente al otro, un otro que es protagonista del proceso, pudiendo también problematizar la realidad (Pacheco, 2004).

Apelamos a la extensión en la medida que las voces de los jóvenes universitarios son interpeladas ética, social y políticamente desde el seno mismo de la sociedad y sus discursos encuentran como destinatarios de su quehacer político a aquellos más afectados por las situaciones de desigualdad social y exclusión, poniendo de relieve nuevamente la posibilidad de revertir esas condiciones en pos de una situación social mejor. A continuación, traemos a colación algunas afirmaciones que reflejan lo recién mencionado:

*“el módulo<sup>74</sup> como espacio de militancia intenta en nuestro territorio (que es la facultad) disputar nuevos sentidos a lo que viene circulando en la facultad, que más allá de ser un espacio físico es un territorio porque supone otras cosas, un funcionamiento un mecanismo un código propio de nuestra facultad, a nivel un poquito más macro nuestra universidad, y siempre lo podés llevar un poquito más allá no? atraviesa la sociedad” (GP, 23 años).*

---

<sup>74</sup> El Módulo de Salud Comunitaria es un espacio curricular de la Facultad de Ciencias Médicas.

*“A mí lo que me llamó la atención fue la visión del abogado como un abogado ligado a los sectores trabajadores y a los sectores populares que es intentar poner las herramientas de la abogacía en pos de poder defender esos sectores y también poder hacer a esos sectores adquirir nuevos derechos, eso fue un poco lo que me llamó la atención para empezar a militar” (JA, 24 años).*

Independientemente de la agrupación de la que son parte, sus palabras no dan cuenta de una salida a la sociedad en busca de “adeptos”, sino de la posibilidad de poner en juego un diálogo de saberes que propone una direccionalidad orientada a la resolución conjunta de problemas sociales (Ávila, 2014). Son los barrios vulnerados, el propio hogar, los lugares de trabajo y estudio, los centros de estudiantes, los partidos políticos, las reuniones con amigos los territorios donde los universitarios ponen en acción su militancia. Allí confluye la articulación entre la universidad -los estudiantes universitarios- y la sociedad que da cuenta de que lo político:

*“Se hilvana en la duración de cada encuentro entre hombres y mujeres (...) y se diluye cuando mujeres y hombres se dispersan, se evaden, se ignoran, se violentan. Lo político acaba allí donde hombres y mujeres dejan de mirarse, dejan de hablarse, dejan de hacer cosas juntos” (Skliar, 2015, p.41).*

Los jóvenes reconocen la necesidad de concientizar-se por qué somos como estamos siendo o por qué vivimos como vivimos, señalando también que lo político se expresa en la convivencia con el otro. El otro que es distinto, el otro que no acuerda con mis ideas, no obstante, es el otro a quien tengo que respetar, que “prestar” mi oído y compartir mi voz, resaltando la importancia del diálogo, la escucha y la búsqueda de acuerdos para convivir en sociedad.

Se trata, en definitiva, de voces de jóvenes que confirman que

*“el poder de la política sólo es realidad donde la palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades y los actos no se usan para violar sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades” (Arendt, en Skliar, 2015, p. 41).*

¿No es acaso ese el sentido mismo de la extensión? ¿No es esto lo que se pone en juego en el accionar de los universitarios entrevistados? Pues más allá de las diversas líneas políticas que subyacen en los ideales de cada uno de ellos, todos convergen en defender la justicia social, la democracia y los Derechos Humanos, acompañar a barrios vulnerados geográfica, social y económicamente combatiendo las desigualdades sociales y la corrupción.

## **Bibliografía**

**Arias, A.**, (2013), Lo territorial en el territorio de la Argentina. Connotaciones históricas, políticas y culturales de lo social de los territorios. Revista Margen n° 71 de Trabajo Social, UBA, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/numero71.html>

**Ávila, S.** (2014) “Extensión y Educación Popular”. En: Compendio bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria. Secretaría de Extensión Universitaria, UNC. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/extension/fortalecimiento/formacion/asignatura-de-extensionuniversitaria/compendio-bibliografico.pdf> consultado el 01/08/2016.

**Basconzuelo, C. y Quiroga, M.**, (2014), Sociedades, Territorios y Política. Siglos XX-XXI: Seminario temático dictado en la Universidade Estadual de Feira de Santana. UniRio Editora, 1a Ed., Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Córdoba. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-139-5.pdf>

**Biagini, H.** (2012) La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados. Ed. Capital Intelectual.

**Borobia, R., Kropff, L., Nuñez, P.**, (comps) (2013), Juventud y participación política. Mas allá de la sorpresa. Ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Buenos Aires, Argentina.

**De Certeau, M.** (1996). *La invención del cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

**Irusta, S.**, (2015), El regreso de los jóvenes a la política ¿ y al peronismo? En Bonetto, Ma Susana (Ed.) *Militancia y Juventud* (pp. 103-128). Córdoba, Argentina. Ed. Centro de Estudios Avanzados

**Lefèbvre, H.** (1973). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.

**Merlino, A.** (Coord.) (2009). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.

**Pacheco, M.** (2004) “Reflexiones en torno al espacio de construcción de la extensión universitaria hoy” En: Cuadernos de Educación N°3. Recuperado el 02/07/2014 Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/669/632>

**Saintout, F.**, (2009), Jóvenes, el futuro llegó hace rato: percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política. Ed. Prometeo Libros, Buenos Aires.

**Skliar, C.**, (2015), *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura.* Buenos Aires. Argentina. Ed. Miño y Dávila.

**Villegas Guzmán,S.**, (2014), Territorios en disputa. Sentidos y prácticas en torno a la lucha por por la tierra en una organización campesina del norte de Córdoba. 1a Ed. Editorial de la FFyH, UNC, Córdoba, Argentina. E-Book disponible en: [http://www.ffyh.unc.edu.ar/sites/default/files/e-books/EBOOK\\_VILLEGAS.pdf](http://www.ffyh.unc.edu.ar/sites/default/files/e-books/EBOOK_VILLEGAS.pdf)

**Título: Las prácticas de gestión institucional en las UUNN: La incidencia de los Programas de Financiamiento Específico no competitivo**

**Autora: Silvina Ana Santin**

**Correo electrónico:** [ssantin@unq.edu.ar](mailto:ssantin@unq.edu.ar)

En el marco de este trabajo se pretende analizar cómo, a partir de la implantación de objetivos de variada índole pero con el propósito central de dinamizar el proceso de decisión organizacional y mejoramiento de la calidad y la eficiencia universitaria, en las últimas dos décadas se han desarrollado a nivel internacional y precipitado a nivel nacional distintos mecanismos de asignación de fondos públicos a las universidades, tales como fórmulas, contratos de asignación específica competitivos, no competitivos y semicompetitivos o la figura del contrato-programa. Ello se relevará a partir de un estudio de caso, la Universidad Nacional de Quilmes, y se estudiará en la dimensión analítica el impacto en el desenvolvimiento de la gestión institucional.

Este trabajo conserva la siguiente organización, en primer lugar desarrollaremos de modo sucinto el marco general contextual que justifica el estudio de la temática, en tercer término mencionaremos los mecanismos utilizados por los poderes públicos para asignar el presupuesto a las universidades particularmente nuestro caso de estudio en la Universidad Nacional de Quilmes.

**Palabras claves:** Modelos de Financiamiento Específico, Gestión de las UUNN, Contratos programas

**Introducción:**

En un contexto global y particular caracterizado por la transformación de los sistemas de Educación Superior, el cual debe inscribirse en un proceso mayor, el de la reestructuración de las relaciones Estado-Sociedad Universidad y el de la reestructuración del Estado y la gestión pública, las universidades argentinas se vieron atravesadas por dos lógicas complementarias: la diversificación de las fuentes de asignación de los presupuestos y la lógica de la evaluación.

En el marco de este trabajo se pretende analizar cómo, a partir de la implantación de objetivos de variada índole pero con el propósito central de dinamizar el proceso de decisión organizacional y mejoramiento de la calidad y la eficiencia universitaria, en las últimas dos décadas se han desarrollado a nivel internacional y precipitado a nivel nacional distintos mecanismos de asignación de fondos públicos a las universidades, tales como fórmulas, contratos de asignación específica competitivos, no competitivos y semicompetitivos o la figura del contrato-programa. Ello se relevará a partir de un estudio



de caso, la Universidad Nacional de Quilmes, y se estudiará en la dimensión analítica el impacto en el desenvolvimiento de la gestión institucional<sup>75</sup>.

Este trabajo conserva la siguiente organización, en primer lugar desarrollaremos de modo sucinto el marco general contextual que justifica el estudio de la temática, en tercer término mencionaremos los mecanismos utilizados por los poderes públicos para asignar el presupuesto a las universidades particularmente nuestro caso de estudio en la Universidad Nacional de Quilmes

Por último arribaremos a algunas reflexiones finales sobre la posibilidad que han tenido dichas políticas de impactar en el sentido esperado, esto es la alineación automática a los fines perseguidos por la autoridad central - o capacidad de *enforcement*- (García de Fanelli, 2012) y los objetivos buscados por las universidades<sup>76</sup>.

### **Marco contextual y antecedentes en la temática:**

La Reforma de la educación superior que fuera impulsada, principalmente, desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación (SPU), tras su creación en 1993<sup>77</sup>, abarcó una política de financiamiento asentada en la búsqueda de una disminución de los costos de funcionamiento, en pos de un incremento de la eficiencia del gasto; la calidad de la enseñanza; las condiciones de ingreso y el acceso; las condiciones del arancelamiento; la autonomía y autarquía; las condiciones de representatividad en la ciudadanía; la promoción de procesos de evaluación; promoción de la investigación mediante la creación de “Programas de Incentivos”; modificación de los regímenes salariales; modificación de planes de estudios; creación de nuevas ofertas curriculares; entre los más importantes ( Santin et all, 2015<sup>78</sup>). En este sentido, dichas reformas han puesto en tensión los procesos al interior del Sistema de Educación Superior

---

<sup>75</sup> Los estudios sobre el tema de gestión institucional comprenden, desde un marco teórico amplio, una dimensión que abarca las diversas prácticas de intervención y conducción de una organización, desde el concepto más amplio de gobierno hasta las prácticas instrumentales de la administración, prácticas estas que conducen los destinos de las organizaciones, a la vez que son resultantes de su misma intervención.

<sup>76</sup> Entre otros a saber: la elevación de su productividad -cuestión difícil de medir por lo compleja de su función de producción-, mejorar la disposición de procesos de innovación al interior de las universidades -generalmente se organizan en términos de rutinas y mecanismos de tipo inerciales-, la producción de información para la toma de decisiones -las decisiones casi siempre son sobre los procesos diarios y rutinarios, movidos por mecanismos de decisión parlamentarios lo que los torna lentos y dificultosos-, la posibilidad de establecer motivaciones e incentivos intrínsecos - muy complejo debido a los contratos incompletos que definen las relaciones de autoridad y las relaciones y condiciones laborales y salariales -, entre otro.

<sup>77</sup> El programa de Reforma de la ES (PRES), fue formulado e implementado como un programa de modernización en línea con la agenda internacional y con los problemas que se enfrentaban en el plano local.

<sup>78</sup> En Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación Tensiones y articulaciones entre las políticas públicas de educación superior y las configuraciones institucionales: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes Tensions and joints between public higher education policies and institutional settings: the case of the National University of Quilmes Lic. Nicolás Hel1 Lic. Laura Leguizamó, Hell Nicolas y Santin Silvina, / pp 149-160 / Año 2 N°2 / MAYO 2015 / ISSN 2408-4573 / SECCIÓN GENERAL

a través de recomendaciones de políticas públicas emanadas desde las organizaciones gubernamentales (SPU), como de las organizaciones internacionales<sup>79</sup>.

Dicho proceso de reforma quedará además justificado por un diagnóstico que se teje sobre el sistema, que se caracteriza por: un conjunto de instituciones con diferentes modelos de organización y gestión, tamaño, y anclaje geográfico lo que compone un sistema diversificado, heterogéneo no solo por el tipo de propuesta formativa, si no por el grado de calidad y eficiencia y eficacia con el que se desarrolla que se verifica en el bajo número de graduados entre otros indicadores. Todo esto en un contexto, cada vez, de mayor demanda por bienes y servicios educativos superiores pero concentra en un número limitado de instituciones y en un clima de ajuste, achique de estado, privatización y restricción del financiamiento. "La falta de crecimiento económico creó una brecha entre la evolución de la demanda de educación superior y la capacidad de la sociedad para generar los recursos necesarios para financiar un nivel de oferta suficiente y de calidad aceptable" (García de Fanelli, 2005:166). En efecto en un clima de tensión que se empezó a conformar debido a la restricción de los recursos públicos y la expansión de la matrícula, los gobiernos comienzan a preocuparse- como se señalara más arriba- por encontrar los modos de asegurar la eficiencia del gasto y en cómo garantizar de forma paralela la calidad.

Ahora bien las transformaciones recientes han operado sobre la base del sistema de educación superior modificaciones de tipo estructurales. Especialmente en lo que hace a la organización de las UUNN y en la forma en que estas gestionan las funciones sustantivas. Los contratos programa o programas especiales han sido uno de los modos privilegiados de financiación para promover originalmente, tanto cambios organizacionales como el fortalecimiento de la docencia e investigación, aunque luego dicha modalidad se haya hecho extensiva a la función de extensión universitaria.

Al respecto podemos señalar que hasta los años 80' los fondos públicos se asignaban a las universidades por medio de lo que se denomina partida de gasto y de modo incremental, es decir las universidades se reservan el modo de ejecutar las partidas en los rubros de los insumos de acuerdo al presupuesto que le ha sido asignado, siguiéndole al estado la responsabilidad de controlar directamente el precio del insumo, el costo del servicio y la escala de remuneraciones del personal (García de Fanelli, 2012).

---

<sup>79</sup> Un claro ejemplo es el documento "La Educación Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas" (correspondiente al Grupo Especial del Banco Mundial sobre Educación superior y sociedad, 2000). En el mismo se analiza en detalle la expansión y diferenciación del sistema y la revolución del conocimiento

Pero desde los 80' y más fuertemente desde el año 90', se produjo así un proceso de reforma del Estado que, entre otros cambios, transformó la relación entre las instituciones de educación superior y las agencias estatales de planificación, distribución y control presupuestario, generando fuertes impactos en la gestión política, administrativa y económico financiera de las universidades nacionales.

Los países latinoamericanos emulando a los gobiernos de los países centrales han impulsado reformas en el financiamiento de la educación superior adoptando como modelos aquellas políticas llevadas adelante por países industrializados, centralmente por Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Holanda; también recientemente entre los países nórdicos<sup>80</sup> - en este tema no es menor la experiencia en Chile<sup>81</sup>-. Así se modificaron las condiciones de asignación de los recursos públicos a las universidades, acompañando a las políticas generales de descentralización, la política de descentralización del manejo del presupuestos, otorgándoles a las UUNN una suma global<sup>82</sup> e implantando una serie de instrumentos para la distribución presupuestaria de lo que se denominaba quedaba sobre la base de la línea del presupuesto que históricamente se había asignado a las universidades

Entre los instrumentos utilizados mayormente se encuentran las fórmulas y los contratos, ambos instrumentos buscan estimular el cambio en las universidades a través de estímulos o recompensas económicas empleando líneas estratégicas y uso de indicadores, a través del diseño de políticas públicas específicas para el sector<sup>83</sup>. Los contratos (*innovation funds*), de tradición francesa<sup>84</sup> han sido dispositivos creados por los gobiernos como agentes de cambio por medio de políticas de financiamiento con el fin de promover actividades o comportamientos en las universidades y al mismo tiempo por medio de la asignación económica sujeta a estas a los términos de los mismos (García

---

<sup>80</sup> Ver De Boer, Harry (2015) quien analiza el financiamiento a partir de la evaluación del desempeño basado en acuerdo en catorce países entre los que se encuentran Austria, Dinamarca, Finlandia, Hong Kong, Irlanda, Alemania, países Bajos, Reino Unido y EEUU. También ver Gorintzka, A et al (2004) principalmente analiza los países nórdicos Suecia y Dinamarca. Las citas de estos autores tienen la traducción nuestra.

<sup>81</sup> Ver los Convenios de desempeño (CD), como el Programa piloto MECESUP Yutronic. 2011.

<sup>82</sup> El presupuesto de la Administración Pública nacional aprueba para el ejercicio 192 por primera vez la transferencia de una suma global sin afectación específica para las UUNN que le general se destina al pago de salarios y de funcionamiento básico operativo.

Consultar: [http://www.mec.gov.ar/onp/html/manuales/el\\_sistema\\_presupuestario\\_publico.pdf](http://www.mec.gov.ar/onp/html/manuales/el_sistema_presupuestario_publico.pdf)

<sup>83</sup> Asimismo ambos instrumentos operan sobre los problemas eventuales de riesgo moral que el gobierno encuentra como solución para imponer controles sobre los procedimientos y sobre los resultados (García de Fanelli, 2012)

<sup>84</sup> En el contrato programa en el Estado francés forma parte de la doctrina de "dirección por objetivos" aplicada bajo la ley de ES de 1984, con el fin de modernizar la gestión pública. En el caso de la educación superior se basa en el diseño de un proyecto institucional, en el cual la universidad define su programa de enseñanza, las necesidades de financiamiento de los gastos corrientes, la necesidad de nuevos puestos o la capacitación de su personal (García de Fanelli, 2005: 142)

de Fanelli, 2005:101)<sup>85</sup>. Dos tipos de contratos han sido de uso, los competitivos (como el FOMECE) y los no competitivos o contratos programa, sobre este último es que se realizará un breve análisis el cual que desarrollaremos más adelante.

Justamente dos herramientas se han privilegiado con motivo de orientar las metas señaladas en relación a la eficiencia, la calidad y la equidad en la provisión del servicio de educación superior: por un lado los dispositivos de evaluación (vía acreditación de carreras e instituciones y evaluación de universidades nuevas y externa por medio de la CONEAU<sup>86</sup>) y los nuevos instrumentos para asignar partidas presupuestarias entre las universidades (García de Fanelli, 2012). Aquí es necesario destacar dos cuestiones.

Una, la mayor parte de los fondos o ingresos que manejan las universidades proviene del tesoro nacional, cuestión que comienza a perfilarse por parte del Estado como una oportunidad para alienar los objetivos de las UNN a los objetivos gubernamentales, es decir para alcanzar distintos objetivos, orientados por medio de la política pública (De Boer, 2015). En efecto se comienzan a planificar una serie de instrumentos que resulten más apropiados para realizar la asignación del presupuesto a las universidades y se reemplacen los mecanismos inerciales, que se orientaban ya sea, por pauta histórica, ya sea vía la cantidad de alumnos y docentes, cuestiones que barajaban altos grados de negociación política.

Dos, la búsqueda de mayor racionalidad en el gobierno y gestión de las universidades se correspondía con un proceso de modernización del estado atravesado por la planificación y gestión por objetivos y la técnica de la calidad total, enfoques de la administración neoclásica y de sistemas, por las que se incorporan nuevas técnicas empresariales a la gestión pública<sup>87</sup>.

Lo que planteamos es que, el contrato programa como resultado de un “acuerdo”, o al decir de Gorntizka, (2004) “acuerdo de caballeros”<sup>88</sup>, para otros autores “cartas de

---

<sup>85</sup> Se diseñan estos instrumentos con el fin promover reformas que apunten a la autorregulación o más bien el timoneo a distancia o regulación indirecta a través de incentivos económicos.

<sup>86</sup> A partir de 1995, con la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior, por mencionar sólo algunos aspectos de regulación del sistema, se pone en funcionamiento el PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) que dio lugar a dos componentes: la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) de forma simultánea la creación del SIU (Sistema de Información Universitaria), la RIU (Red de información universitaria), el SIAR (Sistema de información y asignaciones presupuestarias de recursos) entre otros. El segundo componente lo constituye el FOMECE (Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria). Otros organismos de coordinación del sistema creados durante la época fueron el CU (Consejo de Universidades), el CRUP (el Consejo de Rectores de las universidades privadas) y los Consejos Regionales de planificación de la Educación Superior (CPRES).

<sup>87</sup> El uso de instrumentos que desarrolla la Administración y planificación estratégica, y la planificación por objetivos influenciada por TQM (Gestión de la Calidad Total abreviada TQM, del inglés Total Quality Management) como el Balance Scorecard o Cuadro de mando integral comienzan a ser utilizadas en las universidades.

<sup>88</sup> Conformar como todo contrato una relación entre iguales o socios, lo que no conduce necesariamente a una situación de asimetría.

intención”<sup>89</sup> (De Boer, 2015), constituye una concertación entre las prioridades de la universidad y las prioridades del Estado que se expresan en esas líneas de política sectorial y resultan un instrumento no solo a través del cual se hace operativa la política, sino que además dan sustento a la evaluación institucional y actualizan su función social<sup>90</sup>. A partir de la política contractual, la universidad plantea sus problemas, y sus estrategias de mejora en el contexto del contrato programa y éste es discutido y analizado conjuntamente en reuniones y visitas a las instituciones por parte de los funcionarios a cargo de cada área. La Concertación Contractual es en definitiva, el punto de encuentro entre las prioridades de política universitaria del Estado y las prioridades de las instituciones (Pugliese, 2007), y en todo caso repercute sobre las capacidades de aquellas universidades que pueden definir nuevos cursos de acción en la organización saldando las dificultades que conlleva los derechos de propiedad sobre esos recursos, como la forma en que distribuye la autoridad dentro de la organización.

Otro argumento que apoya esta cuestión es el de Bruner (2014) quien concluye que la gestión universitaria apoyada en las bases materiales que otorga el financiamiento específico y el nuevo paradigma “la universidad estatal latinoamericana enfrenta un periodo crítico, o desaparecen las bases materiales de su reproducción y su cultura tradicional actúa como un obstáculo para transformarse en innovadora o cabe la posibilidad de que las universidades re articulen sus elementos internos de organización, gestión y gobierno para vincularse en nuevos términos con su entorno”.

Ginestar (1994) señala un argumento complementario, la asignación por objetivos y por resultados favorece el desarrollo de la capacidad de gerencia en las organizaciones públicas frente a la inercia de la gestión y administración meramente funcional, donde lo que prevalece es el cumplimiento de la norma.

Si bien este estudio hace especial hincapié en la figura del Contrato Programa, simultáneamente en el caso argentino, debemos decir que se han aplicado otros mecanismos de asignación presupuestaria tales como:

- Uso de fórmulas: dentro de esta categoría tenemos al Programa para el Financiamiento de la Enseñanza (PROFIDE), el cual constituía un fondo asignable según una fórmula con indicadores de proceso (alumnos/docentes, auxiliares/docentes) y de

---

<sup>89</sup> De Boer prefiere denominarlos así en vez de contratos dado que este último implicaría que los socios contratantes se comprometen a concentrarse solo en determinadas actividades con el objetivo de lograr determinados objetivos sin consecuencias directas es decir recompensas o sanciones.

<sup>90</sup> Paralelamente conllevan el aumento de la transparencia y equidad interinstitucional, la alineación de objetivos entre los gobiernos y las universidades y la mejora de la calidad de gestión ya marcadas, la complejidad organizacional del sector.

resultados (egresados/ ingresantes, cantidad de materias aprobadas); y atendiendo a requerimientos particulares de universidades de creación en el 90 el PROUN (Programa de Reforma para las Universidades Nuevas).

- Asignación específica no competitiva: para categorías particulares de instituciones y/o actores universitarios, como por ejemplo el Programa de Incentivo a los Docentes-Investigadores y el Programa de Reforma y Reestructuración Laboral.

- Asignación específica competitiva, en el que contamos como por ejemplo el FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria) y el FONCYT (Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología).

- Asignación específica semi-competitiva: son los fondos destinados a nuevas inversiones como el PROIN, Programa de Inversiones Nuevas

- Asignación a la demanda: están dirigidos a los estudiantes, entre ellos tenemos el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y Programa Nacional de Crédito Educativo (PNCEES) que ha dejado de funcionar desde 1999 (García de Fanelli, 2008).

En este orden debemos señalar que, el Programa de asignación específica competitiva FOMECA ha sido el antecedente más importante para analizar los contratos programas que como alternativa de financiamiento comienzan a surgir a partir del 2002-2003 en la Argentina. Ahora bien se elige la figura del contrato programa no competitivo no solo porque ha sido el instrumento que mayor alcance o generalización ha tenido en términos de desarrollo institucional sino además por el grado de continuidad e institucionalización que ha alcanzado en las universidades.

En efecto sobre la base de la diversificación de las fuentes de financiamiento ya señalada, al mismo tiempo que a las UUNN se le otorga mayor autonomía institucional y autarquía financiera (*derechos de propiedad de iure*<sup>91</sup>) al transferirle la mayoría de sus recursos como suma global, se diseñan instrumentos con el fin promover reformas. El supuesto que encontramos detrás de este mecanismo es que a través de los estímulos económicos se desencadenan procesos de transformación en la organización universitaria, esto es, se promueven cambios en la estructura institucional y en la gestión académica y administrativa. Como efectos de estos cambios, se espera que las universidades realicen

---

<sup>91</sup> De todas maneras a partir de la modificación de la Ley de Educación superior quedará en manos de los mecanismos de control interno como auditorías, como externos en la Auditoría General de la Nación.

una asignación más eficiente de los recursos humanos, físicos y financieros disponibles; que eleven la calidad de las actividades de enseñanza, investigación y extensión y, a nivel de sistema se realice una distribución más equitativa de los fondos públicos entre las instituciones (Neave y Van Vught, 1994).

### **Programas con financiamiento específico en la gestión de las UUNN: estudio de los contrato programa en el caso de la Universidad Nacional de Quilmes**

Para dar cuenta la forma en que se plasman en los modos de gestión institucionales, los objetivos de política pública económica, de asignación contractual de fondos públicos a las universidades analizaremos un caso concreto, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

A partir del año 2002 las mediaciones que significaron un marco nacional determinado por un cambio de rumbo, el que proponía las políticas Kirchneristas - llamadas por diversos autores, pos neoliberales o post keinesianas- la reinterpretación por los actores académicos universitarios de las políticas estatales. En efecto, no es menos cierto que las modificaciones en el desempeño del régimen político y económico argentino luego de la crisis del modelo de convertibilidad nos obligan a dar cuenta de este comportamiento acercándonos aunque fuera de manera sumaria a los temas que la política pública sectorial o universitaria. Sobre el tema de las políticas públicas particularmente por el interés investigativo de este trabajo, consideraremos las que se dirigieron a la asignación de fondos públicos a las universidades nacionales. Particularmente al caso de estudio: los Contratos Programa y su impacto en la gestión universitaria.

Es decir este planteo nos posiciona en el entendimiento de esta cuestión-el proceso de innovación que tuvo lugar en la base operativa de la organización universitaria- en dos planos analíticos: a) la forma en que la Institución asimiló los objetivos de políticas implantados desde los poderes públicos para el sector, y b) la materialización de las políticas de asignación de fondos específicos, concretamente el diseño de los mecanismos de gestión universitaria.

Si bien este apartado hace especial hincapié en la figura del Contrato Programa, simultáneamente en la UNQ, se han recepcionado sucesivamente fondos provenientes de diversas fuentes de financiamiento y de diversos mecanismos de asignación presupuestaria tales como los que se presentan a continuación.

Por los años 90 la UNQ accedió al fondo proveniente del PROUN (Programa de Reforma para las Universidades Nuevas) el que se crea para atender los requerimientos particulares de las universidades de reciente creación. Este programa conforma lo que se denomina mecanismo de Fórmula. El Programa de Incentivo a los Docentes-Investigadores y el Programa de Reforma y Reestructuración Laboral por el que la UNQ recibe un monto de asignación específica no competitiva. En el año 1996 por medio del fondo de asignación específica competitiva, el FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria) el que se ejecutara hasta el año 2000 con más de diez proyectos, y el FONCYT (Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología). El PROIN, que conforma el Programa de Inversiones Nuevas que constituye un fondo de asignación específica semi-competitiva por el que se retomaron las instalaciones y se adquirieron nuevas inversiones. Y por último la asignación de fondos a la demanda a través de las becas a estudiantes primariamente el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y más recientemente el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB).

Ahora bien con el objeto diseñar una serie de políticas que tendieran a dar respuestas a las dificultades señaladas en los distintos procesos de evaluación universitaria a los que la gestión era sometida, dícese los procesos de acreditación de carreras y la misma evaluación universitaria que se desarrollará a través de la suscripción del convenio con la CONEAU en el año 2006, durante el período 2008-2012 se han llevado a cabo las líneas de trabajo tendientes a consolidar las mejoras en la organización y ejecución de las diferentes actividades .

Hasta el momento hemos encontrado que dichos contratos programas han tenido una verdadera difusión debido a que a través de los mismos se ha propendido al alcance de objetivos de mejora continua de la calidad y por lo pronto parecen ser los mecanismos privilegiados. Ahora bien en el caso concreto de este estudio, y para sintetizar hemos visto que se han sustanciado contratos programas para:

- mejorar la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y sus resultados,
- mejorar la formación de recursos humanos, tanto profesionales como científicos,
- mejorar la calidad de los procesos de producción y transferencia de conocimientos,



- mejorar la calidad del sistema en su articulación e integración con relación a las demandas y necesidades de la sociedad,
- mejorar la calidad institucional, fortaleciendo las capacidades y mecanismos de gestión.
- modificar la estructura institucional, la regularización de las plantas básicas docentes a través del financiamiento de la actividad docente que se sustancia a través de los concursos y el financiamiento a mayor dedicación de becarios de investigación;
- mejorar la oferta académica a través de la creación de carreras en áreas de vacancia y las reformas de planes de estudio para el mejoramiento de la enseñanza de las ingenierías, las carreras sociales y las carreras humanísticas;
- mejorar de las áreas de vinculación universitaria y cooperación internacional;
- la articulación interuniversitaria a través de los consorcios de carreras;
- la articulación con el nivel medio y el apoyo al último año del secundario;
- la extensión universitaria, la inversión en laboratorios y bibliotecas, los procesos de evaluación institucional, la gestión de la investigación y las editoriales, entre otros.

Aquí relevamos una adecuación causal en términos del diseño de los instrumentos y los resultados buscados. Todo lo expuesto se encuentra en íntima relación con uno de los objetivos centrales de la política de financiamiento que es promover una mayor tasa de retención y graduación de los estudiantes.

En relación a las posibilidades que ha significado para la universidad, contar con fuentes de financiamiento alternativas por medio de la asignación contractual, y en función de una planificación claramente expuesta en el plan estratégico 2004-2012 y 2012-2016, podemos observar una serie de indicadores sobre la gestión de los últimos años, que se relevaron a partir de las memorias y balances institucionales<sup>92</sup>. En este sentido las autoridades a cargo del diseño del instrumento de planificación han podido determinar los fines institucionales, priorizarlos, jerarquizarlos y esto ha llevado a evaluar la alternativa que tenían para su sustanciación, entre ellas se encontró la posibilidad de

---

<sup>92</sup> Ver memorias: <http://www.unq.edu.ar/secciones/51-informe-anual-de-actividades/>  
 Ver Balances: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/502c14fd560fd.PDF> y  
<http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/51646a695fa57.pdf>

llevar adelante procesos contractuales con el Estado. Aquí es necesario destacar que, a diferencia de la eficiencia externa que busca el cumplimiento de objetivos sociales, los nuevos mecanismos de asignación buscan promover la eficiencia interna promoviendo el logro de objetivos organizacionales, es decir buscan impulsar cambios en las reglas de funcionamiento internas. Si bien no podemos decir, que los indicadores que se muestran sean producto únicamente de la aplicación de estas pautas de asignación de fondos por cláusulas contractuales, si podemos decir que lo han inducido por un lado en términos de lo que la política buscaba, pero también han colaborado a desarrollar lo que los propios actores institucionales han delineado como acciones prioritarias. En efecto por los alcances de este trabajo no estamos en condiciones de decir cuánto de los resultados obtenidos son atribuibles al funcionamiento interno o propio de la universidad y cuanto a la motivación extrínseca producto de la política de asignación, pero si encontramos una sinergia entre ambas por sobre todas las cosas producto de lo fluida de la colaboración, comunicación cooperación y compromiso entre las autoridades gubernamentales y autoridades universitarias.

### **Reflexiones finales**

Relacionando el tema desarrollado y los resultados hallados respecto del centro de interés principal de este trabajo – los programas de financiamiento específico o contratos programas en las universidades nacionales- podemos concluir con las siguientes observaciones: si bien no resulta clara la definición de la función de producción de las universidades puesto que las definiciones que ellas mismas realizan sobre sus objetivos muchas veces resultan vagas; asimismo no es posible determinar en cuanto la función académica, de investigación y de extensión aporta al desarrollo de sus productos, ni siquiera se tiene información sobre cuáles de los insumos empleados en las funciones sustantivas aportan a su crecimiento y desarrollo; la dinámica de la universidad analizada muestra la importancia que han tenido las políticas públicas de asignación de fondos por contratos a las universidades para dinamizar los procesos de innovación incipientes y el reconcomiendo e internalización de los costos. A las claras ello ha conducido a potenciar los aspectos más favorecidos y disminuir los factores que implicaban una clara desventaja. En este sentido las políticas de asignación de fondos han cumplido un papel más que importante en la garantía de equidad interinstitucional.

De todas formas queda por plantearse dos cuestiones: la primera es la alta dependencia que las instituciones tienen del aporte del tesoro nacional para llevar a

adelante sus objetivos, esto obliga a advertir las restricciones a las que las universidades nacionales debería enfrentarse frente a un eventual cambio en la situación financiera del gobierno central. La segunda es el relativo margen de incidencia del gobierno a través de políticas de asignación tan acotadas.

También internamente no resulta sencillo, dentro de los relativos márgenes de negociación y por medio de los canales de información y comunicación de que se dispone, tomar decisiones de cambio institucional que afectan intereses y valoraciones de diversos agentes, dado que directamente o indirectamente cualquier decisión por pequeña que sea afecta a estos mismos.

Sin embargo, en el caso estudiado las mismas han podido permear las estructuras de gobernanza interna, permeando los procesos decisorios al interior. Todo ello no sin tensiones. Es decir, entendemos que la universidad como actor político promueve, recepciona y resignifica las políticas públicas y las concreta de acuerdo a las perspectivas existentes en su interior en torno al papel del Estado como en la definición misma de universidad.

En nuestro trabajo sostenemos que las reformas impulsadas se concretizan en las universidades mediadas por un conjunto de factores en los que se advierten rasgos singulares, por ejemplo el enclave territorial de la universidad (que supone relaciones con los actores relevantes del territorio y configuran un escenario que requiere ser delimitado y precisado detalladamente para el impulso de políticas institucionales, ofertas académicas, desarrollo de I+D, articulación con la escuela secundaria, gestión de asuntos estudiantiles) o las posiciones de los distintos actores que intervienen en los procesos decisorios, movilizandolos recursos de diferente tipo y motivados por valores y objetivos diversos. Pero esta acción no resulta de una constante sino que está fuertemente determinada por las cuestiones en debate, por las estrategias de esos actores y por la percepción que éstos tienen del carácter simbólico y de la efectividad de la participación. Los acuerdos a los que se arriban son siempre circunstanciales y deben ser revalidados constantemente.

Impulsar estudios de nivel institucional en el campo de la educación superior nos ha permitido capturar las dinámicas diferenciales en los comportamientos de los actores. Se intentó con todo abordar la problemática de las transformaciones que operaron hacia los escenarios institucionales de las universidades, en este caso específico de la UNQ,

recuperando los modos en que se realiza esta construcción. Estos modos implican espacios de interacción social, diversidad de actores, negociaciones y conflictos, e incluso modos que dan cuenta del trazado de los límites de esos mismos espacios y los valores que deberían orientar el desarrollo de la universidad.

Todo lo expuesto implica considerar a la universidad como institución mediadora de las interacciones que conllevan objetivos de macro y micro política, mediadora de interacciones orientadas a organizar y coordinar el trabajo organizativo y administrativo, mediadora de tramas intersubjetivas que intentan consolidar y legitimar decisiones sobre la pertinencia de programas y proyectos institucionales y curriculares, etc.

Por todo ello pensamos en el futuro poder contribuir al campo de estudios de la educación superior con un estudio empírico donde se describan las tensiones y articulaciones producto de los contratos programa como concreción de las políticas públicas, en los entramados institucionales de las universidades; pensando en identificar los dispositivos construidos en las universidades, a partir del financiamiento proveniente de programas específicos o contratos programa.

Estudios de esta naturaleza nos permitirán comprender no sólo el modo en que se modifica la base operativa de las universidades a partir de la aplicación de los contratos programas, sino además identificar las unidades institucionales y agentes involucrados en los procesos de gestión de los contratos programa y analizar sus representaciones acerca del modo en que se han modificado sus funciones y roles. Construir un modelo analítico sobre estos sistemas de significatividades que articule unidades, agentes, posiciones y representaciones es el objetivo de la siguiente etapa.

#### **Bibliografía de consulta:**

ALTBACH, P. (2001). Educación Superior Comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo. Buenos Aires: Colección Educación Superior. Cátedra UNESCO de Historia y Futuro de la Universidad. Universidad de Palermo.

BEZCHINSKY, G Y OTROS. (2007). Inversión extranjera directa en la Argentina. Crisis, reestructuración y nuevas tendencias después de la convertibilidad. Chile: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

BRICALL, J. Y BRUNNER, J. (2000). Universidad Siglo XXI. Regulación y Financiamiento. Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. París: Centro

Interuniversitario de Desarrollo de América Latina. Programa Columbus de Unión Europea.

BRUNNER, J. (1990). Educación superior en América latina, cambios y desafíos. Santiago de Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica.

BRUNER, J (2014) Transformation of the public sphere and the challenge of university innovation en Revista de pedagogía, Número monográfico. Gobierno y gobernanza de la universidad:el debate emergente Hugo Casanova Cardielly Roberto Rodríguez Gómez (coords.)

BRUNNER, J.J. Y FERRADA HURTADO, R. (EDS.) El desafío del capital humano y Formación de capital humano avanzado. En Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Santiago de Chile: CINDA-UNIVERSIA Disponible en: <http://www.cinda.cl/htm/es.htm>.

CLARK, Burton (1996) “El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica”. Nueva Imagen, México

DE BOER, HARRY ET AL. (2015). Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems. Netherlands: CHEPS.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2005). Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires, MIÑO y DÁVILA. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/270050698\\_UNIVERSIDAD\\_ORGANIZACION\\_E\\_INCENTIVOS\\_DESAFOS\\_DE\\_LA\\_POLITICA](https://www.researchgate.net/publication/270050698_UNIVERSIDAD_ORGANIZACION_E_INCENTIVOS_DESAFOS_DE_LA_POLITICA)

GARCÍA DE FANELLI, A -(2007) “La reforma universitaria impulsada vía el financiamiento: Alcances y limitaciones de las políticas de asignación” Espacio Abierto, vol. 16, núm. 1, enero-marzo, 2007, pp. 7-29 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

GARCÍA DE FANELLI, A (2008). “Contratos-Programa: Instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades”. IPE-UNESCO, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2011). Financiación de la educación superior argentina: cambios y continuidades entre los años 90 y la primera década del 2000, Revista Educación Superior y Sociedad. IESALC: UNESCO, Año 16, N° 1. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002217/221794m.pdf>.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2012). Acreditación de la calidad y financiamiento: potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. Education Policy Analysis Archives (Archivos Analíticos de Política Educativa, revista bilingüe), Vol.20, Nro.22, agosto.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2014). Aportes de la economía a la educación comparada. Congreso Internacional de Educación Comparada. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/272823852\\_Aportes\\_de\\_la\\_economia\\_a\\_la\\_educacion\\_comparada](https://www.researchgate.net/publication/272823852_Aportes_de_la_economia_a_la_educacion_comparada).

GORNITZKA, A., STENSAKER, B. SMEBY, J.C y De Boer, H. (2004). Contract Arrangements in the Nordic Countries-Solving the Efficiency/Effectiveness Dilemma? Higher Education in Europe, Vol. XXIX, No. 1. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03797720410001673319?journalCode=chee20>.

KROTSCH, P. (1993) La universidad Argentina en transición. ¿del Estado al mercado?, en Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales (UBA) Vol. 3.

KROTSCH, P. (organizador). (2002). La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes. Buenos Aires: Ediciones al Margen. Universidad Nacional de la Plata.

KROTSCH, P. (2003). Educación superior y reformas comparadas. Buenos Aires: Ed. de la UNQ.

MUSGRAVE, R. V. Y MUSGRAVE, P. B. (1992), Hacienda Pública teórica y aplicada, McGraw Hill, Madrid.

NAVARRO, ANA MARIA (2004) El planeamiento educacional en las instituciones de educación superior. Ediciones Al Margen. Buenos Aires.

NEAVE, G (2001) “Educación superior: historia y política: estudios comparativos sobre la universidad contemporánea”. 1ª ed. Barcelona : Gedisa, 2001

NEAVE Y VAN VUGHT (1994), Prometeo encadenado, Barcelona . Gedisa.

PUGLIESE, JC (2007) “Documento para el debate de una nueva Ley de Educación Superior”. [www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/Pugliese/11.DOC)

YUTRONIC, J. ET AL. (2011). Convenios de desempeño y su aporte en el financiamiento de la educación superior en Chile, Revista Educación Superior y Sociedad. IESALC: UNESCO, Año 16, N° 1.

**Título: Ingresantes a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social: perfil y primeras prácticas de escritura en la zona de pasaje**

**Autores: Daniel Luque, Joel Linossi, Germán Pinque**

**Correo electrónico: [luquedaniel@hotmail.com](mailto:luquedaniel@hotmail.com)**

El presente trabajo forma parte de una investigación titulada Zonas de pasaje en la Licenciatura en Comunicación Social: hacia la exploración de la escritura de géneros académicos en el ingreso y egreso de la carrera. La mirada está puesta en dos momentos críticos entendidos como “pasajes” de alta complejidad y significación epistemológica, emocional, sociocultural en la formación de grado, en tanto interpelan fuertemente a las instituciones y a los estudiantes, y suponen para estos, profundos procesos de ruptura y reconfiguración identitaria. Esta ponencia, focalizada en el ingreso, presenta los resultados de un estudio exploratorio sobre el perfil de los ingresantes y sobre las valoraciones y representaciones que ellos tienen sobre su primera práctica de escritura en la universidad. Esta primera experiencia, que forma parte del inicio de un complejo proceso de “alfabetización académica”, consistió en la elaboración de un informe de lectura producido en el marco de una de las asignaturas del Ciclo Introductorio de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, de la Facultad de Comunicación de Ciencias de la Comunicación de la UNC. La exploración se llevó a cabo a partir de un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas.

**Palabras claves:** escritura, ingreso, pasaje, representaciones, alfabetización académica

Esta presentación es parte de un trabajo de investigación avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. El título del proyecto de investigación es *Zonas de pasaje en la Licenciatura en Comunicación Social: hacia la exploración de la escritura de géneros académicos en el ingreso y egreso de la carrera*. Se trata en este caso de exponer los resultados de la indagación sobre el perfil de los ingresantes a la carrera de Licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y más específicamente su relación con la primera experiencias de escritura académica en el Ciclo Introductorio de la carrera.

En necesario primero referir al marco investigativo mencionado cuyo objeto de estudio son las prácticas de escritura académica en dos momentos críticos de la formación de grado del Comunicador Social: el ingreso y el egreso de la carrera. Ese objeto de estudio está ligado a una serie de problemáticas en torno a la enseñanza de la escritura, el diseño de acciones, dispositivos y estrategias de acompañamiento por parte de las instituciones y el estudio y comprensión de los procesos de alfabetización en la educación superior.

La mirada está puesta en dos momentos entendidos como “pasajes” de alta complejidad y significación epistemológica, emocional, sociocultural en la formación de grado, en tanto interpelan fuertemente a las instituciones y a los estudiantes, y suponen, para estos



últimos, profundos procesos de reconfiguración identitaria. Por una parte, el estudiante-ingresante se encuentra con un nuevo ámbito institucional, nuevos modos de lectura y escritura, de relacionarse, de estudiar y aprender, de los cuales debe apropiarse y que constituye un pasaje, de una instancia a otra, a veces problemático o dificultoso. En este sentido, este momento está constituido por “puntos de ruptura más que de continuidad en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes” (Amaya, 2005). Por otro lado, el estudiante-futuro profesional debe asumir un nuevo posicionamiento enunciativo, dar cuenta de los aprendizajes logrados durante la trayectoria formativa, realizar un trabajo final que signifique algún aporte original en un área específica de conocimiento disciplinar/ profesional. Desde esta perspectiva, la producción de la tesina constituye una clara situación de “pasaje” que implica, como dijimos anteriormente, una reconfiguración identitaria: la de ser estudiante a convertirse en profesional de la comunicación (Arnoux, 2009; Carlino, 2006).

El enfoque teórico y metodológico mediante el cual indagamos y conceptualizamos este objeto de estudio se inscribe en un campo del conocimiento sobre la lectura y la escritura académica que se viene consolidando desde hace más de diez años y que ha orientado y articulado la investigación y la enseñanza sobre estas prácticas. En este campo de estudio una noción estructurante es la de *alfabetización académica* que es entendida por Carlino como el “...proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (...) conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar de los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (2013: 370).

Por otra parte, reconocemos como antecedente de este campo de estudio los aportes realizados por las investigaciones enmarcadas en la “escritura a través del currículum” y en las “alfabetizaciones académicas”, desarrollados respectivamente en EE.UU desde la década del '70 y en Inglaterra desde los años '90. Estas tradiciones abrieron nuevas perspectivas para el abordaje de la escritura, en el primer caso, impulsadas directamente por las problemáticas de su enseñanza y el aprendizaje -o de “la retórica y la composición”- en los primeros años de la educación superior y nuevas nociones provenientes de la teoría del género como actividad social (Bazerman, 2012; Swales, 1990); y en el segundo, por un interés más teórico y antropológico por la escritura entendida como práctica social (Barton y Hamilton, 2004, Barton y Papen, 2010; Street, 2008; Lillis, 2001). Estos, reconocen en la escritura un proceso complejo y

multidimensional que compromete aspectos cognitivos, lingüísticos, epistemológicos, institucionales, emocionales, culturales y sociales. Es decir, conceptualizan y estudian a la escritura académica como un fenómeno sociocultural e histórico, vinculado a la construcción de significados situados y genéricamente relevantes, a la adquisición y asunción de una identidad social y a la participación en comunidades disciplinares y profesionales particulares.

Así, entonces, en una primera etapa de la concreción de la investigación, focalizados en el ingreso, fue necesario conocer, de manera exploratoria, cuál es el perfil de los ingresantes e indagar en algunas variables que permitan caracterizar su primera experiencia de escritura y las valoraciones y representaciones que ellos tienen sobre la escritura misma.

Se entiende en este caso la representación como *representación social* tal como ha sido desarrollada y utilizada en distintas disciplinas como la epistemología, la historia de las ciencias y especialmente en la psicología social (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986). Abordada en algunos casos como sinónimo de “preconociones” que reenvían a un estado anterior a la ciencia y, en otros, es percibida como un “momento” en la dinámica de apropiación de conocimientos. Son construidas por los sujetos a partir de su experiencia social y son coherentes con sistemas de representaciones socialmente constituidos.

El instrumento que utilizamos para indagar sobre estas representaciones, consistió en la elaboración de una encuesta que se realizó al finalizar el cursado de la asignatura Técnica de Estudio y Comprensión de Textos, del Ciclo Introductorio de la Licenciatura en Comunicación Social, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC), en la primera semana de marzo de 2017. Se dirigió a 81 estudiantes de un total de 750 ingresantes/cursantes a la carrera. Fue implementada por los profesores de la asignatura en cuatro de las ocho comisiones en que se distribuyen los ingresantes de este espacio curricular: dos del turno mañana y dos del turno vespertino. La encuesta se distribuyó al azar y fue completada por los estudiantes en forma manuscrita.

El instrumento incluyó, en primer lugar, preguntas cerradas sobre el perfil sociodemográfico (edad, sexo, lugar de origen y residencia actual, actividad laboral, etc.) y los antecedentes y experiencias académicas previas (año de egreso del secundario, orientación/especialidad, experiencias en la educación superior propias y del padre y la madre); y, en segundo lugar, preguntas cerradas y abiertas vinculadas a los tipos de actividades de escritura más frecuentes y la realización del *informe de lectura*, primera

producción con la que acredita la asignatura. Esta producción organiza y atraviesa la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la cátedra. Consiste en la elaboración grupal (no más de 3 integrantes) de un informe de carácter expositivo, en el que se da cuenta de la lectura y puesta en relación de dos textos de autores diferentes, a partir de la propuesta de un eje temático común que los atraviesa. Así, esta experiencia se propone como una primera producción académica sostenida en la reflexión conjunta sobre las implicancias de un género, un uso preciso del lenguaje y una especial preocupación por la convivencia de voces enunciantes y citadas en su interior. A propósito de esta producción, indagamos, específicamente, las dificultades, tareas y factores más importantes que influyeron en su realización, así como una valoración de los ingresantes sobre los aprendizajes que propició.

### **Perfil de los ingresantes a la carrera de Licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación**

En las respuestas de la primera parte de la encuesta observamos que el total de los encuestados se reparte en porcentajes muy similares entre los **sexos** femenino y masculino, 50.63 % y 49.37 % respectivamente, mientras que predominan los estudiantes con **edades** comprendidas entre los 17 y los 19 años en 71.83 % y entre los 20 y 22 años en un 26.77 %. Ninguno de los encuestados tiene hijos.

Por otra parte, cerca del 70 % **egresó del secundario** en 2016 (año inmediato al ingreso a la Facultad) mientras que un 1.11 % lo hizo en 2015, un 17 % entre 2010 y el 2014. Es decir, puede apreciarse continuidad en las trayectorias educativas, en términos de transición del secundario a la universidad. Con respecto a la modalidad de gestión de las escuelas de las que egresaron los encuestados, el 65.82 % lo hizo de escuelas privadas mientras que el restante 34.18 % de públicas. Por su parte, para el 70.89 % de los encuestados el ingreso a la universidad es su primera experiencia en los estudios superiores.

En relación con el **lugar de origen** de los encuestados predomina Córdoba Capital con el 40.5 % y le sigue el interior de la provincia con el 30.4 %, mientras que el 25.3 % proviene de otra provincia de Argentina y el 3,81 % de otro país. Es decir, para el 59,49 % el cursado de sus estudios en la universidad ha supuesto o supone algún tipo de movilidad interurbana.

Asimismo, la mayor parte de los encuestados, el 72.1 %, **convive con sus padres**, mientras que el 12.66 % vive solo, el 12.66 % con compañeros 12.66 % y solo un 2.53 %

lo hace con su pareja. Con respecto a la propiedad de la residencia, el 46.84 % alquila una vivienda, mientras que el porcentaje restante vive en una vivienda familiar propia.

En relación con las actividades laborales desarrolladas, la mayoría, el 76.25 %, no trabaja; mientras que del porcentaje restante, el 78.95 % lo hace menos de 35 horas semanales y el, 21.05 % lo hace por más de 35 horas.

Frente a estos datos se advierte el predominio de un perfil de alumno “tradicional”, que estudia a tiempo completo, no trabaja, no posee responsabilidades familiares y el ingreso a la universidad se produce inmediatamente al concluir los estudios secundarios.

### **Valoraciones y representaciones de los y las estudiantes ingresantes en torno a la escritura y sus prácticas**

La escritura del *informe de lectura*, en tanto primera experiencia de producción académica, es un proceso que presenta múltiples desafíos para el estudiantado que pueden ser de diversa índole y presentarse como tareas necesarias u obligatorias, dificultades o actividades placenteras, de fácil resolución, etc. A su vez, existen factores que en mayor o menor medida pueden condicionar o influenciar las prácticas de escritura. Así, mediante el establecimiento de tres ejes que involucran a las diversas actividades de escritura, esto es el eje de la importancia, la influencia y la dificultad, hemos indagado, en la segunda parte de la encuesta, sobre los procesos por los que atraviesan las y los estudiantes al momento de escribir.

A partir de la pregunta: ¿Cuáles considerás que fueron las tareas más importantes que tuviste que realizar para cumplir con la escritura del informe?, se intentó explorar sobre la valoración -y, en última instancia, la representación- que cada estudiante atribuye, en cuanto a importancia, a ciertas actividades que llevaron a cabo para cumplir con la realización del informe final de la materia. Al tratarse de preguntas abiertas, se establecieron, según las respuestas brindadas por los encuestados, las siguientes categorías: Lectura, Escritura, Trabajo grupal o colaborativo y Otros. El agrupamiento de las respuestas en una u otra categoría se llevó a cabo a partir de su identificación, implícita o explícita, en el o los enunciados que conforman cada respuesta. A su vez, y esto aplicado sólo a las tareas de lectura y escritura, hemos establecido subcategorías que pertenecen a los distintos momentos al realizar dichas actividades. Ellas son, para la lectura, tareas de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura. Por otro lado, para la escritura, las actividades de pre-escritura, durante la escritura y post-escritura.

Las tareas de lectura, y dentro de ellas las realizadas durante la lectura, fueron, según las respuestas, las más importantes a realizar para el cumplimiento de la escritura del informe. Esto lo observamos al dar cuenta que más de la mitad de los enunciados en las respuestas hacen referencia a la lectura. Las actividades de escritura, y en particular durante ella, con mención en una cuarta parte de todos los enunciados analizados en las respuestas, representa la segunda tarea en importancia para realizar el informe de lectura. En este punto, hemos observados la mención a actividades tales como las vinculadas a la redacción, el uso de conectores, signos de puntuación, la de incorporar la voz ajena (citar) y mantener la “objetividad”, es decir, distanciarse respecto del o los autores sobre los que escriben, estructurar y ordenar el texto y la de usar un vocabulario o lenguaje académico, entre otras.

Las tareas previas y posteriores tanto de escritura (planificación, pautas para la producción del género, dedicar tiempo, entre otras, o reescritura y reformulación del informe) como de lectura (situarse en el contexto académico o establecer espacios temporales para llevarlas a cabo, o bien releer los textos) estuvieron relativamente al margen en la atribución de importancia.

Además, existen otras tareas que, si bien están relacionadas y colaboran con el proceso de escritura y lectura, decidimos incorporarlas como pertenecientes a una categoría aparte ya que no son, en sentido estricto, actividades orientadas exclusivamente al ejercicio de leer o escribir. Nos estamos refiriendo al trabajo en grupo o colaborativo, identificado por los estudiantes en apenas un poco más del 10% de los enunciados como tareas de importancia para cumplir con la escritura del informe: compañerismo y cooperación, organizar y coordinar al grupo, juntarse, reunirse y consensuar con los compañeros, reconocer la diversidad del grupo de trabajo y, aun así, llegar a un acuerdo, fueron algunas de las tareas mencionadas.

Finalmente, algunos/as estudiantes consideraron otras tareas de diversa índole al margen de la lectura, la escritura y el trabajo colaborativo, tales como las formalidades (fechas de entrega del informe, condiciones de presentación, etc.), la atención en clase o dificultades en el acceso a la tecnología necesaria para el cumplimiento de la realización del informe, entre otras. El total de tareas de este tipo fue mencionado en menos de la décima parte de los enunciados estudiados.

Ante la consulta sobre cuáles fueron los factores que influyeron en el proceso de escritura del informe, casi la totalidad de los estudiantes (98%) consideró que las clases, en mayor o menor medida, fueron un factor que influyó notoriamente en la escritura del informe.

Las categorías de las preguntas hacían referencia a lo mucho, algo, poco o nada que influyeron algunos factores en el proceso de escritura del informe final.

El trabajo grupal fue, a su vez, otro factor que intervino con consideración al realizar el informe, ya que casi el 90% del alumnado respondió que el trabajo colaborativo influyó en algo o en mucho en el proceso de escritura del informe de lectura.

Por otro lado, la influencia de los grupos de estudio o de facebook fue reducida; pues alrededor de la mitad de las y los ingresantes encuestados entendió que estos grupos no influyeron en nada a la hora de producir el informe de lectura.

Otros factores que se mencionaron como opción al encuestado o encuestada fueron la lectura de otras fuentes y la consulta directa al personal de la Cátedra.

En cuanto a la lectura de otras fuentes de información, este fue un factor que sirvió de algo o mucho para más de la mitad de los y las estudiantes. Mientras que la consulta directa, es decir, la solicitud de apoyo personal del algún integrante de la cátedra, tuvo, también, una interesante influencia en el proceso de escritura del informe, ya que para el 80% de los y las encuestados/as influyó en mucho o en algo.

De este modo, las clases, los trabajos en grupo y las consultas, en ese orden, fueron los factores de mayor influencia en el proceso de escritura del informe. Así, en principio, observamos una construcción del trabajo final de la materia (informe de lectura) vinculado a un reconocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que interviene la presencialidad, tanto de las clases como del apoyo docente y del contacto directo con pares, en contraposición a la virtualidad (redes sociales -facebook y whatsapp- o correo electrónico) y a las actividades fuera del ámbito de intervención directa de la cátedra.

En otra parte de la encuesta nos centramos en indagar sobre el tercer eje que involucra a las diversas actividades de escritura del informe final. Nos referimos a las dificultades que los encuestados tuvieron al momento de escribir el *informe de lectura*. En las respuestas hemos observado que establecer relaciones entre los autores de los textos en función de un eje temático fue, cuantitativamente, la mayor dificultad según las respuestas. Coincidentemente, esta actividad fue valorada como la tarea de mayor importancia (alusión al primer eje) que tuvieron que cumplir para realizar el informe de lectura. De este modo, podemos atribuir a esta dificultad no sólo la marcación como uno de los mayores obstáculos a superar para el logro del objetivo, sino también la percepción de una tarea de suma importancia para la elaboración del informe.

Por otro lado, la organización de las partes del informe y jerarquización de las ideas y las acciones de introducir, diferenciar la propia voz y la de los autores con sus referencias

(citación), constituyeron, en ese orden, otras dificultades que los encuestados identificaron al responder el cuestionario. Estas constituyen actividades que se llevan a cabo durante la escritura. En este sentido, siguiendo con la asociación establecida al momento de consultar a los estudiantes sobre cuáles fueron las actividades o tareas más importantes al momento de cumplir con la realización del informe, dichas tareas constituyen una dificultad y, a la vez, una importante actividad de segundo orden para los y las estudiantes en el proceso de escritura del informe.

Finalmente, la actividad de escribir con compañeros, asociada al trabajo grupal o colaborativo, tuvo una dificultad significativamente menor respecto de las otras alternativas, al ser, según las respuestas, la tarea de menor dificultad al momento de escribir el informe. Esto se traduce en una actividad de relativa facilidad, pero no por ello de menor importancia, ya que, en virtud de las respuestas a las preguntas analizadas anteriormente, es considerada por los y las estudiantes como una tarea con una considerable importancia y una muy interesante influencia en el proceso de escritura del informe.

### **Acerca de la representación sobre la actividad de escritura**

En este apartado las preguntas buscaron indagar en la representación que los estudiantes tienen de la actividad de escritura.

En una primera pregunta las opciones de respuestas fueron desde la asociación con *un talento innato*, pasando por una *práctica que se aprende una vez y para siempre*, una *técnica que puede mejorarse* y finalmente, *una actividad que puede variar según los contextos*. Las respuestas obtenidas concentran un mayor porcentaje (82,3 %) en la consideración de una técnica que puede mejorarse, mientras que el menor porcentaje (19 %) se orienta hacia la asociación con el talento innato. Un 22 % se inclina por una práctica que se aprende de una vez y para siempre. La relación entre escritura y contextos fue señalada por un 46.8 %.

El contraste más marcado en la respuesta a las opciones está dado por el alto porcentaje que considera la escritura como una técnica a mejorar y el poco porcentaje que la considera un talento innato. Hay que tener en cuenta aquí que la encuesta fue contestada al finalizar un ciclo que tuvo a la escritura como uno de los ejes de reflexión.

Una segunda pregunta apuntó a la asociación entre escritura y las siguientes opciones: *placer, obligación escolar, hábito, expresión personal*. En este caso las respuestas, en su

mayor porcentaje (70,9 %) se dirigieron a la opción expresión personal; mientras que los demás ítems recibieron 38% (placer); 34,2% (obligación escolar) y 30,4% (hábito).

Las respuestas a la pregunta abierta por las prácticas de escritura previas al ingreso a la carrera se pueden agrupar en su mayoría en dos grandes categorías: *escrituras personales* (que, en función de la anterior pregunta, también se podría asociar al placer) y *escrituras escolares*; también se puede contemplar un agrupamiento vinculado a las *escrituras laborales*, aunque con una menor cantidad de respuestas.

La mirada está puesta en dos momentos entendidos como “pasajes” de alta complejidad y significación epistemológica, emocional, sociocultural en la formación de grado, en tanto interpelan fuertemente a las instituciones y a los estudiantes, y suponen, para estos últimos, profundos procesos de reconfiguración identitaria. Por una parte, el estudiante-ingresante se encuentra con un nuevo ámbito institucional, nuevos modos de lectura y escritura, de relacionarse, de estudiar y aprender, de los cuales debe apropiarse y que constituye un pasaje, de una instancia a otra, a veces problemático o dificultoso.

Así entonces a través de la encuesta como instrumento para la exploración indagamos en el perfil de los ingresantes a la carrera de Licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, en las valoraciones y representaciones de los estudiantes en torno a la escritura y su prácticas en función de su primera experiencia de producción de un género académico y también en las representaciones del proceso de escritura según la experiencia previa al ingreso a la carrera. Todo ello en el marco de la consideración de esos estudiantes ubicados en un momento de “pasaje” (en este caso el ingreso a la carrera) que implica una alta complejidad y significación epistemológica, emocional y sociocultural en la formación de grado y que supone para ellos un profundo proceso de reconfiguración identitaria. Los resultados aquí expuestos y sus interpretaciones son un punto de partida hacia nuevas indagaciones que permitirán dar cuenta más acabadamente de esas complejidades y reconfiguraciones teniendo en cuenta especialmente las prácticas de escritura que son objeto de estudio de la investigación que contiene la parcialidad que se presenta en este trabajo.

### **Bibliografía**

- Amaya O. (2005). “Lectura y escritura en la universidad: constitución de la identidad”. En Granato, L. (comp.) *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*, CD Rom, La Plata: UNLP. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp->



content/uploads/2011/11/Lectura-escritura-e-identidad-universitaria-AMAYA-20052.pdf

- Arnoux, E. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Bajtin, M. (1982). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal* (2da. Ed.). México: Siglo XXI.
- Barton, D. y Hamilton, M (2004). “La literacidad entendida como práctica social”. En Zabala, V., *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Barton, D., y Papen, U. (2010). *The anthropology of writing: Understanding textually-mediated worlds*. New York: Continuum International Pub Group.
- Bazerman, C. (2012) *Géneros textuales, Tipificación y Actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). “Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo”, *Signo&Seña*. 16. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Madrid: Paidós/Ibérica.
- Jodelet, Denise: «La representación social : fenómeno, concepto y teoría»; en Moscovici, Serge (comp.) *Manual de Psicología Social. Tomo II*. Paidós Buenos Aires. 1986.
- Lillis, T.M. (2001): *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Moscovici, Serge: «Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales»; en Moscovici, Serge (comp.) *Manual de Psicología Social. Tomo II*. Paidós. 1986
- Pipkin Embón, M. y Reynoso, M (2010) *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.

Street, B. V. (2008). "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos: ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*; 30 (2), pp. 41-69.

Swales, J.M. (1990) *Genre Analysis: English in Academics and Research Settings*. Glasgow: Cambridge University Press.

Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior". En Kalman, J. y Street, B. (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México DF: Siglo XXI.

**Título: Ingresantes: Un encuentro con otros como estrategia para estar en la Universidad**

**Autoras: Bernardita Catania, María Emilia Echeveste**

**Correo electrónico: [bernita\\_cata@hotmail.com](mailto:bernita_cata@hotmail.com)**

Quien ingresa a la Universidad se encuentra con un primer tramo (ingreso y primeras materias) caracterizado por la mayoría como desconocido, desconcertante, de incertidumbre. Sin embargo, cada sujeto Ingresante despliega estrategias para lograr sostenerse. En los registros de las entrevistas realizadas a 6 becarios de la Universidad Nacional de Córdoba, observamos que ellos mencionan el “apoyo”, “sostén” y “acompañamiento” de sujetos pertenecientes tanto a espacios propios de la universidad (profesores, compañeros, centros de estudiantes, secretarías, entre otros) como fuera: círculo familiar y compañeros de espacios religiosos. En nuestro trabajo intentamos reconstruir y caracterizar de qué modo los estudiantes dan cuenta, discursivamente, de esos otros que tienen incidencia en su proceso de ingreso y permanencia universitaria. Aquí, nuestra mirada está depositada en recuperar registros donde aparezcan estos “otros” que posibilitan sostenerse en la universidad y no aquellos que lo impiden, cuestionan u obstaculizan.

**Palabras Claves:** Estudiantes universitarios, Institución Universitaria, Familia, Religión

### **Introducción**

En esta ocasión trabajamos analizando seis entrevistas realizadas a distintos estudiantes ingresantes, de diferentes edades y carreras de la UNC<sup>93</sup>, provenientes de sectores populares<sup>94</sup>.

A partir de ello observamos que en el primer tramo de la universidad, tanto en el cursillo de ingreso como en el cursado de las primeras materias, estos estudiantes reconocen y destacan el apoyo de “otros” en sus primeras experiencias. De esta manera, podemos distinguir tres grandes categorías en las cuales agrupar a estas personas que nosotras llamamos “otros” por considerarlos distintos del sujeto que enuncia -estudiantes universitarios-, remarcando así su posición de alteridad. Un primer grupo es el circunscrito a la universidad: compañeros de materias, profesores, ayudantes alumnos, centros de estudiantes, Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE); un segundo grupo perteneciente al núcleo familiar; y por último, un tercero referido a agrupaciones religiosas.

---

<sup>93</sup>Entrevistas pertenecientes a la investigación llamada “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la Universidad Pública” CEA-UNC, dirigido por Carla Falavigna y co-dirigido Tatiana Rodríguez Castaño en el marco del Proyecto Secyt 2016-2017.

<sup>94</sup> En esta investigación trabajaremos con estudiantes que tienen “Becas Ingresantes” otorgadas por la UNC. Ellos reúnen dos requisitos precisos para nuestra investigación: pertenecer a una clase social desfavorecida y tener altas probabilidades de ser primera generación en sus familias que comienza estudios universitarios.

### **Los otros en la Universidad.**

Investigaciones referidas al ingreso a la universidad evidencian que los jóvenes consideran ese momento de ingreso como un espacio desconocido, de conmoción y desconcierto (Arcanio, Falavigna y Soler, 2011), un periodo liminar (Luna y Ventre, 2011) que ubica a los ingresantes en este umbral que es “entrar”/ “ingresar” o quedar afuera. Sin embargo, si pensamos en distintas formas de inclusión educativa, podemos reconocer que hay recursos y/o estrategias que permiten que los estudiantes puedan atravesar la primera instancia de ingreso y sostenerse, aunque sea por un tiempo, en su paso por la universidad. Son los estudiantes de sectores más desfavorecidos quienes se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad y fragilidad, tanto para ingresar como permanecer y hasta para pensar a la universidad como un horizonte posible (Velez, 2005; Kisilevsky, 2005; Ezcurra, 2007; Ortega 2001). Incluso, su vulnerabilidad es tan grande que aun habiendo diversas políticas o programas de inclusión educativa, estos son insuficientes en tanto entran en tensión con otros procesos de exclusión social. Por más que ingresen a la universidad, y accedan a este derecho, el acceso a la educación muchas veces acaba siendo insuficiente para revertir otros procesos de exclusión social y vulneración de derechos (Terigi, 2009).

En los registros de las entrevistas realizadas a los 6 becarios de la Universidad Nacional de Córdoba, observamos que destacan el “apoyo”, “sostén” y “acompañamiento” de sujetos pertenecientes tanto a espacios propios de la universidad (profesores, compañeros, centros de estudiantes, secretarías), como externos: círculo familiar o de espacios religiosos. En nuestro trabajo intentamos reconstruir el modo en que ellos dan cuenta, discursivamente, de esos *otros* que tienen incidencia en su proceso de ingreso y permanencia universitaria. En este caso, nuestra mirada está depositada en recuperar registros donde aparezcan estos “otros” que posibilitan sostenerse en la universidad y no aquellos que impiden, cuestionan u obstaculizan el recorrido de estos ingresantes.

Esos “*otros*” pueden entenderse, entonces, como una institución (“desde la SAE”), una agrupación (“nos ayudan los centros de estudiantes”) o un sujeto individual; un otro que a veces puede estar más cercano a su condición de alumno y otras permanecer a mayor distancia. Es decir, nos referimos a las diferentes configuraciones culturales que se hallan en el interior de la institución, las cuales tienen un papel central en el proceso

de integración a la vida universitaria (Coria, Goldenhersh y Saino, 2011). A partir de este criterio hemos identificado tres grupos: el primero, en relación directa con la Institución universitaria: compañeros de materias, profesores, ayudantes alumnos, centros de estudiantes, Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE); un segundo grupo perteneciente a agrupaciones religiosas; y el tercero, referido al núcleo familiar.

### **Estar en la Universidad**

Estos acercamientos que se expresan como un acompañamiento, contención o amistad, se relacionan directamente con el “estar ahí” de la vida universitaria, con habitar el espacio, con rendir exámenes. Es en ese contexto, nuevo para ellos, que aparecen los “otros” haciéndose presentes en ese encuentro con la universidad. Para Sandra Carli (2012) las formas de sociabilidad se configuran en los límites de las instituciones y proveen un soporte frente a la debilidad estratégica de las facultades como ámbitos cada vez más desacralizados. El incremento de la sociabilidad es necesario en tanto disminuye en las subjetividades de los sujetos la tensión generada por el extrañamiento frente a lo nuevo/desconocido.

En cierta medida, el estado de pasaje que supone esta etapa, es tan relevante para la continuidad de los estudios, como ambiguo: el sujeto *“atraviesa por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado como del venidero”* (Turner, 1997 en Coria et al., 2011). Un recién iniciado en la vida universitaria, aunque sea reconocido como alumno o estudiante, constituirá “un ser transicional”, en el sentido que “ya no están clasificados” como estudiantes secundarios, y al mismo tiempo, “todavía no están clasificados” en el sentido pleno de haberse apropiado de las nuevas reglas de juego específicas del espacio institucional en que se incorporan y por no haberse integrado activamente en la vida cotidiana de la institución (Coria, 2011)

Por ello, es interesante registrar cómo se despliegan vínculos y estrategias que permiten hacer más ameno el transitar en la universidad y poder “seguir estando” allí.

### **Los otros en palabras de los ingresantes.**

Presentaremos a continuación fragmentos de las entrevistas seleccionadas que nos permitirán presentar situaciones en que éstos sujetos universitarios se sienten contenidos en la universidad. Nuestro trabajo es de corte etnográfico y consiste en recolectar la información a través de entrevistas, mediante las cuales indagamos y reconstruimos las sensaciones y percepciones de los estudiantes sobre su propio proceso y sus propias

condiciones sociales, culturales, económicas, religiosas. Caracterizamos el modo en que, con determinadas formas o etiquetas discursivas, los ingresantes hacen una referencia sistemática a ciertas figuras sin las cuales el curso de sus estudios no sería posible.

### **1- La Universidad:**

Aquí nos referiremos a aquellos actores que surgen del acercamiento de los ingresantes a la universidad y que responden a lógicas inscriptas en esta institución. El orden en que se presentan es aleatorio y los nombres de los entrevistados han sido modificados para asegurar su identidad.

#### *\*Compañeros de materias:*

Sabemos que la conformación de un grupo es uno de los aspectos de la experiencia universitaria que los estudiantes más valoran y el principal sostén para desenvolverse la vida institucional (Carli, 2012). En los registros se puede observar que los grupos de sus compañeros aparecen para estudiar y para ello aprovechan los espacios de la facultad. A su vez no sólo se juntan a estudiar cerca de sus facultades sino que esos mismos grupos luego se encuentran por fuera y la “ayuda” trasciende esas fronteras, expandiendo y reforzando los vínculos interpersonales. En palabras de los estudiantes entrevistados:

*E: ¿y acá en FaMAF? ¿Cuándo empezaste a estudiar en FaMAF, dónde estudiabas?*

*S: ¿Acá en FaMAF? Teníamos los chicos que nos decían lo del apoyo y / o sino estudiábamos en ¿en dónde era?*

*E: ¿Ahí en la misma facu?*

*S: Si, estudiábamos acá o estudiábamos creo que para allá [señala] (...) Hay veces que nos juntábamos afuera a leer un poco o estudiar.*

*E: Siempre en grupo.*

*S: Sí, siempre en grupo.*

*E: ¿No estudiabas sólo en tu casa?*

*S: (...) Hay veces que estudiaba solo y hay veces que llamaba, para que me ayudaran.*

*E: (...)¿Iban tus compañeros a tu casa?*

*S: Ahja!*

*E: ¿Y tus compañeros vivían cerca (...)?*

*S: (...) Vivían cerca de Argüello, otros en Villa Allende. Estaban muy lejos. Pero iban a estudiar lo mismo. (Entrevista a Simón)*

El formar grupo permite también, intercambiar conocimientos. Para algunos estudiar con otros puede ser una estrategia de aprendizaje: *“Hay una de las chicas que promociona la mayoría de las materias. Entonces generalmente nos juntamos en la biblioteca por ahí de la facu y ahí nos ponemos a estudiar, a hacer resúmenes, a hablarlo y después vamos a rendir...” (Registro de Entrevista a Gisela).* O en palabras de Simón *“Eh no, o sea, nos juntamos, hay veces que teníamos que hacer algunos problemas o algo, entonces eh, yo intentaba socializarme con alguien para hacer el problema porque por ahí solo no se puede entonces con alguien que entienda un poco (...)*

También la grupalidad no sólo se limita a estudiar sino que les permite sentirse pares, lograr empatizar y estar acompañados.

Ortega, Duarte, Falavigna, Arcanio, Soler y Melto (2011) mencionan, en su investigación sobre ingresantes, que los jóvenes se refieren al “encuentro” como una de las cosas más importantes en su paso por la universidad y remarcan la importancia de la construcción de lazos, dentro y fuera del espacio universitario, en la permanencia de los estudiantes. *“(...) a través de la relación con los otros, los sujetos se encuentran y se vinculan de otra forma con el conocimiento y el estudio.”(p:90 )*

Sin duda, tener un grupo con el cual poder estudiar, sentirse acompañado y comprendido permite que estos espacios puedan transitarse de una manera más positiva.

#### \*Profesores:

Otros de los actores que mencionan los entrevistados son los docentes, quienes con una (pre)disposición particular brindan la ayuda necesaria para facilitarles el encuentro con sus propuestas académicas. En estos casos, observamos que se destaca la figura de aquellos docentes que no sólo explican ‘bien’ dentro del horario curricular y/o fuera de él, sino que se revaloriza a aquellos que brindan la calidez e incentivo necesarios a los alumnos haciéndolos sentir cómodos y no tan ajenos al espacio y/o contenidos.

*“Romina: Sí (). Y bueno, la profesora que está a cargo de la cátedra de castellano ella me entusiasmó mucho para que no deje.*

Así, estar en la universidad y el poder acceder a las propuestas educativas, está sujeto y directamente relacionado también a la forma en que se expresan los vínculos entre docentes y alumnos. Podríamos decir que el docente tiene un lugar estratégico fundamental en los procesos de inclusión educativa ya que está en contacto directo con los alumnos. Lugar estratégico que es multidimensional: parte del estar convencidos de las capacidades de los jóvenes, del estar comprometidos con los aprendizajes de ellos, teniendo la posibilidad de desarrollar estrategias didácticas y de contención adecuadas para ritmos y estilos de aprendizajes diversos en grupos cada vez más heterogéneos. Creemos, entonces, que el potencial de un docente no se reduce sólo a su capacidad de transmitir un contenido, sino en el resto de estrategias interpersonales y didácticas que puede desplegar. Es parte del desafío –y hasta responsabilidad- profesional el poder acompañar a estos jóvenes ingresantes en la vinculación con la institución, con el conocimiento y colaborar en los procesos de adecuación de sus trayectorias escolares, apostando siempre a superar toda exclusión educativa.

\* Ayudantes alumnos:

Los ayudantes de alumnos se perciben como un nexo fundamental entre el vínculo docente-alumno ya que están ubicados en ese ‘entre-lugar’, en el que no son del todo ni lo uno ni lo otro. Esto genera empatía y comodidad con los ayudantes al momento de realizar sus consultas para disipar dudas.

Para muchos, un factor asociado a esto puede ser la proximidad etaria, aunque no sea un aspecto excluyente; la cercanía en edad permite alivianar la asimetría y distancia vinculada a los docentes con sus alumnos. A la vez, los-ayudantes alumnos suelen ser estudiantes jóvenes, lo que permite que se abran otros canales de diálogo más directos que faciliten las consultas. Esto se evidencia en el uso de nuevas tecnologías como el whatsapp y/o grupos de facebook, las cuales brindan a los estudiantes una ayuda inmediata de acuerdo a sus necesidades. No obstante, ello no implica que con los docentes no pueda llevarse a cabo esta dinámica de consulta, pero sabemos que estas formas son más habituales en los nuevos contextos generacionales que los incorporan y dominan de manera continua.

*Gisela: “Los ayudantes hicieron un grupo de whatsapp y estaban todos, entonces por ahí a la hora de rendir vos tenías una duda porque no entendías nada y te explicaban o te orientaban de otra manera. Está bueno, te acompañan”.*



Podemos observar que la figura del ayudante alumno es cargada de un valor referido al aprendizaje ya que facilitan espacios de consultas más cercanos; y contribuyen a un aumento de los flujos comunicacionales a partir de intervenciones en el aula que promueven instancias más flexibles para los estudiantes. Flujos comunicacionales que están directamente relacionados con la capacidad de empatizar y acoger a los ingresantes.

\*Centros de estudiantes:

Si bien los centros de estudiantes están pensados como agrupaciones políticas para la defensa y protección de los derechos estudiantiles, su contacto con los estudiantes suele implicar una relación académica, afectiva y de contención, más que la militancia política. Incluso cuando se indaga en una entrevista, la estudiante no logra identificar cuál es la ideología de la agrupación que la acompaña.

Estas agrupaciones aparecen como contenedoras, brindando apoyo, atención e información.

*“Gisela: (sobre el cursillo) El centro de estudiantes fue muy participativo, nos citaban en un lugar y nos acompañaban a las aulas donde teníamos clases (...).”*

*“Romina: “En el centro de estudiantes colaboran mucho, te ayudan mucho, te orientan. (...) recién acabo de ir a buscar el tema de la foto para la inscripción, (...) entonces los chicos te sacan la foto, te arman todo (...) O sea me siento muy cómoda.”*

Además de acompañar en los primeros pasos por la universidad, también aparecen como apoyos académicos, transmitiendo estrategias de aprendizajes que permiten a los estudiantes prepararse para los exámenes. Estos funcionan como grupos de estudio o haciéndoles parciales de simulacro.

*“Simón: hay muchos profesores, los del Centro de estudiantes que te dicen: pasá por el centro, fijate, nosotros te ayudamos, te damos una mano, si no entendés algo...”*

Cuando se indaga en las entrevistas sobre cómo estudian, observamos que suelen acudir a los grupos de estudio que brinda el centro de estudiante -reemplazando las clases de

consulta de profesores- ya que las distinguen y prefieren por su afinidad con quienes las llevan adelante.

*E: ¿Eran más piolas para explicar o qué?*

*T: “Si... sentías como más confianza, agarrabas más rápido más confianza, por eso yo venía”.*

Estas agrupaciones pertenecientes a la universidad sostienen y colaboran con actividades que corresponden a docentes (clases de apoyo) y a secretarías de la universidad (información sobre becas, trámites estudiantiles, trámites de gestión académica). La particularidad de este vínculo que se establecen parece provenir de la cercanía que sienten con estos jóvenes militantes. De modo similar a lo que ocurre con los ayudantes de alumno.

Creemos, sin embargo, que los trabajos y actividades llevadas a cabo por distintas organizaciones estudiantiles, y/o ayudantes de alumno, son óptimas y productivas siempre y cuando éstas funcionen como complemento y refuerzo de otras políticas de inclusión educativa que necesariamente deben ser garantizadas por la institución o incluso por el Estado.

#### Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE):

Vemos aquí que hay una referencia constante a la importancia y ayuda que desde la SAE se ha brindado a los estudiantes. En este caso, este “otro” se expresa como institución que brinda asesoramiento, acompañamiento y contención a los estudiantes, así como facilidades económicas que posibilitan accesos materiales y simbólicos a la universidad. Este espacio institucional apareció en el discurso de los estudiantes de la siguiente manera:

*Tamara: “Bueno y en la SAE me explicaron también que había varios tipos de becas, había algunas del gobierno, me dieron bastante información, también me dieron información sobre el PROGRESAR”.*

*Elena: “(...) después vine a unas tutorías a la SAE y ellos (los tutores) me enseñaron” (sobre la manera de tomar apuntes en clase, cosa que a Elena le costaba mucho en el primer tiempo del cursillo)*

En los registros de las entrevistas “las chicas de la SAE”, como suelen ser nombradas por los estudiantes, aparecen antes de sus comienzos en la universidad, estimulando el ingreso y promoviendo su acercamiento a la institución y al conocimiento superior.

*“Entrevistador: ¿Y cómo fue que llegaste a la SAE?  
Elena: “Por la expo (muestra de carreras)... allá había un stand de la SAE y ellos dieron una charla sobre todo lo que ofrecen y pueden tener los estudiantes y también los derechos [...]”*

*“Romina: El año pasado lo hice. Y ahí cuando aprobé, bueno, ya estaba rindiendo ya... O sea yo vine a la charla de la universidad para mayores de 25 años que no habían terminado el secundario, y las chicas de la SAE también me estimularon a sacarme esa materia (pone énfasis en sacarme),*

*E: La acompañan mucho ahí en la SAE...*

*R: O sea, sacan todas las dudas, apoyan muchísimo, apoyan muchísimo.*

Si bien sabemos que la universidad es un espacio desconocido, con incertidumbres y ansiedades propias, existen experiencias en los estudiantes que habilitan sus formas de transitarla de maneras más acompañadas y placenteras. En este punto vemos, que las políticas de inclusión no se resuelven en el vacío, sino que por el contrario deben ser sostenidas por cierto capital humano que esté al servicio de su ejecución para garantizar la inclusión. No son sólo suficientes las políticas y estrategias diferenciales y especializadas de inclusión, sino que alguien esté al servicio de ellas para ponerlas al alcance de los ingresantes.

Por eso, teniendo en cuenta el cambio de gestión presidencial y de rectorado, no podemos abstraernos como investigadores del impacto que implicaron estos cambios de gestión en la educación. Cabe mencionar que se ha recortado sobremanera el personal que trabajaba al servicio de la inclusión de este tipo de ingresantes -entre otras políticas erradicadas. Parte de nuestro trabajo consiste también en indagar en las historias de ingresantes y ver cómo se reflejan las continuidades y rupturas de las numerosas políticas de inclusión educativa emergidas en los últimos quince años.

## **2- La Familia**

Las referencias a la familia de los alumnos ingresantes se relaciona, más que con una referencialidad académica, con un apoyo emocional y afectivo que les permite sostenerse. La familia es quien promueve las condiciones motivacionales de los estudiantes al ingresar a la universidad, cuando no ayudan a solventar en parte los gastos que requiere la vida universitaria. Podemos distinguir dentro del grupo familiar el apoyo de padres y hermanos:

*“Elena: (...) vine con mi mamá a la expo-carreras (...) Mi mamá también estudió enfermería, pero hizo hasta 2º año porque no pudo seguir...” “mi mamá me ayuda a cuidar a la nena, o alguna de mis hermanas...”*

(...)

*Elena: Ella siempre me entusiasmaba. Ella dice que sus mejores momentos de joven fue cuando venía a la facultad, porque es un mundo nuevo, juntarse con los compañeros, hacer los trabajos. (...) Entonces yo ya me vine con esa ilusión ¡y era cierto! Tanta gente, los chicos tomando mates, así reunidos, todo muy lindo [...] Y mi mamá sabía algo de las becas... por eso ella me hizo ir al stand de la SAE...”*

*“Mi mamá siempre es una dulce!, siempre animándome a que yo pueda lograr la carrera (...) cuando quise dejar ella me decía que no, pero no de una forma mala, sino diciéndome por qué!”.*

*Gisela: “O sea mi familia está bien. O sea, me dicen que la lleve tranqui, que estudie, siempre que la priorice” (...) “Mi mamá se puso contenta (...) me pregunta todos los días ¿cómo te sentís? ¿Cómo la vas llevando? ¿Te gusta? ¿No te gusta?, en eso es muy compañera”.*

Incluso, en el caso de una estudiante, se menciona el apoyo de los hijos. Más allá de lo económico, es la intención de ayudarla lo que opera como sostén y le brinda entusiasmo a estar en la universidad.

*“Romina: Me ayudó mucho el tema de la beca, estuve muy austera (...) O sea, ayuda mi hija, después tengo un hijo también que me suele mandar unos pesos, que no quiero, pero me manda, porque ellos quieren que estudie. Con eso más o menos, y mi marido que trabaja.”*

La familia aparece como una contención de tipo emocional y desde ese lugar se promueve, de distintos modos, la permanencia: ya sea cuidando familiares a cargo, solventando gastos, inculcando la importancia de la educación e instalando a esta última como un valor. La familia es un factor fundamental para la permanencia, no en el orden académico-curricular sino en el orden de lo afectivo. Creemos, que la vinculación, acompañamiento o seguimiento de ésta, de manera sostenida en el tiempo, muchas veces garantiza superar obstáculos académicos y dificultades o desafíos emocionales, -además de cuestiones materiales- que se atraviesan durante la vida universitaria.

### **3- La Religión**

La pertenencia a grupos religiosos aparece como una recurrencia en algunos ingresantes. En relación a esto, es interesante poner el acento, no en la pertenencia en sí a estos grupos, sino en cómo los mismos aparecen en los discursos colaborando en su “estar en la universidad”: estos son espacios que proveen una identidad social a partir de la cual se construyen significaciones. Retomando las palabras de una de las entrevistadas vemos cómo acceder a la universidad posibilitó el encuentro con este grupo religioso, que a su vez motivó su estar allí.

*“Elena: (...) y ahora estoy yendo a una iglesia porque soy creyente, y por un lado se me acortan los tiempos pero es como que tengo más ánimos de hacer las cosas, antes (de*

*conocer esa iglesia) me pasaba que no. Y estos los encontré en la universidad... me predicaron en el pabellón<sup>95</sup>, y me gusto mucho y fui a su iglesia, ¡y yo por ese lado estoy contenta de haberlos conocido acá!... me ayuda a tener más ánimos”.*

Los espacios religiosos aparecen como redefinidos y reinterpretados en los relatos, son grupos que si bien tienen objetivos diferentes a la universidad, se presentan como lugares de referencia, de contención, apoyando las trayectorias educativas, complementarios a esos “otros” que mencionamos en párrafos anteriores.

El compartir modos de vida con sujetos que pertenecen a estos grupos también posibilita muchas veces dar sentido a sus experiencias, generando así vínculos empáticos, donde quizás las vivencias de uno permitan rever las propias, dándoles significaciones positivas. En palabras de Elena, una de las entrevistadas: “[...] ¡Hay muchas chicas de la universidad que van a la iglesia, chicas de medicina, de odontología, de psicología también! [...]”. “Nosotros estudiamos la biblia, ¡así que otro estudio más! (risas)”.

Vemos que las habilidades desarrolladas para el estudio en la universidad son transferidas a otros contextos tales como el religioso.

Finalmente podríamos decir que la religión, la familia y la institución universitaria en general, son entidades que acompañan los procesos de ingreso y permanencia a la universidad y posibilitan experiencias relacionadas con el conocimiento y el “estar” en la universidad.

## **Conclusión**

Pensar en un *otro* que habilita, facilita y promueve el ingreso y permanencia en la universidad, nos obliga a pensar en muchas direcciones. Queremos decir, que estos otros son múltiples y diversos y a su vez ocupan distintos niveles de la vida de los ingresantes: nivel emocional, material, afectivo, espiritual. Esos otros devienen entonces, en una red de vínculos interpersonales, políticas concretas, más una serie de predisposiciones individuales y particulares del sujeto ingresante.

Podemos observar la trascendencia de estas redes que se convierten en una contención que favorece, cuando no garantiza, las posibilidades de permanecer en un contexto que en principio le es completamente ajeno a esos nuevos estudiantes.

Siguiendo a Terigi (2009), creemos que toda apuesta por la inclusión educativa<sup>96</sup> debe: establecer lineamientos políticos, programas educativos, académicos, universitarios; dictar resoluciones administrativas que garanticen facilidades y posibilidades para todos los estudiantes; garantizar la supervisión técnico-pedagógica más el financiamiento para llevar a cabo lo anterior. Esto, siempre y cuando sea partiendo de la complejidad de los procesos sociales en general y la complejidad de los procesos de

---

<sup>95</sup> Edificio muy reconocido en Ciudad Universitaria

<sup>96</sup> Inclusión Educativa, entendida como medio para lograr el acceso equitativo del alumnado a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación (origen, género, sexualidad, situación de vida, religión, color) (UNESCO).

integración a la vida universitaria en particular. Concluyendo entonces, es fundamental partir de la importancia de los capitales, al decir de Bourdieu; como el capital humano que entra en juego en los procesos de integración educativa.

Una apuesta por la integración no es únicamente una acumulación de legislaciones y resoluciones administrativas resueltas en la ‘teoría’ o en el vacío, y tampoco las buenas voluntades individuales de los sujetos. Sino que requiere un trabajo sistemático de articulación entre ambas cosas; articulación entre planificación política/administrativa y esos tres grupos a los que nos referimos como “otros”: agrupaciones sociales, estudiantiles, familias, ingresantes, personal universitario que garantice el acompañamiento, asesoramiento e integración. Siempre en detrimento de revertir, al menos desde la educación, todo posible mecanismo de exclusión.

Cabe decir, la inclusión educativa será un proceso nunca acabado, sino que implicará una búsqueda constante de mejoras e innovaciones, adecuadas a las progresivas transformaciones sociales. (Murrillo y Duk, 2016)

Para nosotras, la importancia de trabajar este eje está relacionada con el sentido que le adjudicamos a la investigación en educación. Entemos ésta última como una manera, entre muchas, de comprender ciertas realidades para luego abordarlas e intervenirlas con perspectiva de seguir pensando, re-pensando y generando aportes a los debates sobre ingreso y permanencia en la universidad

### **Bibliografía:**

- Arcanio, Z; Falavigna, C y Soler, M P. (2011) “Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. Jornadas de Educación- Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades

-Ezcurra, A M. (2007) “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”. “La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI”, Universidad Autónoma de la Ciudad de México - México DF

-Goldenhersh, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96-120.

-Kisilevsky, M (2005) La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica. En Biber, Graciela (comp). Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública. FFYH - UNC. Córdoba

- Luna, M. y Ventre, A. (2011) “Tránsito Escuela Media-Universidad: La Relación con el conocimientos en un periodo liminar”. V Encuentro Nacional y I Latinoamericano Sobre Ingreso. A la Universidad Pública. Tandil -Bs As.
- Ortega, F. (2011) “Docencia y evasión del conocimiento.” En ORTEGA F, (comp) Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Ed. Ferreyra. Córdoba.
- Ortega F., Duarte M.E, Falavigna C., Arcanio M.Z, Soler P., Melto M.B (2010). “Yo me supongo en el lugar de ellos”- El taller como dispositivo de trabajo con docentes. En Ortega (2011). Ingreso a la Universidad: Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades.
- Velez, G. (2005) “El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la Universidad”. Colección de Cuadernillo de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. No1. UNRC- Río Cuarto.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública, 288.

**Título: Relatos en primera persona de ingresantes becarios a la UNC. Un aporte para (re)pensar sus trayectorias educativas**

**Autores: Juan Eduardo Fiorentino, Marianela Moretti, Tatiana Rodríguez Castagno**

**Correo electrónico:** [juanedef@gmail.com](mailto:juanedef@gmail.com), [marianelamoretti@gmail.com](mailto:marianelamoretti@gmail.com), [tatianarc@eco.uncor.edu](mailto:tatianarc@eco.uncor.edu)

En este trabajo nos proponemos visibilizar algunos aspectos de las trayectorias sociales y educativas de ingresantes becarios a la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco del Proyecto “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública” (Secyt 2016-2017). Al comenzar nuestra investigación suponíamos: 1- los becarios serían la “primera generación” en sus familias en acceder a estudios superiores; 2- serían “jóvenes”; 3- su ingreso a la universidad coincidiría con una reciente finalización de la escuela secundaria. Luego de realizar entrevistas en profundidad pudimos resignificar la categoría “Ingresantes” a partir de identificar: 1- estudiantes en cuyas familias se registran experiencias previas en estudios superiores que, aunque incompletas, fueron motivadoras para comenzar los estudios, 2- trayectorias educativas no encauzadas en la secundaria, cuya finalización se concretó a través de diversos programas y, en algunos casos, luego de varios años.

Este escenario nos convocó, entonces, a (re)pensar sobre la responsabilidad de la Universidad para contribuir al ingreso y permanencia de estos estudiantes, contemplando estas trayectorias diversas.

**Palabras claves:** Ingresantes universitarios, ingresante teórico, trayectorias escolares no encauzadas, inclusión, enfoque etnográfico

### **Resumen**

En este trabajo nos proponemos visibilizar algunos aspectos de las trayectorias sociales y educativas de ingresantes becarios a la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco del Proyecto “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública” (Secyt 2016-2017). Al comenzar nuestra investigación suponíamos: 1- los becarios serían la “primera generación” en sus familias en acceder a estudios superiores; 2- serían “jóvenes”; 3- su ingreso a la universidad coincidiría con una reciente finalización de la escuela secundaria. Luego de realizar entrevistas en profundidad pudimos resignificar la categoría “Ingresantes” a partir de identificar: 1- estudiantes en cuyas familias se registran experiencias previas en estudios superiores que, aunque incompletas, fueron motivadoras para comenzar los estudios, 2- trayectorias educativas no encauzadas en la secundaria,



cuya finalización se concretó a través de diversos programas y, en algunos casos, luego de varios años.

Este escenario nos convocó, entonces, a (re)pensar sobre la responsabilidad de la Universidad para contribuir al ingreso y permanencia de estos estudiantes, contemplando estas trayectorias diversas.

### **Una mirada a los ingresantes desde sus trayectorias educativas**

En los últimos años, en consonancia con lo que ocurre en muchas Casas de altos estudios del país, en la Universidad Nacional de Córdoba se viene dando una tendencia de crecimiento en la cantidad de ingresantes. Según los datos que aporta el Anuario Estadístico 2015 de la UNC, mientras que en 2007 ingresaron 16.456 estudiantes, en 2010 lo hicieron 20.124, y en 2015 fueron 24.530. (2015, p 50).

Si tomamos algunas de las últimas cifras brindadas, se puede precisar, a su vez, que del total de nuevos inscriptos en 2015, el 37,8% son hombres y el 62,2%, mujeres (p.57). En cuanto a su situación laboral, se puede observar que 7.280 trabajan (29,7%); y de los que no trabajan, 5.434 (22,2%) están buscando empleo (2015, p.80). En cuanto a cómo costean sus estudios, 19.333 lo hacen con la ayuda de familiares, 7.649 con su trabajo, 681 con becas y 695 con planes sociales (2015, p.88).

Con estos datos, procuramos introducir nuestro trabajo sobre los ingresantes a la Universidad para pensar, luego, la particularidad de algunos de esos sujetos a partir de nuestras reflexiones como integrantes del Proyecto de Investigación “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública”, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC para el periodo 2016-2017<sup>97</sup>.

Entre otros, este proyecto tiene por objetivo conocer los relatos de estudiantes beneficiarios de las Becas Ingresantes otorgadas por la UNC; y “re-construir” sus experiencias estudiantiles en relación al ingreso y a las condiciones que posibilitan o

---

<sup>97</sup> Resolución Secyt UNC 313/16 Disponible en [http://unc2.unc.edu.ar/investigacion/financiamiento/subsidios-e-incentivos/parainvestigacion/res-secyt\\_313\\_16\\_anexo\\_ii\\_subsidios\\_proyectosb](http://unc2.unc.edu.ar/investigacion/financiamiento/subsidios-e-incentivos/parainvestigacion/res-secyt_313_16_anexo_ii_subsidios_proyectosb)

dificultan su permanencia en la Universidad. Así, en esta ponencia nos proponemos compartir un análisis posible de la trama social de estos becarios a través de un enfoque etnográfico, que ponderó la escucha atenta de lo que ellos pudieron compartirnos.

Julieta Quirós (2014), antropóloga, señala que el enfoque etnográfico supone dar cuenta de la vida social desde un punto de vista vivencial y no sólo intelectual. Desde esta posición política y epistemológica, es posible significar o representar el mundo a través de lo que la gente nos dice (cómo es y cómo funciona el mundo), a través de lo que hace, cómo lo hace, y también de lo que no hace y no dice.

En este marco, creemos que el valor de esta presentación es que permite conocer “en primera persona”, desde su propia voz, quiénes son algunos de estos sujetos que ingresan a los Estudios Superiores y cuáles son sus expectativas, sus vivencias sobre el ingreso, sus motivaciones para estudiar y egresar de una carrera y también las dificultades que derivan de sus condiciones sociales, económicas, culturales para transitar la Universidad. Sus testimonios permiten visibilizar la distancia que muchas veces se da entre el “ingresante teórico”, previsto desde las reglamentaciones hasta los regímenes

académicos, y el real; lo que nos convoca, a su vez, a (re)pensar los ingresos, las prácticas docentes y las políticas/programas destinados a ellos.

### **Presupuestos vs casos concretos**

Cuando pensamos nuestro proyecto de investigación partimos de los siguientes presupuestos sobre los ingresantes becarios a quienes entrevistáramos para que nos relaten sus experiencias:

- serían estudiantes jóvenes, cuyas edades rondarían entre 18 y 24 años<sup>98</sup>.
- si bien podrían tener experiencias de trayectorias educativas discontinuas en el secundario (presupuesto asumido a partir del análisis de campo de nuestro proyecto de investigación anterior<sup>99</sup>), serían recientes egresados de ese ciclo.
- serían sujetos pertenecientes a la “primera generación” de sus familias en ingresar a la Universidad.

Sin embargo, las primeras entrevistas en profundidad realizadas a 6 becarios de distintas Facultades de la UNC nos convocaron a cuestionar estos supuestos.

Para avanzar en nuestras reflexiones recurrimos a la noción de “ingresante teórico”, para contraponerla a la de ingresante real. Flavia Terigi, docente e investigadora sobre políticas educativas, sostiene: “El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas

---

<sup>98</sup> Si bien no profundizaremos en este punto, reconocemos que no hay unanimidad sobre la franja etaria que comprende el término juventud. “Algunas investigaciones refieren a los jóvenes como quienes tienen entre 15 y 30 años, considerando importantes segmentos de edad al interior de esta definición (15-19; 20-24 y 25-29 años), en tanto para otros el tramo considerado es hasta los 24. ( Fernández Berdaguer: 2009:27)

<sup>99</sup>Trabajos previos de nuestro equipo de investigación nos llevaron progresivamente a interpellarnos sobre el horizonte temporal de los jóvenes de sectores populares que cursan los últimos años de la escuela secundaria, específicamente desde el ángulo de las relaciones con el conocimiento. Advertimos, en ese marco, que predominan, “en los sectores populares, trayectorias escolares discontinuas que tienen efectos en la conformación de subjetividades. Servetto y otros (2015) hablan de un estado de circulación interna: un año o dos y se cambia de escuela, sección o turno, se cambia de lugar para seguir permaneciendo en la escuela secundaria.

expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. (2009: 19).

Esa “periodización estándar” implicaría, entonces, que los estudiantes ingresen al sistema educativo de acuerdo a una edad prevista y que finalicen su trayecto académico en el tiempo establecido por los planes de estudio.

Ahora bien, junto a esas trayectorias esperables desde la teoría, se dan aquellas trayectorias reales, en términos de Terigi “ ‘trayectorias no encauzadas’, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (2011: 3).

Creemos que el concepto de trayectorias da claves de interpretación para pensar el proceso de ingreso - y permanencia - a los estudios a lo largo del tiempo y para ver, en ese recorrido, cómo intervienen distintas dimensiones (laboral, familiar, afectiva, institucional, etc.).

### **“Siempre me gustó leer, pero nunca pensé después de los cuarenta que yo podía estar acá.” Relatos en primera persona de ingresantes becarios**

Las entrevistas en profundidad cuyos segmentos compartiremos fueron realizadas por diferentes miembros del equipo de investigación a lo largo del segundo semestre de 2016. Si bien en esta oportunidad compartiremos tres relatos, en el marco de la investigación hicimos seis entrevistas: 2 becarias ingresantes a la Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales), 1 becaria de Enfermería (Facultad de Ciencias Médicas), 2 becarios de la Licenciatura en Ciencias de la Computación (Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación) y 1 becaria ingresante al Profesorado de Inglés (Facultad de Lenguas).

**I. Andrea<sup>100</sup>:** 33 años, estudiante de Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales).

Andrea vive en un pueblo aledaño de la ciudad de Córdoba, junto a sus hijos y su actual pareja. Para ella, ingresar a una carrera universitaria tenía que ver con “*una meta personal*”: “*Yo tengo tres hijos y bueno, he vivido violencia familiar y violencia de*

---

<sup>100</sup> Todos los nombres de los entrevistados fueron cambiados, para preservar su identidad.

*género. Entonces es como que tenía ganas de hacer algo por mí. (...) Por eso empecé la Universidad.”*

A los 32 años decidió finalizar sus estudios secundarios a través del Programa “Mayores de 25 años”<sup>101</sup>. Si bien no precisa muchos datos sobre esta experiencia, menciona que la duración fue de tres meses y que debió atravesar “instancias evaluativas”. Además detalló: “*Aprobé el ingreso ese que había que hacer. Fue lindo.*”

En relación a su familia, sus tías completaron los estudios universitarios. Sin embargo, ella resalta: “*Mis hermanos, mi padre nunca estudió, ninguno*”. (...) “*Uno empezó conmigo Trabajo Social, pero no le gustó, no le gustó mucho, así que dejó y ahí está pensando qué va a estudiar.*”

Sobre su elección de carrera mencionó que una de sus tías, al igual que una de sus amigas, son trabajadoras sociales: “*(Tengo) muchos recuerdos de trabajadoras sociales que hablaron conmigo*”, (...) “*como que siempre he visto referentes así*”.

Además, retoma de su experiencia el contacto con la profesión: “*Aquellas veces que me han tenido que atender por violencia, también siempre me han atendido trabajadoras sociales*”. (...) “*De chica porque era pobre, de grande por la violencia de género*”. Es por ello que Andrea valora el quehacer de los trabajadores sociales, de “*gente que se ocupe de estas mujeres*” y manifiesta su intención de involucrarse en estas mismas causas.

Con respecto a su continuidad en la Universidad, la entrevistada cuenta que siempre fue su “objetivo” estudiar esta carrera: “*Si lo hago en dos o tres, en cinco, en diez, en quince años no importa, pero lo voy hacer*”. En este sentido hace referencia a circunstancias que dificultan su trayectoria como estudiante universitaria: “*Y bueno me ha costado, me*

---

<sup>101</sup> El Programa Mayores de 25 de la UNC surge a partir de lo planteado en el Art. 7 de la Ley de Educación Superior 24521/95, que prevé que las personas mayores de 25 años, que no tengan completos sus estudios de nivel secundario, puedan ingresar a las instituciones de Nivel Superior. Los requisitos son tener 25 años o más, ser ciudadano argentino y poseer estudios primarios completos. El/La aspirante debe aprobar una evaluación para inscribirse en la/s carrera/s a la/s que se postuló. Esta consistirá en una prueba de competencias y habilidades generales y básicas para la producción y comprensión de textos y resolución de problemas.

*cuesta bastante por los chicos y todo. Hice lo de la beca para tener un ingreso, porque bueno me estaba costando solventar los gastos y todo eso”.*

**II. Elena:** 19 años, estudiante de Enfermería. (Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias Médicas)

Elena vive en una localidad distante a 110 km de la ciudad de Córdoba con su marido y su hija de dos años. Al comenzar quinto año de la escuela secundaria quedó embarazada: *“Pensé que iba a dejar, pero finalmente no dejé de estudiar”.*

Se mudó con su marido de Córdoba Capital, donde viven sus padres, a la localidad donde actualmente reside e intentó continuar el secundario allí, pero no fue posible *“porque era como muy demandante y estaba muy cansada”.* Por esta razón, finalmente se anotó en un CENMA en Córdoba donde culminó los estudios secundarios: *“Tenía 17 pero me dejaron cursar porque ya era como emancipada por estar embarazada”.* *“Nunca dejé de estudiar”*, enfatiza.

Elena comenta que durante la secundaria estuvo *“muy indecisa”.* Se preguntaba: *“¿Qué voy a estudiar después?”.* *“Entonces al salir de ahí, cuando me egresé en 2013 eh... no sabía para dónde ir, porque con la nena chiquita por un lado no quería estudiar porque no quería estar sin ella(...)”.* Sin embargo dio el primer paso junto a la compañía de su madre, asistiendo a la “Expo carreras<sup>102</sup>.”

En su familia, su mamá también había cursado hasta segundo año de Enfermería *“pero no pudo seguir”.* *“Entonces ella me comentó cómo era más o menos, y nos fuimos al stand de Enfermería. Y ahí me saqué todas mis dudas y me gustó mucho”.* Comparte también que se terminó de decidir cuando tuvo a su hija, momento a partir del cual le comenzó a interesar el área vinculada a la salud. Además, Elena resalta el entusiasmo y

---

<sup>102</sup> Se refiere a la Muestra de Carreras evento anual organizado por la Universidad Nacional de Córdoba en el cual se brinda información sobre las distintas alternativas de formación que se ofrecen en la Universidad Nacional Córdoba. Se realizan charlas informativas sobre las profesiones y acerca de los programas de becas. También se desarrollan espacios interactivos donde vivenciar aspectos de distintos campos de estudios y de intervención laboral; actividades sobre ciencia y tecnología, culturales, artísticas, musicales y recreativas. En simultáneo, se realizan visitas guiadas por Ciudad Universitaria.

el apoyo de su madre: “(...) *Ella dice que sus mejores momentos de joven fue cuando venía a la facultad*”.

También menciona que ingresó a Enfermería con su hermana, quien es la segunda vez que intentaba, debido a que en su primera experiencia quedó embarazada y dejó porque “*decidió trabajar*” (...) *y entonces volvió a intentarlo ya con la nena mas grandecita eh... y no... le fue mal*”.

En el relato de Elena aparecen muchas veces algunas “*dificultades*” como estudiante universitaria: “(...) *Yo me sentía como que yo podía hacerlo, más allá de las dificultades... porque hay muchas dificultades cuando una ya es mamá (...)*”.

### **III. Romina:** 53 años, ingresante al Profesorado de Inglés. (Facultad de Lenguas)

Romina vive en la zona sur de Córdoba Capital junto a su hijo menor y su marido. Relata que en el año 2015 rindió la única materia del secundario que le había quedado pendiente treinta años atrás: “*Siempre lo tuve pendiente, toda mi vida trabajé, tengo cinco hijos*”. En relación a las causas por las cuales no finalizó sus estudios secundarios Romina expone: “*Porque me casé joven, tuve chicos joven, trabajé... toda la vida trabajé. Entonces nunca pensé en estudiar(...).*”

El estímulo por el cual Romina decide continuar sus estudios fue a través de acompañar a una amiga a un taller dirigido a mujeres sobre “*orientación laboral a la problemática de género*”. En ese espacio “*estimulaban mucho a las mujeres sobre el tema del estudio: Ahí me agarró el interés de terminar el secundario, que nunca me molestó, una sola materia debía en el secundario (...)*”.

Romina dio el primer paso asistiendo a una “*charla de la universidad para mayores de 25 que no habían terminado el secundario*”. “*Las chicas de la SAE (me aconsejaron) rendir la materia en vez de participar en el programa, ya que me faltaba sólo una materia*”, y así lo hizo.

En su familia, dos de sus hijos son profesionales, uno es Contador y otro, quien reside en Brasil, es Licenciado en Alimentos. A su vez, una de sus hijas se encuentra estudiando el profesorado de Educación Inicial.

Actualmente Romina está desempleada. Fue “*por reducción de personal*” en la empresa de importaciones donde trabajó varios años. Su lugar de trabajo fue motivador de la elección de carrera. (Cuando quedé desempleada) “*me interesó ocupar el tiempo en el estudio, porque conseguir trabajo a mi edad es muy difícil a lo que yo hacía,*

*administrativa. Para ser empleada en relación de dependencia a mi edad ya no consigo, y si consigo, lo hago con sueldos muy bajos, en una forma muy precaria”.*

Con respecto a por qué eligió esa carrera, afirma: *“Lo pensé como una salida laboral en cuanto a tener alumnos particulares”.*

### **A modo de cierre (parcial)**

Si bien estas aproximaciones no pretenden generalizarse a la totalidad de la población universitaria creemos que sirven como insumos para deconstruir qué presupuestos habitan al referir(nos) a los ingresantes universitarios.

Este trabajo, realizado desde un enfoque etnográfico, habilitó - siguiendo a Quirós (2014) una “apertura a la diversidad y la heterogeneidad de lo social”, permitiendo tensionar conceptos disponibles, como procuramos hacer con la categoría de “ingresantes”.

Del análisis de los relatos compartidos pudimos identificar una noción de “ingresante universitario teórico” tensionado con las trayectorias reales de los sujetos.

Entre otros aspectos, los testimonios compartidos dan cuenta de:

-Estudiantes con trayectorias discontinuas: algunos accedieron a la Universidad gracias a programas como el de Ingreso para Mayores de 25 años sin secundario completo, otros con programas como el CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos).

- Lapsos extensos de tiempo entre la finalización de los estudios secundarios (o el contacto regular con el Nivel Medio) y el comienzo de estudios superiores.

-Hay experiencias de familiares que accedieron a la Universidad. Si bien en muchos casos son experiencias interrumpidas, aparecen como “motivadores” para estudiar determinada carrera o para visualizar la Universidad como un horizonte posible.

- Mencionan la posibilidad del estudio para “demostrarse algo a ellos mismos o a sus familiares”, fundamentalmente a sus hijos.

-El trabajo y tener familiares a cargo aparecen como aspectos de la vida cotidiana coexistentes con el estudio, narrados muchas veces a partir de las “dificultades” de organizarse. En la práctica esto implica que sean “estudiantes de tiempo parcial”.



Nos preguntamos, entonces, ¿qué implicancias tiene esto para pensar en los formatos escolares: horarios de clases, modalidades de evaluación, seguimiento de los aprendizajes, propuestas pedagógicas? ¿Qué trayectorias son contempladas y cuáles son desconocidas en el escenario universitario? ¿Qué trayectorias quedan excluidas en esa organización espacio-temporal y cuáles son las estrategias de inclusión posibles? ¿Cuál es el desafío de la Universidad en términos de inclusión de esas trayectorias para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación?

### **Referencias Bibliográficas**

- Fernández Berdaguer, L (2009) “Abordajes en el estudio de las transiciones y trayectorias educativas y laborales de jóvenes”, en Chaves Mariana *Estudios sobre Juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte*. Universidad Nacional de La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas. La Plata. Argentina,
- Quirós, J. (2014). “Etnografiar mundos vívidos: desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología”. *Revista Publicar*, Año 12, N. 17: 47-65
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- (2011). “En la perspectiva de las trayectorias escolares”. Comentario del Capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina – SITEAL, editado por el IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Universidad Nacional de Córdoba. Anuario Estadístico 2015. Disponible en <http://artec.unc.edu.ar/estadisticas/anuarios/anuario-2015/anuario-2015>

Consultado en mayo de 2017.

**Título:** Las tutorías como estrategias para mejorar la permanencia de los estudiantes. Un estudio en los primeros años de las carreras de Ingeniería

**Autores:** Ana Lucía Pizzolitto, Viviana Macchiarola, Paola V. Paoloni

**Correo electrónico:** [alpizzolitto19@yahoo.com.ar](mailto:alpizzolitto19@yahoo.com.ar), [vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar](mailto:vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar), [paopaoloni17@hotmail.com](mailto:paopaoloni17@hotmail.com)

En esta ponencia presentamos parte de esta investigación que se enmarca en una beca posdoctoral otorgada por el CONICET. El objetivo general que orienta al estudio es valorar la potencialidad de proyectos institucionales que se plantean para promover la permanencia de estudiantes en los primeros años de carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Este trabajo se circunscribe al estudio de uno de los proyectos institucionales, cual es el de tutorías. Se identifican contextos institucionales promisorios así como rasgos y condiciones de estos proyectos que, desde la perspectiva de los actores involucrados en las propuestas de cambio, contribuyen a la permanencia de los estudiantes en las carreras de Ingeniería.

Las unidades de observación son los miembros del equipo coordinador del proyecto institucional mencionado. Como estrategias de recolección de datos, se realizan entrevistas semiestructuradas y análisis documental.

Se exponen resultados referidos a: fortalezas, logros y aprendizajes construidos; dificultades; condiciones institucionales que permiten que el proyecto logre sus propósitos; ajustes o modificaciones introducidas; rasgos o condiciones del proyecto que conducen a la permanencia de los estudiantes en la universidad.

**Palabras claves:** Tutorías - Permanencia de estudiantes - Carreras de ingeniería - Estudiantes universitarios - Proyectos innovadores

### **Ponencia**

En esta ponencia presentamos un avance de una investigación que se enmarca en una beca posdoctoral otorgada por el CONICET. El objetivo general que orienta al estudio es *valorar la potencialidad de proyectos institucionales que se plantean para promover la permanencia de estudiantes en los primeros años de carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto -UNRC-*. Este trabajo se circunscribe al estudio de uno de los proyectos institucionales, cual es el de tutorías. Se identifican contextos institucionales promisorios así como rasgos y condiciones de estos proyectos que, desde la perspectiva de los actores involucrados en las propuestas de cambio, contribuyen a la permanencia de los estudiantes en las carreras de Ingeniería.

### **Conceptualizaciones teóricas**

Definimos a las *tutorías* como un servicio de orientación, apoyo y contención institucional instalado en los primeros años de cursado de la carrera universitaria, que atiende a diversas situaciones que resultan preocupantes para los estudiantes, entre ellas

podemos mencionar cuestiones económicas, académicas, vocacionales y socio-afectivas (Alcoba, Amieva, Cléricsi, Vaca, 2015; Capelari, 2015).

Rinaudo (2014) trabaja la noción de “contextos poderosos para el aprendizaje” de los sujetos, los que pueden pensarse, desde la perspectiva de análisis de este trabajo, como contextos favorecedores para las innovaciones, esto es, para el aprendizaje institucional. En este sentido, la autora considera la posibilidad que los docentes: a) cuenten con oportunidades para ocuparse activamente de la construcción de conocimientos en el ámbito de las organizaciones educativas; b) partan de la identificación de problemáticas auténticas, reales e importantes institucionalmente; c) consideren los contextos culturales, sociales e históricos propios en los que se desarrollan las instituciones educativas; d) generen la posibilidad de un trabajo colaborativo entre los miembros que integran la comunidad universitaria; y e) planifiquen e implementen la evaluación de los cambios y logros como parte del proceso de innovación institucional.

### **Aspectos metodológicos**

Las unidades de observación están constituidas por miembros que integran el equipo coordinador del proyecto institucional de tutorías. Como estrategias de recolección de datos, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas, tres a docentes tutores que vienen trabajando en los proyectos desde que el mismo se conformó y a la pedagoga que asesora al equipo docente, también integrante del Grupo de Acción Tutorial -GAT- Se analizaron, además, documentos institucionales referidos al proyecto (resoluciones, proyectos, informes).

Para el tratamiento de los datos obtenidos de las entrevistas, se utilizaron estrategias de codificación y categorización fundada en datos (Glaser y Strauss, 1967). El estudio de los documentos institucionales se lleva a cabo a partir del análisis de contenido cualitativo, considerando algunas dimensiones preliminares y otras emergentes en el análisis.

### **Resultados**

A continuación presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis de entrevistas realizadas a integrantes del GAT y del estudio de los documentos institucionales. En un primer momento damos cuenta de una contextualización de las tutorías y luego presentamos las dimensiones de análisis construidas a partir de un trabajo inductivo con los datos. Las categorías son las siguientes: 1) sentido que los docentes le otorgan a las tutorías; 2) fortalezas, logros y aprendizajes construidos; 3) dificultades; 4) crisis; 5)

ajustes o modificaciones; 6) condiciones institucionales promisorias para el desarrollo de tutorías como estrategias para mejorar la permanencia de los estudiantes.

### **Contextualización del Grupo de Acción Tutorial**

En el año 2004, la Facultad de Ingeniería de la UNRC atraviesa procesos de acreditación de sus carreras de grado, a partir de los cuales se realizan diagnósticos acerca de la formación que reciben los futuros ingenieros, resaltando fortalezas y debilidades de las unidades académicas valoradas.

Es así como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) promueve el denominado Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI), financiando a las universidades con la intención de introducir cambios tendientes a mejorar la calidad de la educación universitaria en función de recomendaciones realizadas en el marco de dicho proceso de acreditación. El PROMEI da origen a la planificación e implementación del proyecto de tutorías, el cual nace en la Facultad de Ingeniería de la UNRC en el año 2005. Los entrevistados acuerdan que, al inicio de las tutorías no se tenían claras definiciones en cuanto a la finalidad ni el modo de llevar adelante el proyecto. Los docentes que lo integran fueron asignados desde la institución y son coordinados por el secretario académico en conjunto con la asesora pedagógica, ambos pertenecientes a la Facultad de Ingeniería. Desconocer el ‘para qué’ y el ‘cómo’ del proyecto, el hecho que éste fuera pensado por organismos externos a la unidad académica en cuestión y que los docentes que debieran llevar adelante los procesos de cambio fueran designados por miembros de la facultad nos habla de una estrategia de cambio top-down (arriba-abajo). Esto significa que no fueron procesos de cambio generados desde instancias de base y que no nacieron a partir de intereses de la propia Facultad de Ingeniería de la UNRC para intentar dar respuesta a las problemáticas que los aquejan. Si bien el abandono y la deserción, básicamente en los primeros años de estudio eran percibidos por la institución, los mecanismos para hacer frente a ellos fueron planificados por instancias superiores a partir de diagnósticos llevados a cabo por organismos dependientes del Ministerio de Educación de la nación.

Con el pasar del tiempo, y luego de un trabajo en equipo entre los docentes designados para el trabajo con las tutorías, la asesora pedagógica y el secretario académico de la Facultad, se comenzaron a delinear los propósitos, la manera en que el proyecto tomaría forma y los destinatarios de las tutorías.

La finalidad del proyecto de tutorías, se vincula con ofrecer orientación, acompañamiento, apoyo y contención a los estudiantes, principalmente a los que cursan los primeros años de carreras de ingeniería, en diferentes cuestiones que resultan preocupantes para ellos, vinculadas con aspectos académicos, vocacionales, económicos o socio-afectivos.

En sus comienzos, el GAT se encontraba integrado por 16 docentes pertenecientes a las cuatro carreras que dependen de la Facultad de Ingeniería, aunque con el pasar del tiempo se fue reconfigurando el grupo de trabajo y actualmente lo conforman 6 profesores. El equipo de trabajo cuenta con la coordinación por parte de un docente tutor y la asesoría de la pedagoga de la Facultad.

#### *Actividades desempeñadas*

Las actividades llevadas a cabo por el equipo de docentes tutores son:

- a) Talleres de ingreso, se trabajan diversas temáticas como: orientación, discusión, reflexión e información sobre la carrera y la profesión que estudian y el oficio de estudiante universitario (organización y gestión del tiempo, estrategias de estudio y herramientas a utilizar para desarrollar un trabajo práctico). También se hace hincapié en la importancia de la alfabetización académica, esto es, instalar actividades de lectura y escritura vinculadas a los contenidos disciplinares. Por otra parte, se realiza un recorrido por la biblioteca central de la UNRC, con el objetivo de conocer sus instalaciones, aprender a llevar a cabo búsquedas de materiales bibliográficos, identificar las diferentes partes de un libro y dar cuenta de sus características, así como también se realizan comparaciones entre diversos materiales de estudio, como por ejemplo, libros y apuntes de cátedra.
- b) Talleres en los que se trabajan las evaluaciones académicas, con la intención de preparar a los estudiantes para el primer parcial. En estos talleres se cuenta con la participación de los docentes de las asignaturas
- c) Diseño y exhibición de una cartelera, en ella se exponen información que se considera de utilidad para los estudiantes como resultados de trabajos desarrollados por el grupo de docentes tutores, fechas de exámenes, novedades académicas.
- d) Esbozo y producción de volantes, referidos a cuestiones informativas sobre cómo es posible atender a una clase expositiva y cómo es posible abordar los textos disciplinares propios de cada asignatura.

- e) Diseño de una página de Facebook, donde se comunican cuestiones informativas y organizativas que resultan de interés para los estudiantes.
- f) Implementación de acciones vinculadas a la elaboración de documentos de trabajo a ser utilizados en el ingreso, en los que los procesos educativos se encuentran mediados por tecnologías.
- g) Conformación de un espacio de orientación y acompañamiento disciplinar, procedimental y actitudinal, destinado a estudiantes que desaprobaron el diagnóstico de matemática y física en el ingreso a diferentes carreras pertenecientes a la Facultad de Ingeniería. Este es un trabajo en conjunto entre los docentes tutores y los profesores del área de física y cálculo.
- h) Trabajo con alumnos que solicitan readmisión a la carrera que estudian por cuarta y quinta vez. Esta tarea se realiza en articulación con la Secretaría Académica de la Facultad de Ingeniería y tiene como propósito concretar una entrevista con los alumnos para conocer: su situación académica, las expectativas que tienen con respecto a los estudios universitarios, los motivos por los que llegaron a la instancia en la que se encuentran. También se ofrece información sobre las características del pedido de readmisión.
- i) Participación en el proyecto Redes: hace cuatro años el GAT viene trabajando de manera conjunta con profesores de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario -Argentina- y la Universidad de Veracruz -Méjico- en búsqueda de un enriquecimiento, fortalecimiento e intercambio en la temática de las tutorías universitarias.

Como se podrá advertir, en algunas ocasiones el GAT pone en marcha acciones frente a determinadas problemáticas que manifiestan los estudiantes, acudiendo cuando los mismos se encuentran en situación de vulnerabilidad académica. Mientras que otras veces actúa de modo preventivo, considerando para el diseño de las actividades y su intervención las preocupaciones e inquietudes que presentan los alumnos de ingeniería. Los docentes tutores definen su actuación como una “planificación en acción”, ya que sostienen que al momento de proyectar actividades, se detienen a pensar en las necesidades de los estudiantes, los problemas que manifiestan que se les presentan y a partir de allí diseñan planes de actuación que son valorados y revisados año tras año con la intención de introducir modificaciones tendientes a la mejora educativa.

## **1. Sentido que los docentes le otorgan a las tutorías**

Los docentes tutores entrevistados conciben a las tutorías como un trabajo de orientación y acompañamiento a los estudiantes en, al menos, tres sentidos o propósitos diferentes: conocimiento del campo profesional, construcción de la autonomía y aprendizaje del oficio de ser estudiante universitario. Estos sentidos asignados dan cuenta de lo que los coordinadores valoran como potencialidades de las tutorías para promover la permanencia de los estudiantes de ingeniería.

En primer lugar, manifiestan la importancia de las tutorías para la orientación vocacional de los estudiantes. Vinculan el abandono con el desconocimiento de la carrera y la profesión, por lo que creen necesario ofrecerles información sobre los contenidos curriculares que se abordan y el futuro campo laboral. Desde la perspectiva de los docentes, ello interpela, también, a cambios curriculares en la carrera de Ingeniería Mecánica, que incorpore asignaturas introductorias que acerquen al estudiante a las características centrales de la carrera. Se pretende que los estudiantes tomen decisiones basadas en información y conocimiento de la carrera elegida.

Otro propósito de las tutorías, es enseñar a los estudiantes a ser autónomos. La autonomía constituye un rasgo central de un estudiante estratégico que les otorga mayores posibilidades de permanecer en la universidad.

Un tercer sentido que los coordinadores asignan a las tutorías, es el del aprendizaje del “oficio de ser estudiante” (Perrenoud, 2006). La tarea está centrada fundamentalmente en el desarrollo de habilidades y actitudes favorables para el aprendizaje más que en la enseñanza de contenidos específicos. Se enseñan reglas, habilidades y actitudes que crean disposiciones favorables para llevar adelante la tarea escolar: hábitos de organización, importancia de las clases de consulta a los profesores, el deseo de aprender, entre otros.

En síntesis, las tutorías son espacios para la enseñanza de competencias transversales más que contenidos específicos. En términos de Bernstein (1994), se trata de un dispositivo pedagógico donde predomina el discurso regulativo sobre el discurso instruccional. Este último, según el autor, refiere a la enseñanza de contenidos y habilidades especializadas. El discurso regulativo, en cambio, alude a la creación del orden educativo y social mediante la formación de competencias, procedimientos, actitudes y valores.

## 2. Fortalezas, logros y aprendizajes construidos

Esta categoría apunta a dar cuenta de las capacidades del grupo de docentes para sostener su trabajo en el marco de las tutorías, para soportar momentos difíciles, saber sobrellevarlos y continuar con su labor de orientadores. Esto es, la capacidad de los sujetos para hacer frente a los problemas que surgen al transitar el camino de las tutorías, resistirse y afrontar los conflictos que puedan acecharlos.

Los entrevistados acuerdan en que las fortalezas o mayores logros que han conseguido son la consolidación del grupo de docentes tutores y el trabajo integrado y colaborativo que se ha conseguido a partir de la asesoría de la pedagoga de la Facultad de Ingeniería.

### a) Consolidación del grupo de trabajo

El paso del tiempo, la experiencia acumulada y el compartir diversas actividades al interior del GAT, permitieron a los docentes conocerse y entablar buenas relaciones de trabajo. Estas cuestiones favorecieron: la comunicación entre las personas, que puedan entenderse, “sentirse cómodos” en su trabajo cotidiano, percibir las actividades como agradables, compartir metas comunes y aportar claridad en los objetivos de trabajo.

Si bien, la consolidación del grupo de docentes tutores, implicó un proceso de largo tiempo y mucho trabajo por parte de sus integrantes, el convencimiento de la tarea que se lleva a cabo, definir metas comunes, invertir energías en pos de la superación de los estudiantes, plantear en colaboración los medios para lograrlas y “*esto de tener claramente la camiseta puesta y empujar*” (E2<sup>103</sup>) son cuestiones percibidas como logros por parte de los entrevistados y dan cuenta de esta particular cultura de trabajo colaborativo.

La reflexión permanente sobre la tarea, es otra característica del trabajo de este equipo. Se trata de un trabajo reflexivo para explicitar las concepciones pedagógicas subyacentes, condición indispensable para que los cambios se produzcan.

La fortaleza o logro que estamos describiendo se encuentra en estrecha vinculación con la concepción de sujeto y grupo que nos ofrece Pichón Riviere. El autor sostiene que el sujeto emerge configurado en una trama compleja de vínculos y relaciones sociales, se encuentra determinado histórica y socialmente. El sujeto, a la vez va “emergiendo y siendo determinado por las relaciones que constituyen sus condiciones concretas de existencia” (Quiroga, 1977).

---

<sup>103</sup> E2 refiere a testimonios de entrevistas realizadas a docentes coordinadores del Grupo de Acción Tutorial -GAT- de la Facultad de Ingeniería de la UNRC.



El grupo se caracteriza por ser un conjunto reducido de personas, que atravesadas por dimensiones de espacio y tiempo y “articuladas por su mutua representación interna”, se plantea, de manera explícita o implícita, una tarea (en este caso, el desarrollo de actividades tendientes a favorecer la permanencia de los alumnos en ingeniería) que constituye su finalidad, interactuando por medio de “complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (Pichón Riviere en Quiroga, 1977). Este concepto se encuentra claramente reflejado en la dinámica que caracteriza al grupo de docentes tutores. El equipo se organiza, distribuye tareas, tiempos y responsabilidades. Todo esto supone un trabajo integrado entre docentes de diferentes asignaturas desde una concepción de trabajo curricular, más que de asignaturas aisladas.

b) Acompañamiento por parte de la asesora pedagógica

La asesora pedagógica de la Facultad de Ingeniería forma parte del GAT, ofreciendo acompañamiento a los docentes que llevan adelante las tareas de tutorías. Los profesores sostienen que tanto la formación académica de la pedagoga como sus propias características personales, así como los conocimientos y experiencias compartidas fortifican al grupo. Su capacidad para orientar y organizar al equipo y sus saberes pedagógicos específicos, son parte de las fortalezas o logros de esta innovación pedagógica. La asesora pedagógica acompaña, guía, escucha y observa activamente (Lucarelli, 2000) con la intención de apoyar la tarea de las tutorías.

Desde la perspectiva de los entrevistados, el acompañamiento de la asesora es concebido como un proceso que implica una relación de colaboración en la cual el saber se construye en comunicación con el otro. De esta manera, el asesoramiento es comprendido como aquella labor que alienta a intercambiar, analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas, implica la tarea de elaborar los medios necesarios para establecer relaciones de confianza, cooperación y conocimientos con los diferentes actores institucionales implicados en el análisis de una realidad compleja, para abordarla de un modo más fructífero e integrador (Astudillo; Jakob; Novo; Pelizza, 2013).

De esta manera, se trabaja en pos de potenciar la capacidad de la propia institución, de detectar y resolver problemas de la práctica educativa, sin ser el asesor quien determina y ordena lo que ha de hacerse, ni el profesor comportarse como mero ejecutor de dichas prescripciones. Ambas partes quedan comprometidas en un trabajo colaborativo, creando “una relación de igualdad (...) para que el intercambio comunicativo provoque una

reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar” (Bolívar, 1999: 150).

### **3. Dificultades**

Esta categoría refleja los conflictos, impedimentos o barreras con los que los docentes se enfrentan cuando desarrollan sus tareas vinculadas a las tutorías y necesitan superarlas para conseguir determinados objetivos educativos. Dichos obstáculos se vinculan con: a) dificultades para evaluar las tareas que se desarrollan y la repercusión que las mismas tienen; b) inconvenientes para “llegar a los estudiantes” y c) renovación permanente del grupo de tutorías.

a) Dificultades para evaluar las tareas que se desarrollan y la repercusión que las mismas tienen. Los docentes manifiestan desconocimiento sobre los resultados de las actividades que llevan a cabo en el marco del trabajo tutorial y sostienen que esto se debe a ausencia de procesos de evaluación que arrojen luz sobre el accionar que desarrollan. Tampoco existe claridad sobre el alcance o trascendencia de las actividades tutoriales.

Los docentes reconocen la complejidad que caracteriza a las problemáticas sociales para ser sometidas a procesos de evaluación. Además, reconocen dificultades para modificar significativamente los índices de abandono o lentificación en los estudios, a partir del trabajo desarrollado en el marco de las tutorías, pero valoran de manera positiva poder ayudar específicamente a algunos alumnos.

También se desconoce la repercusión, el alcance o trascendencia que tienen las actividades que desarrollan los docentes tutores. Se cree necesario trabajar este aspecto.

b) Inconvenientes para “llegar a los estudiantes”. Otra de las dificultades que mencionan los profesores refiere a que los alumnos desconocen la existencia del GAT, sus propósitos, las actividades que están a su cargo y la posibilidad acudir a ellos en caso de necesitar algún tipo de orientación académica, institucional, vocacional, económica o socio-afectiva. Frente a este obstáculo, los docentes pensaron en la puesta en marcha de los talleres de ingreso, con la intención de “hacerse visibles” y tomar contacto prontamente con los estudiantes, aunque a pesar de ello son muy pocos los que se acercan a solicitar algún tipo de ayuda.

c) Renovación permanente del grupo de tutorías. Otro de los inconvenientes que debe afrontar el GAT se vincula con la imposibilidad de conseguir docentes interesados en participar en él. A lo largo del tiempo, la cantidad de docentes tutores ha sido variable y ha ido decreciendo progresivamente. Tal como ya se mencionó, al comenzar el trabajo de las tutorías, en el año 2005, el grupo se encontraba conformado por 16 docentes, aunque con el paso del tiempo, y debido a razones particulares de cada uno de los sujetos, el equipo se fue reduciendo, estando actualmente constituido por 6 docentes. El GAT también se ha caracterizado por la movilidad de sus miembros, siendo muy reducida la cantidad de docentes que han permanecido estables desde sus orígenes.

Los entrevistados atribuyen esta dificultad a la falta de reconocimiento a nivel del sistema universitario nacional, de las actividades de tutorías y explican que en los docentes universitarios prima el interés por las tareas de investigación o docencia en desmedro del trabajo tutorial. Los docentes que conforma el GAT expresan que desempeñan las labores de guía u orientación motivados tanto por intereses personales, como por el compromiso institucional, obteniendo como única recompensa gratificación o satisfacción personal. El hecho de no contar con suficiente cantidad de integrantes en el GAT, imposibilita realizar más actividades, abordar otras temáticas y ampliar el rango de sujetos destinatarios de las propuestas de mejora que plantean los tutores.

#### **4. Crisis**

Esta categoría describe una situación difícil, comprometida y decisiva por la que atraviesa el GAT, que amenaza y pone en riesgo su funcionamiento.

Luego de transcurridos dos años de trabajo, se produce un decaimiento en la actividad del grupo, las reuniones de trabajo eran muy esporádicas, se vivió desánimo por el desarrollo de actividades y se tornó necesario redefinir un nuevo plan de actividades.

Las instancias de crisis suponen rupturas de regularidades o estabildades, lo que impide pensar anticipadamente los acontecimientos futuros. Implican cambios profundos en los propósitos, finalidades e intencionalidades de los proyectos institucionales y la motivación de las personas que participan en ellos. Las crisis incrementan la incertidumbre, la inestabilidad y la confusión y desencadena en ineficacia por parte de las instituciones para actuar de manera sistematizada frente a la resolución de tareas que de ella dependen (Arito y Cerini, 2010).

En este contexto, los docentes utilizan las situaciones de fracaso o crisis y los imprevistos que irrumpen los procesos de enseñanza y aprendizaje, como oportunidades a partir de

las cuales construir alternativas superadoras. En este sentido, el concepto que propone Flores (1997) de quiebres institucionales nos ayudaría a explicar esta situación. En efecto, en el acontecer normal de las organizaciones, las relaciones de los sujetos con el mundo son obvias, transparentes, no tematizadas; las cosas simplemente suceden sin preguntarnos cómo ni por qué. Un quiebre es algo que rompe nuestra relación exitosa con el mundo o el flujo no reflexivo de la acción. En este caso, las evaluaciones de las actividades de tutorías y la toma de conciencia de errores o “fracasos” rompen el fluir naturalizado de la acción, hace conscientes a los actores de lo que ocurre, tematiza relaciones, revela nexos de relaciones entre estrategias y resultados.

### **5. Ajustes o modificaciones**

Esta categoría refiere a las adecuaciones o alteraciones que se han ido introduciendo al trabajo de tutorías por considerar que se necesitan encarar cambios tendientes a mejorar el funcionamiento del proyecto, en pos de atender a la finalidad del mismo, esto es la permanencia de los estudiantes universitarios.

Se produce un giro en la concepción de las tutorías, lo que conlleva cambios en las actividades que se desarrollan. A partir de su quehacer en el GAT, los docentes consideran la importancia de pasar de una acción de orientación o guía tutorial realizada de manera aislada, a la necesidad de trabajar en la incorporación de las tutorías a la enseñanza de grado. Por este motivo, se ha comenzado por integrar en determinadas actividades a docentes del área de matemática y física con la labor tutorial. Estos son los primeros indicios de una nueva modalidad de trabajo que necesita continuar profundizándose y afianzarse.

Existe el convencimiento por parte del GAT, que el trabajo integrado entre tutores y docentes de las distintas disciplinas permitiría atender a la permanencia de los estudiantes. Este trabajo colaborativo actuaría modificando la prácticas que se desarrollan en el marco de las tutorías.

Se habla de un trabajo colaborativo entre colegas, el cual posibilitó la apertura a nuevas reflexiones, conceptualizaciones y discusiones en torno al trabajo tutorial. A partir de las acciones en conjunto desplegadas por los profesores, adherimos a la idea de Hargreaves (1999: 268), quien sostiene que: “(...) la colaboración [es pensada como] un principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación”. Dicho principio tendría sus orígenes en “(...) un mundo

en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican” (Hargreaves, 1999: 269).

Se advierte el pasaje de un sistema de tutorías como acompañamiento a los estudiantes de forma paralela a los procesos curriculares, a un sistema “infusionado” en el currículo donde prima la modalidad de trabajo colaborativo entre docentes disciplinares, tutores y asesores.

## **6. Condiciones institucionales promisorias para el desarrollo de tutorías como estrategias para mejorar la permanencia de los estudiantes**

Los docentes tutores entrevistados destacan diversas condiciones que valoran para la creación de contextos promisorios para el desarrollo de estrategias que favorezcan la permanencia de los estudiantes de Ingeniería.

En primer lugar, señalan la importancia de la creación de una conciencia institucional, donde el éxito o fracaso de los estudiantes no se atribuye a condiciones individuales de los mismos, sino que es considerado una responsabilidad institucional. Esa conciencia es la que genera políticas institucionales activas y una gestión proactiva para que las mismas se implementen y así, “la institución sea una rambla de acceso y no un puente cortado (E2)”. Que las tutorías y otros programas dirigidos a la inclusión de los estudiantes sean una política institucional aumenta la posibilidad de convocar a los docentes a integrar estos programas.

En segundo lugar, emerge como otra condición necesaria la “mirada institucional” que permite ubicar e integrar al proyecto con otros proyectos institucionales. Se tiene conciencia que un solo proyecto no resuelve el problema del abandono. Se requiere la articulación coherente de múltiples proyectos en un plan institucional integral. Tal como los expresa Fernández (2004), dudosamente un proyecto de manera aislada podrá introducir modificaciones en una institución, pero seguramente podrán actuar en pos de la superación y la mejora institucional, múltiples proyectos entrelazados, atravesados por la dimensiones sociales e históricas y alentados por un poder colectivo que intenta manifestarse.

En síntesis, conciencia, responsabilidad y política institucional, cultura de trabajo colaborativa, integración de diversos proyectos desde una mirada curricular e institucional son algunas de las condiciones, que desde la perspectiva de los docentes tutores, configuran contextos potentes para la permanencia de los estudiantes de

ingeniería. Ello da cuenta de una fuerte convicción de que la inclusión educativa es responsabilidad de los docentes, de la propia universidad y del Estado, superando los determinismos que ponen el fracaso en las condiciones individuales y poniendo a la educación en el lugar de un derecho universal inalienable que todos debemos garantizar.

### **Consideraciones finales**

A partir de los análisis realizados, formulamos a continuación algunos aspectos que nos permitirían pensar en la potencialidad de proyectos institucionales tendientes a promover la permanencia de estudiantes de ingeniería. Éstos se vinculan con la importancia de: a) la consolidación de un grupo estable de trabajo, basado en una cultura colaborativa; b) la posibilidad de contar con acompañamiento y orientación por parte de una asesora pedagógica; c) la evaluación sistemática de las tareas que se realizan, así como también de la repercusión o trascendencia de las actividades; d) el generar compromiso por el trabajo y establecer encuentros pautados, sistemáticos y permanentes, logrando continuidad en el tiempo; y e) el trabajar en pos de la incorporación de las tutorías al currículo, articulando colaborativamente la tarea de docentes, tutores y asesores.

### **Bibliografía**

- Alcoba, M.; Amieva, R.; Clérici, J. y M. Vaca** (2015) Grupo de Acción Tutorial. Descripciones y reflexiones en torno a la experiencia construida. En Alcoba, M.; Amieva, R.; Clérici, J.; Vaca, M.; Nardoni, F.; Smitt, N. M.; Assad Meza, A. Y. y R. L. Pérez Rojas (2015) *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y Méjico*. UniRío Editora. Univeridad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
- Arito, S. y L. Cerini** (2010) Malestar, conflicto y crisis en las organizaciones. *En Ciclo de complementación curricular. Análisis institucional y organizacional*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos.
- Astudillo, M.; Jakob, I.; Novo, M. C. y L. Pelizza** (2013) *Prácticas de alfabetización académica: acompañamiento y debate pedagógico*. Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas” Agosto de 2013, Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.
- Bernstein B.** (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases Código y control*, Volumen IV. Morata. Madrid.
- Bolívar, A.** (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Editorial Síntesis. Madrid.

- Capelari, M. I.** (2015) Las experiencias de tutorías en universidades de argentina y Méjico: significados y prácticas en interacción. En Alcoba, M.; Amieva, R.; Clérici, J.; Vaca, M.; Nardoni, F.; Smitt, N. M.; Assad Meza, A. Y. y R. L. Pérez Rojas (2015) *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y Méjico*. UniRío Editora. Univeridad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
- Fernández, L.** (2004) Institución e innovación: apuntes para un análisis. *3<sup>ras</sup> Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Disponible: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-fernandez.pdf> (Consultado 19-03-2017).
- Flores, F.** (1997) *Inventando la empresa del Siglo XXI*. Dolemn-Granica. Chile.
- Glaser, B. y A. Strauss** (1967) The discovery of the grounded theory. AldinePublisher. New York. (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan).
- Hargreaves, A.** (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata. Madrid.
- Lucarelli, E.** (comp.) (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós. Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph.** (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Editorial Popular. Madrid.
- Quiroga, A.** (1977) El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichón Riviere. *Temas de psicología social*. Año 1, Número 1. Buenos Aires.
- Rinaudo, C.** (2014) Estudio sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P. V.; C. Rinaudo y A. González Fernández (Comp.) *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). Consultado 3/12/15 de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/c>

**Título: Ingreso universitario y permanencia: incluir (se) desde la práctica participativa**

**Autora: Marianela Moretti**

**Correo electrónico: [marianelamoretti@gmail.com](mailto:marianelamoretti@gmail.com)**

Este trabajo tiene por objetivo acercar algunas reflexiones sobre la inclusión vinculada a la masificación en el acceso a estudios superiores, particularmente en el caso de ingresantes becarios provenientes de sectores populares. La incertidumbre vivida durante su recorrido por el primer año en la Universidad invita a pensar la inclusión en la permanencia. Muchos de ellos manifiestan el esfuerzo individual como una variable necesaria para sortear ese desconcierto aunque a veces ese mérito es una “ilusión” y los “problemas personales” de sus trayectorias sociales se vuelven una dificultad ineludible. En algunos casos, esto es resuelto a través de la socialización con otros. Sin embargo, esos vínculos contingentes y episódicos se expresan con fragilidad para asumirlos como estrategias para la permanencia. Por ello, para pensar la inclusión desde ese escenario se propone retomar lo significativo de estas experiencias de socialización pero desafiándolas a estrategias continuas en el tiempo y con un alcance macrosocial. Se propone el incluir (se) de cada docente, estudiante, no docente como práctica participativa de la ciudadanía universitaria donde el compromiso involucre acompañar a aprender a “ser y hacer” como estudiante universitario” con el propósito simultáneo de la institucionalización y normativización de estas prácticas.

**Palabras claves:** masificación, inclusión, sectores populares, permanencia, participación

### **Una mirada a los ingresantes desde sus trayectorias educativas**

En los últimos años, en consonancia con lo que ocurre en muchas Casas de altos estudios del país, en la Universidad Nacional de Córdoba se viene dando una tendencia de crecimiento en la cantidad de ingresantes. Según los datos que aporta el Anuario Estadístico 2015 de la UNC, mientras que en 2007 ingresaron 16.456 estudiantes, en 2010 lo hicieron 20.124, y en 2015 fueron 24.530. (2015, p 50).

Si tomamos algunas de las últimas cifras brindadas, se puede precisar, a su vez, que del total de nuevos inscriptos en 2015, el 37,8% son hombres y el 62,2%, mujeres (p.57). En cuanto a su situación laboral, se puede observar que 7.280 trabajan (29,7%); y de los que no trabajan, 5.434 (22,2%) están buscando empleo (2015, p.80). En cuanto a cómo costean sus estudios, 19.333 lo hacen con la ayuda de familiares, 7.649 con su trabajo, 681 con becas y 695 con planes sociales (2015, p.88).

Con estos datos, procuramos introducir nuestro trabajo sobre los ingresantes a la Universidad para pensar, luego, la particularidad de algunos de esos sujetos a partir de nuestras reflexiones como integrantes del Proyecto de Investigación “Relación con el



conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública”, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC para el periodo 2016-2017<sup>104</sup>.

Entre otros, este proyecto tiene por objetivo conocer los relatos de estudiantes beneficiarios de las Becas Ingresantes otorgadas por la UNC; y “re-construir” sus experiencias estudiantiles en relación al ingreso y a las condiciones que posibilitan o dificultan su permanencia en la Universidad. Así, en esta ponencia nos proponemos compartir un análisis posible de la trama social de estos becarios a través de un enfoque etnográfico, que ponderó la escucha atenta de lo que ellos pudieron compartirnos.

Julieta Quirós (2014), antropóloga, señala que el enfoque etnográfico supone dar cuenta de la vida social desde un punto de vista vivencial y no sólo intelectual. Desde esta posición política y epistemológica, es posible significar o representar el mundo a través de lo que la gente nos dice (cómo es y cómo funciona el mundo), a través de lo que hace, cómo lo hace, y también de lo que no hace y no dice.

En este marco, creemos que el valor de esta presentación es que permite conocer “en primera persona”, desde su propia voz, quiénes son algunos de estos sujetos que ingresan a los Estudios Superiores y cuáles son sus expectativas, sus vivencias sobre el ingreso, sus motivaciones para estudiar y egresar de una carrera y también las dificultades que derivan de sus condiciones sociales, económicas, culturales para transitar la Universidad. Sus testimonios permiten visibilizar la distancia que muchas veces se da entre el “ingresante teórico”, previsto desde las reglamentaciones hasta los regímenes

---

<sup>104</sup> Resolución Secyt UNC 313/16 Disponible en [http://unc2.unc.edu.ar/investigacion/financiamiento/subsidios-e-incentivos/parainvestigacion/res-secyt\\_313\\_16\\_anexo\\_ii\\_subsidios\\_proyectosb](http://unc2.unc.edu.ar/investigacion/financiamiento/subsidios-e-incentivos/parainvestigacion/res-secyt_313_16_anexo_ii_subsidios_proyectosb)

académicos, y el real; lo que nos convoca, a su vez, a (re)pensar los ingresos, las prácticas docentes y las políticas/programas destinados a ellos.

### **Presupuestos vs casos concretos**

Cuando pensamos nuestro proyecto de investigación partimos de los siguientes presupuestos sobre los ingresantes becarios a quienes entrevistáramos para que nos relaten sus experiencias:

- serían estudiantes jóvenes, cuyas edades rondarían entre 18 y 24 años<sup>105</sup>.
- si bien podrían tener experiencias de trayectorias educativas discontinuas en el secundario (presupuesto asumido a partir del análisis de campo de nuestro proyecto de investigación anterior<sup>106</sup>), serían recientes egresados de ese ciclo.
- serían sujetos pertenecientes a la “primera generación” de sus familias en ingresar a la Universidad.

Sin embargo, las primeras entrevistas en profundidad realizadas a 6 becarios de distintas Facultades de la UNC nos convocaron a cuestionar estos supuestos.

Para avanzar en nuestras reflexiones recurrimos a la noción de “ingresante teórico”, para contraponerla a la de ingresante real. Flavia Terigi, docente e investigadora sobre políticas educativas, sostiene: “El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas

---

<sup>105</sup> Si bien no profundizaremos en este punto, reconocemos que no hay unanimidad sobre la franja etaria que comprende el término juventud. “Algunas investigaciones refieren a los jóvenes como quienes tienen entre 15 y 30 años, considerando importantes segmentos de edad al interior de esta definición (15-19; 20-24 y 25-29 años), en tanto para otros el tramo considerado es hasta los 24. ( Fernández Berdaguer: 2009:27)

<sup>106</sup> Trabajos previos de nuestro equipo de investigación nos llevaron progresivamente a interpelarnos sobre el horizonte temporal de los jóvenes de sectores populares que cursan los últimos años de la escuela secundaria, específicamente desde el ángulo de las relaciones con el conocimiento. Advertimos, en ese marco, que predominan, “en los sectores populares, trayectorias escolares discontinuas que tienen efectos en la conformación de subjetividades. Servetto y otros (2015) hablan de un estado de circulación interna: un año o dos y se cambia de escuela, sección o turno, se cambia de lugar para seguir permaneciendo en la escuela secundaria.

expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar”. (2009: 19).

Esa “periodización estándar” implicaría, entonces, que los estudiantes ingresen al sistema educativo de acuerdo a una edad prevista y que finalicen su trayecto académico en el tiempo establecido por los planes de estudio.

Ahora bien, junto a esas trayectorias esperables desde la teoría, se dan aquellas trayectorias reales, en términos de Terigi “ ‘trayectorias no encauzadas’, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (2011: 3).

Creemos que el concepto de trayectorias da claves de interpretación para pensar el proceso de ingreso - y permanencia - a los estudios a lo largo del tiempo y para ver, en ese recorrido, cómo intervienen distintas dimensiones (laboral, familiar, afectiva, institucional, etc.).

### **“Siempre me gustó leer, pero nunca pensé después de los cuarenta que yo podía estar acá.” Relatos en primera persona de ingresantes becarios**

Las entrevistas en profundidad cuyos segmentos compartiremos fueron realizadas por diferentes miembros del equipo de investigación a lo largo del segundo semestre de 2016. Si bien en esta oportunidad compartiremos tres relatos, en el marco de la investigación hicimos seis entrevistas: 2 becarias ingresantes a la Licenciatura en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales), 1 becaria de Enfermería (Facultad de Ciencias Médicas), 2 becarios de la Licenciatura en Ciencias de la Computación (Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación) y 1 becaria ingresante al Profesorado de Inglés (Facultad de Lenguas).

**I. Andrea<sup>107</sup>**: 33 años, estudiante de Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales).

Andrea vive en un pueblo aledaño de la ciudad de Córdoba, junto a sus hijos y su actual pareja. Para ella, ingresar a una carrera universitaria tenía que ver con “*una meta personal*”: “*Yo tengo tres hijos y bueno, he vivido violencia familiar y violencia de*

---

<sup>107</sup> Todos los nombres de los entrevistados fueron cambiados, para preservar su identidad.

*género. Entonces es como que tenía ganas de hacer algo por mí. (...) Por eso empecé la Universidad.”*

A los 32 años decidió finalizar sus estudios secundarios a través del Programa “Mayores de 25 años”<sup>108</sup>. Si bien no precisa muchos datos sobre esta experiencia, menciona que la duración fue de tres meses y que debió atravesar “instancias evaluativas”. Además detalló: “*Aprobé el ingreso ese que había que hacer. Fue lindo.*”

En relación a su familia, sus tías completaron los estudios universitarios. Sin embargo, ella resalta: “*Mis hermanos, mi padre nunca estudió, ninguno*”. (...) “*Uno empezó conmigo Trabajo Social, pero no le gustó, no le gustó mucho, así que dejó y ahí está pensando qué va a estudiar.*”

Sobre su elección de carrera mencionó que una de sus tías, al igual que una de sus amigas, son trabajadoras sociales: “*(Tengo) muchos recuerdos de trabajadoras sociales que hablaron conmigo*”, (...) “*como que siempre he visto referentes así*”.

Además, retoma de su experiencia el contacto con la profesión: “*Aquellas veces que me han tenido que atender por violencia, también siempre me han atendido trabajadoras sociales*”. (...) “*De chica porque era pobre, de grande por la violencia de género*”. Es por ello que Andrea valora el quehacer de los trabajadores sociales, de “*gente que se ocupe de estas mujeres*” y manifiesta su intención de involucrarse en estas mismas causas.

Con respecto a su continuidad en la Universidad, la entrevistada cuenta que siempre fue su “objetivo” estudiar esta carrera: “*Si lo hago en dos o tres, en cinco, en diez, en quince años no importa, pero lo voy hacer*”. En este sentido hace referencia a circunstancias que dificultan su trayectoria como estudiante universitaria: “*Y bueno me ha costado, me*

---

<sup>108</sup> El Programa Mayores de 25 de la UNC surge a partir de lo planteado en el Art. 7 de la Ley de Educación Superior 24521/95, que prevé que las personas mayores de 25 años, que no tengan completos sus estudios de nivel secundario, puedan ingresar a las instituciones de Nivel Superior. Los requisitos son tener 25 años o más, ser ciudadano argentino y poseer estudios primarios completos. El/La aspirante debe aprobar una evaluación para inscribirse en la/s carrera/s a la/s que se postuló. Esta consistirá en una prueba de competencias y habilidades generales y básicas para la producción y comprensión de textos y resolución de problemas.

*cuesta bastante por los chicos y todo. Hice lo de la beca para tener un ingreso, porque bueno me estaba costando solventar los gastos y todo eso”.*

**II. Elena:** 19 años, estudiante de Enfermería. (Escuela de Enfermería. Facultad de Ciencias Médicas)

Elena vive en una localidad distante a 110 km de la ciudad de Córdoba con su marido y su hija de dos años. Al comenzar quinto año de la escuela secundaria quedó embarazada: *“Pensé que iba a dejar, pero finalmente no dejé de estudiar”.*

Se mudó con su marido de Córdoba Capital, donde viven sus padres, a la localidad donde actualmente reside e intentó continuar el secundario allí, pero no fue posible *“porque era como muy demandante y estaba muy cansada”.* Por esta razón, finalmente se anotó en un CENMA en Córdoba donde culminó los estudios secundarios: *“Tenía 17 pero me dejaron cursar porque ya era como emancipada por estar embarazada”.* *“Nunca dejé de estudiar”*, enfatiza.

Elena comenta que durante la secundaria estuvo *“muy indecisa”.* Se preguntaba: *“¿Qué voy a estudiar después?”.* *“Entonces al salir de ahí, cuando me egresé en 2013 eh... no sabía para dónde ir, porque con la nena chiquita por un lado no quería estudiar porque no quería estar sin ella(...)”.* Sin embargo dio el primer paso junto a la compañía de su madre, asistiendo a la *“Expo carreras<sup>109</sup>”.*

En su familia, su mamá también había cursado hasta segundo año de Enfermería *“pero no pudo seguir”.* *“Entonces ella me comentó cómo era más o menos, y nos fuimos al stand de Enfermería. Y ahí me saqué todas mis dudas y me gustó mucho”.* Comparte también que se terminó de decidir cuando tuvo a su hija, momento a partir del cual le comenzó a interesar el área vinculada a la salud. Además, Elena resalta el entusiasmo y

---

<sup>109</sup> Se refiere a la Muestra de Carreras evento anual organizado por la Universidad Nacional de Córdoba en el cual se brinda información sobre las distintas alternativas de formación que se ofrecen en la Universidad Nacional Córdoba. Se realizan charlas informativas sobre las profesiones y acerca de los programas de becas. También se desarrollan espacios interactivos donde vivenciar aspectos de distintos campos de estudios y de intervención laboral; actividades sobre ciencia y tecnología, culturales, artísticas, musicales y recreativas. En simultáneo, se realizan visitas guiadas por Ciudad Universitaria.

el apoyo de su madre: “(...) *Ella dice que sus mejores momentos de joven fue cuando venía a la facultad*”.

También menciona que ingresó a Enfermería con su hermana, quien es la segunda vez que intentaba, debido a que en su primera experiencia quedó embarazada y dejó porque “*decidió trabajar*” (...) *y entonces volvió a intentarlo ya con la nena mas grandecita eh... y no... le fue mal*”.

En el relato de Elena aparecen muchas veces algunas “*dificultades*” como estudiante universitaria: “(...) *Yo me sentía como que yo podía hacerlo, más allá de las dificultades... porque hay muchas dificultades cuando una ya es mamá (...)*”.

### **III. Romina:** 53 años, ingresante al Profesorado de Inglés. (Facultad de Lenguas)

Romina vive en la zona sur de Córdoba Capital junto a su hijo menor y su marido. Relata que en el año 2015 rindió la única materia del secundario que le había quedado pendiente treinta años atrás: “*Siempre lo tuve pendiente, toda mi vida trabajé, tengo cinco hijos*”. En relación a las causas por las cuales no finalizó sus estudios secundarios Romina expone: “*Porque me casé joven, tuve chicos joven, trabajé... toda la vida trabajé. Entonces nunca pensé en estudiar(...).*”

El estímulo por el cual Romina decide continuar sus estudios fue a través de acompañar a una amiga a un taller dirigido a mujeres sobre “*orientación laboral a la problemática de género*”. En ese espacio “*estimulaban mucho a las mujeres sobre el tema del estudio: Ahí me agarró el interés de terminar el secundario, que nunca me molestó, una sola materia debía en el secundario (...)*”.

Romina dio el primer paso asistiendo a una “*charla de la universidad para mayores de 25 que no habían terminado el secundario*”. “*Las chicas de la SAE (me aconsejaron) rendir la materia en vez de participar en el programa, ya que me faltaba sólo una materia*”, y así lo hizo.

En su familia, dos de sus hijos son profesionales, uno es Contador y otro, quien reside en Brasil, es Licenciado en Alimentos. A su vez, una de sus hijas se encuentra estudiando el profesorado de Educación Inicial.

Actualmente Romina está desempleada. Fue “*por reducción de personal*” en la empresa de importaciones donde trabajó varios años. Su lugar de trabajo fue motivador de la elección de carrera. (Cuando quedé desempleada) “*me interesó ocupar el tiempo en el estudio, porque conseguir trabajo a mi edad es muy difícil a lo que yo hacía,*

*administrativa. Para ser empleada en relación de dependencia a mi edad ya no consigo, y si consigo, lo hago con sueldos muy bajos, en una forma muy precaria”.*

Con respecto a por qué eligió esa carrera, afirma: *“Lo pensé como una salida laboral en cuanto a tener alumnos particulares”.*

### **A modo de cierre (parcial)**

Si bien estas aproximaciones no pretenden generalizarse a la totalidad de la población universitaria creemos que sirven como insumos para deconstruir qué presupuestos habitan al referir(nos) a los ingresantes universitarios.

Este trabajo, realizado desde un enfoque etnográfico, habilitó - siguiendo a Quirós (2014) una “apertura a la diversidad y la heterogeneidad de lo social”, permitiendo tensionar conceptos disponibles, como procuramos hacer con la categoría de “ingresantes”.

Del análisis de los relatos compartidos pudimos identificar una noción de “ingresante universitario teórico” tensionado con las trayectorias reales de los sujetos.

Entre otros aspectos, los testimonios compartidos dan cuenta de:

-Estudiantes con trayectorias discontinuas: algunos accedieron a la Universidad gracias a programas como el de Ingreso para Mayores de 25 años sin secundario completo, otros con programas como el CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos).

- Lapsos extensos de tiempo entre la finalización de los estudios secundarios (o el contacto regular con el Nivel Medio) y el comienzo de estudios superiores.

-Hay experiencias de familiares que accedieron a la Universidad. Si bien en muchos casos son experiencias interrumpidas, aparecen como “motivadores” para estudiar determinada carrera o para visualizar la Universidad como un horizonte posible.

- Mencionan la posibilidad del estudio para “demostrarse algo a ellos mismos o a sus familiares”, fundamentalmente a sus hijos.

-El trabajo y tener familiares a cargo aparecen como aspectos de la vida cotidiana coexistentes con el estudio, narrados muchas veces a partir de las “dificultades” de organizarse. En la práctica esto implica que sean “estudiantes de tiempo parcial”.

Nos preguntamos, entonces, ¿qué implicancias tiene esto para pensar en los formatos escolares: horarios de clases, modalidades de evaluación, seguimiento de los aprendizajes, propuestas pedagógicas? ¿Qué trayectorias son contempladas y cuáles son desconocidas en el escenario universitario? ¿Qué trayectorias quedan excluidas en esa organización espacio-temporal y cuáles son las estrategias de inclusión posibles? ¿Cuál es el desafío de la Universidad en términos de inclusión de esas trayectorias para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación?

### **Referencias Bibliográficas**

- Fernández Berdaguer, L (2009) “Abordajes en el estudio de las transiciones y trayectorias educativas y laborales de jóvenes”, en Chaves Mariana *Estudios sobre Juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte*. Universidad Nacional de La Plata: Red de Investigadora/es en *Juventudes Argentinas. La Plata. Argentina*,
- Quirós, J. (2014). “Etnografiar mundos vívidos: desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología”. *Revista Publicar*, Año 12, N. 17: 47-65
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- (2011). “En la perspectiva de las trayectorias escolares”. Comentario del Capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina – SITEAL, editado por el IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la



Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Universidad Nacional de Córdoba. Anuario Estadístico 2015. Disponible en <http://artec.unc.edu.ar/estadisticas/anuarios/anuario-2015/anuario-2015>

| [C](#)onsultado en mayo de 2017.

**Título: Entrevistas cualitativas a actores universitarios en clave psicosociológica: significaciones sobre la construcción del vínculo educativo**

**Autoras: Milagros Rafaghelli, Paula Pres, Tamara Suiva**

**Correo electrónico:** [milagrosrafaghelli@gmail.com](mailto:milagrosrafaghelli@gmail.com), [pauli\\_05\\_2@hotmail.com](mailto:pauli_05_2@hotmail.com), [tamis229@gmail.com](mailto:tamis229@gmail.com)

El propósito de este trabajo es compartir reflexiones sobre aspectos metodológicos y teóricos sobre la investigación en la universidad y con actores comprometidos en la formación de los alumnos ingresantes. Desarrollamos algunas notas sobre el enfoque cualitativo de investigación en el campo de la Psicología de la Educación; introducimos ideas acerca de la relevancia que adquieren las entrevistas en la investigación cualitativa y nos referimos a la importancia de la formación de los entrevistadores. Presentamos lecturas teóricas que nos permiten analizar las formas a través de las cuales los estudiantes dan sentido al tránsito por la escuela secundaria para tratar de entender cómo esa experiencia se resignifica en la universidad. Hacia el final del texto, introducimos conclusiones y esbozamos los pasos previstos para continuar el proceso de investigación.

**Palabras claves:** Investigación cualitativa en la universidad, Actores universitarios, Experiencias de formación universitaria en clave psicosociológica

## **PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN E INVESTIGACION CUALITATIVA**

El campo académico de la educación en los últimos años ha ido incorporando nuevos temas en la agenda de la investigación y nuevas perspectivas y enfoque para poder hacer un análisis más complejo de la problemática educativa contemporánea. La investigación cualitativa tiene importantes aportes para realizar al campo de la psicología de la educación, por lo cual, el diálogo e interacción entre estas dos disciplinas vaticinan trabajos articulados y en colaboración que enriquecerán la manera de abordar los fenómenos educativos.

Los estudios cualitativos constituyen un campo de investigación en el que se entrecruzan disciplinas con sus diferentes tradiciones, objetos y sujetos. Entre esas disciplinas se encuentra la Psicología de la Educación. La Psicología de la Educación puede enriquecerse con la incorporación de herramientas cualitativas, conceptuales y metodológicas, que permitan analizar en profundidad la complejidad de los problemas de orden psico-socio- educativos.

La bibliografía especializada en enfoques cualitativos de investigación hace referencia a la cantidad de métodos y enfoques que caen en la categoría de investigación cualitativa. La investigación cualitativa no pertenece a un campo disciplinar en particular, sino que es utilizada en una gran diversidad de disciplinas e involucra diferentes prácticas y

propósitos. Así mismo, la investigación cualitativa recurre a distintas disciplinas para construir su corpus teórico. Los investigadores cualitativos echan mano a numerosos métodos y recursos enmarcados en la historia de cada campo disciplinar. No cuenta con una teoría o un paradigma que le sea distintivamente propio, por esto y otras razones, podemos afirmar que investigación cualitativa es un término difícil de definir con claridad. De todos modos, y a pesar de las particularidades, a la investigación cualitativa se le pueden reconocer algunos rasgos comunes. Por ejemplo, la investigación cualitativa reúne un conjunto de prácticas y de actividades locales y situadas que incluye los estudios de casos, las narrativas autobiográficas, las entrevistas y el análisis de documento, cada uno de estos recursos lleva las marcas propias de su enfoque y de su historia disciplinar. El término cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los procesos y/o de los sujetos que estudia, focaliza en los significados que se construyen sobre las experiencias ya que no se puede acceder a ellos mediante mediciones o estudios experimentales.

Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia y presta especial atención a las condiciones contextuales que dan forma a la investigación. Estudian los problemas en el contexto al que pertenecen y en el cual adquieren relevancia; estudian las interacciones en los escenarios cotidianos en los que tienen lugar. A través de prácticas interpretativas los investigadores intentan entender los fenómenos mediante la observación, el diálogo y la conversación. Por su naturaleza interactiva, la investigación cualitativa posibilita el acceso a una profunda comprensión y a un mejor conocimiento del problema objeto de estudio. En la investigación cualitativa se realiza un gran número de tareas diferentes muchas de las cuales operan en el mismo tiempo.

El investigador se sitúa biográficamente como un individuo que accede al proceso de investigación desde dentro de una comunidad interpretativa, la que a su vez tiene sus propias tradiciones históricas de investigación, que constituyen distintos puntos de vista. En función de estos distintos puntos de vista, el investigador adquiere una mirada particular sobre el Otro que está siendo estudiado, ésta situación ubica a los investigadores cualitativos en una dimensión profesional, política y ética que se hace presente en todas las fases del proceso de investigación: desde la formulación del problema hasta la comunicación de los hallazgos.

Denzin y Lincoln en el texto *La investigación cualitativa como disciplina y como práctica* (2011) sostienen que los investigadores cualitativos supusieron que, como observadores competentes y calificados, podían construir conocimiento situado socialmente a partir de sus propias observaciones del mundo social, incluyendo las experiencias e interpretaciones de los otros. Sostuvieron la creencia de que los sujetos eran capaces de comunicar sus propias experiencias y que la tarea del investigador era acceder a través del diálogo y la interacción a la vida interna de los sujetos. Armados de estas dos herramientas, dicen las autoras, los investigadores podrían integrar sus propias observaciones con la información provista por los sujetos estudiados a partir de: entrevistas, historias de vida, relatos de experiencias y documentos surgidos del estudio de casos. Como los sujetos raramente tienen la capacidad de dar una explicación completa de sus acciones o intenciones y, por lo tanto, todo lo que pueden ofrecer son reconstrucciones y relatos respecto de lo que hicieron y por qué, los investigadores cualitativos despliegan una amplia variedad de métodos interpretativos buscando modos de hacer entendible la experiencia humana.

Los desafíos que enfrenta la investigación cualitativa en el campo de la Psicología de la Educación son muchos; desde atender con rigurosidad la cuestión procedimental que define el modo en que la investigación cualitativa genera conocimientos, hasta comprometerse políticamente con los efectos de los resultados de las investigaciones.

Las investigaciones cualitativas en el campo de la Psicología de la Educación, deben contribuir con explicaciones de los fenómenos psicológicos ampliando la mirada hacia procesos intersubjetivos situados en contextos interpersonales, sociales y culturales. El estudio de los fenómenos individuales y desde una sola clave psicológica debe dar lugar a investigaciones cualitativas en la que se establezcan relaciones entre la psicología y otras disciplinas con el propósito de que la pluralidad de perspectivas enriquezca la comprensión y conceptualización del tema objeto de estudio.

Para finalizar este apartado agregamos que, consideramos a la investigación cualitativa en la universidad como práctica política porque está conformada por posiciones y valoraciones sociales y políticas sobre el objeto de estudio y porque los efectos de sus descubrimientos tienen implicancias políticas para la universidad, para la educación y para la sociedad en su conjunto. Para que este compromiso sea real es necesario volver a

pensar las formas de comunicación de los hallazgos y de articular investigación y políticas académicas.

## **ENTREVISTAS CUALITATIVAS EN CLAVE PSICOLÓGICA A ACTORES UNIVERSITARIOS**

La entrevista es una conversación entre personas, un modo básico de interactuar, plantear preguntas y pensar juntos; de conocer experiencias, valoraciones y sentimientos de las personas con las que se conversa. A través de la conversación el investigador pregunta, escucha, reflexiona y re pregunta sobre las ideas, posiciones y opiniones de los entrevistados. Una entrevista es un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común.

La entrevista tiene como propósito obtener información que posibilite la construcción de conocimientos. Es una situación en la que se construye socialmente el conocimiento. Las entrevistas cualitativas tienen distintas características, formatos y estilos, sin embargo, todas tratan cuestiones importantes de la vida de los sujetos. Los entrevistadores profundizan activamente en las respuestas de los sujetos y tratan de clarificar y ampliar las declaraciones que realizan. Mediante el diálogo y la conversación los entrevistadores se interesan por conocer las razones y las apreciaciones que los entrevistados realizan de las vivencias que relatan.

### **La preparación de los entrevistadores**

La preparación de los entrevistadores requiere un tiempo de formación teórica y metodológica. Es necesario dedicar jornadas de trabajo para volver sobre los objetivos de la investigación, profundizar las hipótesis iniciales y reconsiderar los lineamientos generales que dieron sustento al marco teórico de la investigación. Es parte del proceso de formación de los entrevistados reflexionar y precisar con claridad qué es lo que se busca conocer con las entrevistas, entender lo que se pregunta, por qué y para qué. Este conocimiento posibilita que en la situación de entrevista se genere una conversación fluida, flexible y dinámica sobre la descripción y la interpretación que los entrevistados realizan de sus experiencias. El conocimiento por parte de los entrevistadores del propósito de las entrevistas, permite, además, que pueden realizar nuevas preguntas para aclarar los significados o solicitar que se amplíe la descripción de algunos pasajes que se relatan durante las entrevistas. La capacidad de los entrevistadores para advertir el

significado inmediato de una respuesta y el horizonte de los posibles significados que abre son elementos decisivos para la investigación. Finalmente agregamos que la preparación previa de los entrevistadores proporciona una base más segura y confiable para el análisis posterior de los datos.

La experiencia de entrevistas cualitativas en clave psicosociológica a actores universitarios, que relatamos aquí, es la primera de tres entrevistas semi estructuradas, realizada a los estudiantes en los primeros meses de la formación universitaria. Las entrevistas a los estudiantes tienen todas las mismas modalidades y propósitos, son encuentros cara a cara dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los estudiantes respecto de sus experiencias socio-educativas. Las diferencias entre unas y otras radican en el trayecto de la formación que se prioriza en la conversación.

### **Diseño del guion de entrevista**

Las intenciones, las hipótesis y las preguntas de investigación presentadas en el Proyecto de Investigación, formuladas en un lenguaje académico tienen que traducirse a un lenguaje accesible y cotidiano que habilite el intercambio con los entrevistados. Las preguntas de las entrevistas deben ser precisas, directas y desprovistas de artilugios innecesarios. Es necesario encontrar modos de preguntar que den a los entrevistados la posibilidad de describir sus experiencias con el mayor grado posible de detalle y profundización. Para esto se requiere genera un clima ameno, distendido, sin acentuar distancias rígidas entre las personas que participan del intercambio.

El guión de la entrevista cualitativa, semi-estructurada puede simplemente contener algunos temas sobre los que se quiere indagar o puede constituir una secuencia detallada de preguntas cuidadosamente formuladas. En la experiencia de investigación que estamos relatando nos quedamos con la segunda opción. Dos motivos nos llevaron a tomar esa decisión. En primer lugar, el conocimiento de la diversidad de los perfiles de las entrevistadoras hizo que evitáramos dejar a juicio del entrevistador cuánto ceñirse a la guía o cuándo abrir un espacio para profundizar en las respuestas de los estudiantes. Entrevistas con secuencias poco detalladas podía complicar luego el análisis y la interpretación de las entrevistas. Resultando muy poco riguroso el análisis de la información. En segundo lugar, porque sabíamos que se trataba de la primera de tres entrevistas a los mismos estudiantes. Con lo cual, pensamos que progresivamente se podrá hacer más flexible y abierto el guion de la entrevista.

De todos modos, fue parte de preparación para la primera entrevista, la reflexión sobre el valor de las repreguntas. Si bien es un componente sobre el que no se puede tener una preparación de antemano, sí reconocimos que para poder formularlas se requiere conocimiento del propósito de la entrevista y de una escucha atenta que le permita saber al entrevistador en qué momento es necesario introducir nuevas preguntas que no hayan estado previstas en el guion original.

El guión de la entrevista quedó elaborado en tres bloques y con distintas preguntas en cada uno de esos bloques. Los bloques y las preguntas se relacionaban con las concepciones teóricas de la investigación, se orientaron a indagar sobre: a) las características de la escuela secundaria, la relación con los profesores y las materias, y algunos datos sobre el entorno familiar y del grupo de pares; b) los significados que atribuyen a la experiencia de la formación durante los primeros meses y c) la reflexión sobre la experiencia de formación universitaria en tránsito

A través del primer bloque de preguntas buscamos descripciones espontáneas de los estudiantes en relación con su experiencia escolar previa al ingreso a la facultad. A través del segundo bloque accedimos a conocer la descripción y apreciaciones de los estudiantes sobre la experiencia de formación en tránsito, pero, además, nos interesamos por los “por qué”. Si bien Kvlac (2011) considera que entender las razones es una actividad que le compete a los investigadores, nosotros consideramos que conocer la interpretación que los sujetos le atribuyen a la experiencia esto nos ayudaría a conocer las hipótesis de los sujetos.

El tercer bloque se compone con un estilo de preguntas que invita a los entrevistados a realizar una evaluación de la experiencia universitaria en los primeros meses de formación.

### **Realización de las entrevistas**

Cuatro entrevistadores se comprometieron con la realización de 37 entrevistas. Debido a que con siete estudiantes fue imposible acordar un encuentro, se entrevistó, finalmente, a un total de 30 personas, o sea que, cada entrevistador dialogó con 7 u 8 estudiantes. Las entrevistas se realizaron todas en el mes de mayo de 2016, en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) y tuvieron una extensión que osciló entre los 15 y 40 minutos cada una. Cuando se citó a los estudiantes para realizar las entrevistas se les explicó cuál era

el propósito de la investigación y el sentido de las entrevistas en el diseño de la investigación.

Mediante las entrevistas se pudieron conocer algunos datos en relación con el lugar de origen de los estudiantes. De los treinta estudiantes entrevistados, veintidós son oriundos de la provincia de Entre Ríos, mientras que el resto lo es de la provincia de Santa Fe. También se pudo distinguir que casi equitativamente dentro del total, los estudiantes fueron a escuelas públicas y privadas confesionales, lo que permite observar que el acceso a la universidad pública no se distingue por el tipo de gestión de la escuela secundaria a la que se concurrieron los jóvenes. Por otra parte, las entrevistas mostraron que dieciséis estudiantes realizaron actividades extracurriculares, dentro y/o fuera de la escuela.

Las entrevistas proporcionaron, además, los siguientes datos: doce estudiantes de los treinta, habían transitado alguna carrera anterior a Ciencias de la Educación. Seis de los doce, realizaron una formación relacionada con el campo educativo

### **Análisis de las entrevistas**

Las entrevistas cualitativas, semi-estructuradas generan una gran cantidad de datos de variada complejidad y densidad que es necesario analizar. El propósito del análisis es elaborar explicaciones de lo que ocurre y por qué ocurre, desde la apreciación, en primer lugar, de los entrevistados. A través de la desgrabación de las entrevistas la información se transforma en texto para ser analizada. Si bien la noción de análisis supone algún tipo de transformación de los datos, hay posiciones distintas entre los especialistas sobre las características de estas transformaciones. Mientras que para algunos autores se trata de un procedimiento de carácter técnico, otros resaltan la idea que el análisis significa interpretar y narrar de nuevo (Gibbs, 2007). Entendemos que el análisis de datos en una investigación cualitativa contempla, sobre todo, la interpretación. La transcripción de las entrevistas significa un cambio de medio y los investigadores tienen que ser cuidadosos de no cometer en ese pasaje algunos errores. Kvale (2011) afirma que el paso del contexto hablado de una entrevista a su transcripción tiene peligros como la descontextualización, la omisión de lo que vino antes y lo que ocurrió después del relato. Muchas veces las transcripciones omiten el entorno, el contexto, posiciones corporales. Cualquier signo de puntuación, de más o de menos, puede modificar el sentido de lo que expresa el entrevistado. Por estas razones es necesario volver a la grabación para escuchar la voz del entrevistado.



En algunos tipos de investigación social se les sugiere a los investigadores recoger todos los datos antes de iniciar cualquier tipo de análisis. En la investigación cualitativa es más complejo separar la recolección de los datos de su interpretación y elaboración de informes. El análisis comienza, muchas veces, en el mismo proceso de recolección y en las notas que se escriben y comparten en el equipo de investigación. El análisis y la interpretación inicial de los datos permiten el surgimiento de nuevas preguntas y/o enfoques que enriquece a la investigación.

En la investigación que aquí relatamos, una vez que se tuvieron las treinta entrevistas desgrabadas, discutimos algunas teorías de análisis de datos. La modalidad de trabajo fue la siguiente: se leyeron las entrevistas por bloque. La lectura por bloque nos permitió ordenar y organizar el trabajo con la información ya que el volumen de datos era muy grande. De los distintos momentos que tuvo el trabajo con las entrevistas, describiremos tres.

***Identificación de pasajes en las entrevistas que describen y ejemplifican el tema de consulta.*** Tanto en lo referido a la descripción de la relación con los profesores, como lo referido a la relación de los estudiantes con el contenido y las formas de estudiarlos surgieron notas que para nosotras eran significativas y fuimos escribiendo en un nuevo documento. Inicialmente no construimos códigos porque los códigos estaban de algún modo insinuados en el guión de entrevista semi-estructurada. En este sentido podemos afirmar que se trató de una codificación guiada por conceptos más que por datos. (Gibbs, 2012)

Al terminar con la lectura de las treinta entrevistas (siempre primero por bloque) advertimos que las notas tenían elementos en común y algunas particularidades. Durante la lectura de las entrevistas se abrieron un importante número de categorías y nuevas dimensiones de análisis. Algunas de ellas se tuvieron que dejar en suspenso dado que no hacían a lo específico de nuestro objeto de estudio. La actividad de análisis es una acción fuertemente reflexiva y en cierto modo arbitraria.

***Anotaciones condensadas de significados:*** Otro momento estuvo marcado por la necesidad de realizar las primeras lecturas teóricas. Para ello volvimos a identificar con precisión los que los entrevistados dicen sobre su experiencia y los significados que le otorgan. Focalizamos en los fenómenos comunes entre las entrevistas. Con este trabajo iniciamos el proceso de categorización de la información. Realizamos nuevas anotaciones

que, a modo de resumen, recuperaban los significados expresados por los entrevistados en formulaciones breves. Las anotaciones condensaban significados que fueron convirtiéndose en categorías teóricas. Dos categorías fueron emergiendo con mayor relevancia: la naturaleza del vínculo pedagógico y comportamientos y acciones de los estudiantes. En este trabajo, por cuestiones de espacio, nos focalizamos en la descripción de la primera categoría.

*Articulaciones teóricas y metodológicas con las categorías y escritura del informe.* Este fue el tercer momento del análisis que tuvo como actividad principal, reflexionar teóricamente sobre las categorías que comenzaban a perfilarse, redactamos algunas interpretaciones ayudados por la bibliografía específica. Las reflexiones circularon en el equipo de investigación a modo de borradores que se fueron modificando y enriqueciendo con los aportes que desde distintas perspectivas fueron realizando cada una de las integrantes del equipo de investigación.

## **SIGNIFICACIONES SOBRE LA CONSTRUCCION DEL VÍNCULO EDUCATIVO**

De acuerdo con lo que expusimos al inicio de este apartado, explicamos que la entrevista estuvo organizada en tres bloques y que cada uno de esos bloques tenía distintas preguntas. En este apartado analizamos las respuestas de los estudiantes al grupo de preguntas orientadas a la descripción de la relación con los profesores. Esto no permite inferir sobre las características del vínculo pedagógico.

En la descripción que los entrevistados realizan de los profesores de la escuela secundaria se mencionan distintas experiencias. Los estudiantes describen haber tenido profesores que:

- transmitieron pasión cuando enseñaban los contenidos
- proponen estrategia para trabajar los contenidos. Esas estrategias son valoradas positivamente por los estudiantes
- explican a quienes no entienden tantas veces como sea necesario,
- se preocupan por los estudiantes, orientan para la vida y brindan consejos,

En las situaciones de entrevista también se describen experiencias en las que se reconoce que los profesores:

- no daban clase,
- al dar clase imponen ideologías,
- exigían muy poco y eran muy permisivos,
- tenían malos tratos hacia los estudiantes
- se molestaban cuando tenían que explicar algo más de una vez

En el apartado siguiente, presentamos un análisis inicial sobre el significado que los investigadores junto con los estudiantes construimos sobre la naturaleza de vínculo pedagógico entre docentes, alumnos y contenidos.

### **Sobre el vínculo estudiantes, docentes y los contenidos en la escuela secundaria y sus efectos en la formación universitaria**

Abordaremos la temática desde dos dimensiones que creemos importantes al momento de comprender lo que dicen los estudiantes. Por un lado, miraremos la problemática, tal como lo propone Segundo Moyano (2009), desde la relación tripartita de docente, alumno y conocimiento. Por otro lado, introduciremos la reflexión acerca de que el vínculo pedagógico no es sólo el encuentro entre alguien que sabe más y alguien que está dispuesto a aprender, sino que también será el vínculo entre alguien que puede guiar y acompañar a alguien que necesita ser guiado, necesita de la palabra de un referente adulto.

Vale aclarar que en ésta instancia nos estamos refiriendo a vínculos pedagógicos de la escuela secundaria. De aquí los dos elementos que destacamos como importantes a la hora de construir un vínculo pedagógico: contenido de la cultura a transmitir y guía/orientación del adulto como sostenimiento de algo de lo afectivo.

En varias instancias los alumnos refieren a las exigencias docentes en relación con el contenido escolar de modo positivo. Desacatan como importante aquellos vínculos pedagógicos establecidos en materias donde el trabajo áulico implicaba tareas como investigar, intercambiar, dialogar, y donde se construía una verdadera relación con el conocimiento a partir del entusiasmo, el compromiso, el interés.

Recuperamos a Segundo Moyano (2009) para pensar que todo vínculo pedagógico no puede ser pensado si al binomio docente-alumno no le agregamos el elemento del contenido a enseñar (el qué de la enseñanza). El autor propone superar visiones que sostienen la pérdida del deseo por enseñar de docentes y el deseo de saber/aprender de alumnos, y en cambio, comenzar a preguntarse por el deseo **de qué**, poniendo en diálogo la pedagogía social y el psicoanálisis para pensar el vínculo que se establece entre quien enseña y quien aprende, y entre ellos y la cultura.

Referirse al **qué** invita a re-pensar los contenidos que transmitimos en los espacios educativos, y nuestra relación con ellos. No hay encuentro educativo posible entre docente y alumno sin la mediación entre ambos del contenido, sin éste estalla el vínculo educativo y se convierte en una relación que nada tiene que ver con la educación. El **qué** aparece, así como *“punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación* (Moyano: 2009: 6), es decir, entre docente y alumno. En este sentido, los alumnos refieren como “buenos docentes” a aquellos que enseñan en sus materias contenidos que les generan interés, que les permiten reflexionar sobre su realidad más cercana.

Moyano retomando a Violeta Nuñez para afirmar que el vínculo pedagógico no viene dado, sino que, es producto de una construcción que requiere de un trabajo de **transmisión** por parte del agente y de un trabajo de **apropiación** por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro con el saber. Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, “el mundo que acoge al que llega”. Habría algo en la transmisión de entrega de una herencia, siendo el alumno el heredero del legado cultural, el destinatario de la filiación con lo social.

La tarea de la escuela de acoger a los recién llegados nos invita, según el autor, a superar visiones que promueven trabajar teniendo en cuenta el contexto social del que vienen los alumnos, y por el contrario habla de que desde la educación es posible construir un lugar para que cada niño pueda llegar a ocuparlo, independientemente de la asignación social. De aquí la importancia de un modelo educativo que articule las exigencias sociales del mundo actual con los intereses particulares del sujeto, con la finalidad de posibilitar lazos sociales consistentes que permitan al sujeto amplios recorridos por lo social. Esto implica

que las ofertas de trabajo educativo contemplen las particularidades del sujeto expresadas por sus deseos, sus capacidades e intereses.

Habría algo del reconocimiento de los docentes que transmiten el contenido de la cultura en con comentarios donde aparece la cuestión de la pasión y el compromiso (los alumnos reconocen como buenos transmisores a aquellos docentes dispuestos a dejar todo para que sus alumnos se encuentren con el saber), pero también existe cierto reconocimiento a aquellos docentes que los tienen en cuenta intereses y motivaciones, a la hora de la enseñanza. Se trata no sólo de transmitir contenidos, sino también transmitir el interés por el saber.

En relación a la segunda cuestión a plantear debemos decir que todo vínculo pedagógico implica una relación entre un adulto y uno o varios jóvenes, por lo que será necesario pensar qué características adquiere éste vínculo en las instituciones del presente.

A lo largo de las entrevistas hemos encontrado valoraciones positivas por parte los alumnos en relación a sus docentes. Esto caracterizaría según sostienen los entrevistados al docente como “buena persona” y diferenciaría a aquellos otros casos particulares que son nombrados con actitudes de “falta de respeto”; entre otras. Sin dudas habría algo de una relación humana que le da valor a la relación pedagógica y que se sostiene en la función orientadora del docente como adulto, donde la cuestión temporal toma significancia: el vínculo se construye en el tiempo o en relación a la cantidad de materias dictadas por el docente, y se extiende en el tiempo (incluso luego de la finalización de la secundaria)

*Las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarle al maestro-funcionario ese mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaban* (Tenti Fanfani, 2004:2). La autoridad pedagógica ya no se funda, como única condición, en el lugar que el docente ocupa en el aula escolar como representante de las generaciones adultas. En este contexto, el maestro se ve obligado a considerar su autoridad como una conquista sujeta a renovación permanente, y atenta la capacidad y la disposición a la escucha y el diálogo, el respeto y la comprensión de las razones de los otros. De aquí que los alumnos en las entrevistas reconozcan al docente que sostiene un lugar de adultez en la orientación, la escucha, el dialogo, el consejo, el acompañamiento.

Hablar del rol adulto implica reflexionar sobre cómo construye el lugar de autoridad éste adulto. En este sentido recuperamos a Greco (2011), quien propone pensar que existen infinitas formas de autoridad en el vínculo pedagógico y que atarse y cerrarse en una única nos conduce a la decadencia de las prácticas educativas. Así mismo, pensar en que la escuela está en crisis y que los docentes ya no tienen autoridad frente a los alumnos, podría llevarnos al extremismo entre autoritarismo: la necesidad de construir una figura protectora que imponga prácticas disciplinarias para mantener el orden y formar sujetos sumisos y obedientes, homogéneos, anulando las singularidades; creer que no hay necesidad de la autoridad en los vínculos, suponiendo que toda autoridad es autoritaria. *En tiempos en que parece haber sólo dos posiciones posibles: criticar y destituir la autoridad o reivindicar su forma jerárquica acríticamente, propondremos la alternativa de una opción que se niega a una y a la otra* (Greco, 2011: 14)

La autora parte de preguntarse si es posible vivir sin autoridad, argumentando su necesidad para fundar lazos sociales. Aquella autoridad que se transforma, pero no se abandona, es la **autoridad igualitaria**, la que posibilita pensar en otros tipos de relaciones, vínculos sociales y pedagógicos, habilitando otros tipos de procesos de constitución de las subjetividades.

### **Reflexiones finales**

En los primeros meses de formación universitaria los jóvenes se encuentran con una cantidad de contenidos que se les presentan inabarcables, diversos y difíciles de relacionar entre sí y con una diversidad de profesores que los invitan a transitar una nueva experiencia de relación con el saber. Los profesores exigen modos de relación con los conocimientos, pero las herramientas que tiene los jóvenes para poder construir relaciones satisfactorias resultan inicialmente, precarias. No preguntamos, entonces, ¿qué marcas y huellas podrán desplegarse en la nueva experiencia? ¿Las experiencias anteriores, cómo condicionan las posibilidades actuales? Estos y otros interrogantes son los que continuamos trabajando en la investigación.

## **Bibliografía**

Denzin, N y Lincoln, Y. () “La investigación cualitativa como disciplina y como práctica”. En, Denzin, N y Lincoln, Y.(Comps.) *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-101) España: Gedisa

Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*

Grecco, B (2011) “Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En, Doval, D; y Rattero, C. *Autoridad y Transmisión: niño y jóvenes en la mira*. (pp. 39- 64) Argentina: Noveduc

Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. España: Morata

Moyano, S (2009) “Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social “. Clase 9. Curso: Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Argentina: Flacso

Tenti Fanfani, E. (2004) “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”. En, Revista *Todavía*. N° 7 (pp. 1- 4)

**Título: Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas**

**Autores: Mirian Inés Capelari, Fernando Nápoli, Patricia Tilli**

**Correo electrónico:** [mirian.capelari@gmail.com](mailto:mirian.capelari@gmail.com), [fjnap@yahoo.com.ar](mailto:fjnap@yahoo.com.ar),  
[patriciatilli@yahoo.com.ar](mailto:patriciatilli@yahoo.com.ar)

En este trabajo se presentan avances de una investigación que expande y profundiza resultados previos sobre los impactos de las políticas de tutoría en las universidades, con la finalidad de analizar la tutoría universitaria en sus relaciones con las políticas de inclusión educativa, identificando tendencias a nivel institucional, nacional y latinoamericano. El propósito es indagar sobre las configuraciones de estas políticas en sus mutuas relaciones, modalidades de concreción en la práctica y efectos generados en sujetos e instituciones en el período 2000-2017. La complejidad y multidimensionalidad del tema que se aborda incluye aportes de distintos campos disciplinares: las Políticas Educativas, los Enfoques Socioculturales, la Pedagogía y la Educación Comparada. Los avances que se presentan incluyen un análisis de enfoques teóricos sobre las relaciones entre tutoría y políticas de inclusión, y de las discusiones acerca de sus significados y efectos desde perspectivas críticas. También se desarrolla el enfoque metodológico y las categorías de análisis construidas para la investigación. La investigación es cualitativa y basada en enfoques comparados. Este estudio busca contribuir al desarrollo de conocimientos sobre la tutoría como parte de políticas inclusivas en la Educación Superior, en el marco de las interacciones entre contextos regionales, nacionales y locales.

**Palabras claves:** Educación Superior, Inclusión, Tutoría, Configuraciones, Impactos

### **Introducción**

El rol del tutor emerge con muy diversos significados y prácticas en las universidades argentinas y de otros países de Latinoamérica en el período 1999-2000. En el marco de políticas de inclusión en la Educación Superior Universitaria, la tutoría adquiere fuerte presencia y proyección en políticas y programas institucionales, con la finalidad de favorecer la inclusión de los estudiantes y contribuir a la solución de problemas de ingreso, deserción y escaso número de graduados.

El desarrollo alcanzado en el plano de definiciones políticas regionales, nacionales e institucionales y en la implementación de programas en las universidades, no se acompaña aún de suficientes estudios abarcativos que aborden en su complejidad las configuraciones del rol del tutor y sus impactos.

El objetivo del estudio se justifica por la centralidad que han tomado las políticas de tutoría (a nivel latinoamericano, nacional e institucional) para resolver diversidad de problemas vinculados a la expansión y masividad en la educación superior, asociados a demandas de inclusión e igualdad que apelan a intervenciones tutoriales como respuesta a las mismas. En este sentido, estudios previos (Capelari, 2017) evidencian que más del



70% de los programas actuales de tutoría que se implementan en Argentina, se institucionalizaron como consecuencia de los procesos de acreditación de carreras de grado reguladas por el estado.

Las políticas de tutoría en el ámbito nacional, no se constituyeron como políticas públicas, sino que se direccionaron de modo implícito, a partir de: a) la inclusión de la tutoría como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras, b) de las recomendaciones de implementar sistemas tutoriales que realizan los evaluadores de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a las universidades para responder al problema de la deserción, y c) de la inclusión de la tutoría como un componente financiable en los planes de mejora del Estado Nacional. Estas cuestiones operaron como un fuerte direccionamiento para el surgimiento de programas de tutoría en las instituciones.

En las universidades argentinas, los cambios promovidos dieron lugar a definiciones de políticas y programas con muy diversos sentidos, propósitos y experiencias. La tutoría ha sido una de las respuestas preferidas por las instituciones para promover mejoras en el ingreso, permanencia y mayor número de graduados. Sin embargo, el análisis de sus impactos en sentido amplio (cambios duraderos y significativos, problemas que han sido resueltos), más allá de resultados inmediatos, sigue siendo un desafío para las instituciones y ámbitos nacionales, así como el poder valorar y dimensionar las incidencias de las intervenciones en relación con los propósitos de la inclusión.

En este marco, los objetivos que se proponen en la investigación cuyos avances se presentan son: a) analizar la tutoría como política educativa e inclusiva en el ámbito latinoamericano, en su implementación e impactos, abordando políticas públicas de un conjunto de países con trayectoria en el tema, desde una perspectiva comparada y sociocultural; b) identificar las configuraciones del rol del tutor en un conjunto de Facultades de Ingeniería de la Argentina, teniendo en cuenta sus relaciones con la inclusión educativa y sus logros con relación al aprendizaje de los estudiantes; c) profundizar en el análisis de casos institucionales específicos asociados a modelos de intervención en carreras de ingeniería, abordando enfoques disciplinares y didácticos, prácticas desarrolladas e innovaciones significativas para el aprendizaje; d) producir conocimientos y metodologías asociadas a perspectivas de enseñanza innovadoras y contribuciones a la didáctica universitaria, a partir del análisis de los contextos estudiados.

Los avances que se presentan en este trabajo incluyen un análisis de enfoques teóricos sobre las relaciones entre tutoría y políticas de inclusión, y de las discusiones acerca de

sus significados y efectos desde perspectivas críticas. También se desarrolla el enfoque metodológico y las categorías de análisis construidas para la investigación.

### **Antecedentes**

La tutoría ha cobrado nuevos significados frente a las problemáticas que instala la masividad, consecuencia de la expansión de la Educación Superior, que se acompañan de debates sobre inclusión, equidad, igualdad y democratización. En el ámbito de las políticas nacionales de distintos países de América Latina, tales como México, Perú, Colombia y Uruguay, las declaraciones de ministerios nacionales de educación y de asociaciones de universidades, refieren a la tutoría como una estrategia valiosa para resolver estos problemas. En estos contextos, la tutoría se configura como un dispositivo institucional como parte de políticas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes. Emerge con esta impronta y se desarrolla en escenarios donde confluyen políticas nacionales e institucionales, que inciden en su institucionalización (Capelari, 2014a; 2017).

El desarrollo alcanzado en el plano de definiciones políticas e implementación de programas, y en los avances observados en definiciones institucionales, documentos académicos sobre el rol del tutor, y numerosas presentaciones a congresos, no se acompaña de investigaciones asociadas a los impactos de la tutoría en sus relaciones con las políticas de inclusión en toda su complejidad y amplitud.

Como ha sido señalado en estudios previos (Capelari, 2009), la mayor cantidad de investigaciones halladas, evidencia enfoques de índole descriptivo y/o normativo sobre el rol del tutor y prácticas deseables. Son menos los trabajos que discuten los alcances y significados del rol del tutor y los motivos de su existencia. En el tema más específico de la evaluación de impactos de la tutoría en perspectiva nacional, puede citarse el trabajo de Romo López (2010), investigadora mexicana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que ha sido pionera en propiciar estudios que acompañen el análisis de las prácticas de Tutoría en dicho país.

En Argentina, desarrollos previos realizados en investigaciones sobre tutoría universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Capelari y Erasquin, 2009; Capelari, 2016), han permitido avances significativos en la conceptualización del rol del tutor a través del constructo teórico *configuración*, a los fines comprender las formas particulares que asumen los significados y prácticas del rol del tutor en Argentina. A partir de categorías construidas desde enfoques socioculturales,

se identificaron configuraciones con núcleos comunes de significados y prácticas. En sus conclusiones, se advierte la incidencia de los problemas y motivos en las formas de intervención que se plantean en las universidades y su direccionamiento en el tipo de impactos alcanzados. Estos trabajos se han continuado recientemente con un estudio de impactos de políticas de tutoría en ámbitos nacionales y universidades de Argentina y México, aportando conocimientos en perspectiva comparada, política y sociocultural (Capelari, 2014a; 2017). Estos avances, que incluyen la dimensión política de la tutoría y una perspectiva mayor a la institucional (nacional y latinoamericana), se continúan en esta investigación, que expande y profundiza los desarrollos alcanzados hasta el momento.

A más de una década de implementación de programas tutoriales, se considera clave el análisis regional, nacional y local, revisitando las configuraciones que adquiere el rol del tutor en la actualidad, abordando como foco la *relación entre tutoría y políticas de inclusión*. Además, se advierte la potencialidad de extender la mirada en clave regional y latinoamericana, considerando la existencia de problemas educativos similares y de interés común, que surgen y se instalan en las universidades públicas. Se toman aportes de los enfoques comparados y socioculturales, por su riqueza para expandir horizontes y desarrollos propios, desde perspectivas contextualizadas que permitan reflexionar críticamente sobre estas relaciones, y sus transformaciones e innovaciones generadas en sujetos -tutores, docentes, alumnos- e instituciones.

### **Relaciones entre tutoría y políticas de inclusión: perspectivas críticas sobre su conceptualización y efectos**

La relación entre *inclusión educativa y los dispositivos de tutoría* como respuesta a la misma, suele presentarse de modo naturalizado en distintos discursos académicos y políticos. Para pensar en esta relación, resulta fértil el planteamiento de Steiner Khamsi (2010) cuando refiere a ciertas reformas educativas que se transfieren entre contextos, que instalan el problema y la solución de modo anticipado a través de políticas y programas educativos, y en los que sus actores deben reinterpretar el problema y reconstruir las soluciones propuestas al interior de sus instituciones. Esto es lo que ha acontecido en gran parte de los programas de tutoría que se institucionalizaron en las últimas dos décadas, que han sido direccionados desde su génesis para responder a problemas académicos situados en los estudiantes, siendo éstos causa y objeto de intervención.

El análisis entre estas relaciones se considera importante de complejizar, indagando en profundidad la génesis de las políticas de inclusión, el entramado histórico con los dispositivos tutoriales y como se significan y concretan en los distintos ámbitos de análisis.

En particular, los significados atribuidos a la inclusión educativa en cada nivel de análisis -nacional e institucional-son necesarios de considerar por los impactos en la construcción de subjetividades y en la generación de condiciones y posibilidades para el aprendizaje. Se recuperan aportes de autores que reflexionan críticamente acerca de la inclusión educativa, así como las tensiones y debates que se generan a partir de los sentidos que se le atribuyen.

Como señala Sinisi (2010), los conceptos y categorías con los que se piensa la realidad son producto de una construcción histórica, resultan de un modo de interpretar la realidad en un momento determinado. En este sentido, el concepto o categoría de *inclusión* no supone una definición única u homogénea, sino que remite a un enfoque asociado a un contexto en el que se generan y direccionan sus sentidos.

En términos de Camilloni (2008), la inclusión se ha impuesto como un auténtico lema en discursos educativos, y es necesario revisar las perspectivas teóricas sobre su sentido y las concepciones que poseen los actores que definen políticas y prácticas. La autora realiza un planteamiento crítico ante diversas definiciones presentes en discursos y documentos que destacan la importancia de atender a quienes son parte de *grupos marginados o excluidos*. A partir de conceptualizaciones de autores como Elías, Derrida, Rioux, Graham y Slee; pone en cuestión los discursos sobre *marginalidad y exclusión social, o vulnerabilidad*, advirtiendo acerca de la reproducción de relaciones centro-periferia y normalidad-desviación o diferencia. En estos discursos, lo excluido y la exterioridad, se definen desde un centro. Su planteamiento central, que se recupera en nuestro enfoque, es advertir que se trata de una relación que construyen los actores de la intervención. Según Derrida (citado en Camilloni, 2008), la teoría acerca de la inclusión es una estrategia discursiva, un juego político que no solo construye posiciones, sino desde la cual se conciben límites y fronteras, se establece dónde está el centro, quienes son los que se consideran incluíbles, y desde donde se categoriza a los excluidos que deben ser atendidos en función de programas especiales. Es necesario preguntar acerca de *quiénes definen y cómo definen* la alteridad, en qué se desea incluirlos y de qué forma.

Proponemos en nuestro enfoque teórico, en línea a lo que sostienen autores como Camilloni (2008), revisar los presupuestos de la inclusión, ya que se trataría

fundamentalmente de desarrollar al máximo las posibilidades de todos los estudiantes y de reflexionar sobre las acciones inclusivas y sus consecuencias. En su referencia a Graham y Slee (2008), expresa que la cuestión no es tanto ir hacia la inclusión sino deshacer el centro desde el cual se deriva la exclusión. En definitiva, la autora sostiene que más allá de pensar en cómo incluir, es necesario abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes, evitando extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad.

Se destaca la importancia de advertir estos interrogantes al analizar acciones de intervención en tutorías que responden a la inclusión educativa. En el análisis de quienes son los incluidos y los excluidos, Booth y Ainscow (2000) señalan que la inclusión – como se concibió en sus orígenes– se asociaba a un movimiento que pretendía incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas. Y, para el caso de los alumnos con alguna discapacidad, se pensaba que estaban incluidos porque han ingresado a la escuela común. Lo mismo podría significarse respecto de quienes conciben que la inclusión en la Educación Superior se logra cuando los estudiantes logran ingresar a la universidad. Si bien este podría ser un primer paso, se recupera el concepto de los autores que enfatizan que la inclusión es *un conjunto de procesos que no tiene fin*, ya que se trata de comprometer un análisis crítico sobre lo que puede hacer la institución para mejorar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes. En este sentido, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos (Booth y Ainscow, 2000). En este marco, Booth (citado en UNESCO, 2003, p.7), define la inclusión como un “proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades”.

En línea a estos planteamientos, los supuestos sobre la educabilidad y el aprendizaje de los sujetos que plantean autores como Baquero desde perspectivas socioculturales (2006; 2008) contribuyen a estas reflexiones y a ampliar el enfoque sobre el tema. El autor señala que la inclusión educativa es un tema que preocupa en la actualidad porque, en muchos casos, su causa y su solución se vincula a la sospecha de que los sujetos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o pobreza puedan ser educables, es decir, posean los requisitos necesarios para aprender en las condiciones requeridas. Señala que podemos encontrar dos posiciones. Una de ellas es la concepción de educabilidad como capacidad de aprender que portan los sujetos. Estas posiciones, centradas en el déficit, tienen impactos políticos y consecuencias no siempre advertidas. En cambio, reconocer

la naturaleza política de las prácticas educacionales, significa que las mismas pueden o no generar desarrollo y aprendizajes en sujetos y en condiciones determinadas. Otra posición es la que focaliza *en el sujeto en situación*, y en la cual el aprendizaje se explica en función de los vínculos intersubjetivos que acontecen en las situaciones en las que participa. Se produce a través de la participación en prácticas culturales y puede definirse como los cambios que se producen en las formas de comprender y participar de los sujetos en una actividad conjunta. El aprendizaje es social, distribuido entre los sujetos, heterogéneo, múltiple y diverso en cuanto a producción de significados y conocimientos (Baquero, 2006).

En función de estos distintos supuestos -más allá de la diversidad de formas de intervención- pueden encontrarse programas tutoriales focalizados en determinadas poblaciones pensadas desde el parámetro del déficit, con predominio de políticas compensatorias, que tienden a instalar fronteras entre sectores desiguales de alumnos. En otros casos, existen prácticas que conciben a la tutoría como un rol que enriquece y complementa el aprendizaje de todos los estudiantes, generando condiciones y posibilidades para aprender.

En síntesis, la inclusión puede ser vista como una acción destinada a los estudiantes portadores de déficits o carencias que deben ser compensadas, o bien, la misma puede ser concebida en el marco de situaciones educativas que enlazan sujetos e instituciones, y que son producto de interacciones entre tutores, docentes y alumnos, que pueden o no ser posibilitadoras de aprendizajes y desarrollo.

En este marco, los sentidos atribuidos por actores y gestores políticos a las políticas de inclusión son centrales, por los direccionamientos que imprimen a las modalidades de intervención en los diferentes programas nacionales e institucionales. Son productores de subjetividades y tienen efectos en las trayectorias y en la construcción de las posibilidades de aprender. Las prácticas siempre son expresión de principios políticos (Nicastro y Greco, 2012) y las tutorías, como políticas y como prácticas, pueden estar ancladas en muy diversos significados, por lo que deben ser analizadas en sus motivos, y en sus potenciales para abrir oportunidades y generar condiciones para aprendizajes genuinos y con sentido en la universidad.

## **Enfoque Metodológico**

La investigación aborda preguntas complejas, relacionadas con impactos de políticas que se configuran en escenarios regionales, nacionales e institucionales que interactúan entre sí, que implican significados y prácticas, trayectorias y desarrollos en el tiempo, generadores de cambios y transformaciones diversas. Para ello, se ha optado por un marco referencial que ya ha sido trabajado en investigaciones previas (Capelari, 2014b), y que entrama e interrelaciona diversas perspectivas disciplinarias, desde el cual se fundamentan las categorías de análisis y se orienta el proceso de investigación. La perspectiva epistemológica se sustenta en la aproximación al objeto de conocimiento que propone Jaques Ardoino (1991) *del análisis multireferencial*, como marco para la reflexión y la construcción de conocimientos sobre las prácticas educativas. Como señala Ardoino (1991), el marco epistémico se sustenta en una perspectiva plural y compleja, comprensiva, que parte del reconocimiento de la singularidad, particularidad y especificidad de las prácticas educativas –en este caso la tutoría y las políticas de inclusión–, que requiere o impone una lectura desde distintos ángulos y referencias.

Este marco, se inscribe dentro de un campo amplio e interdisciplinario de conocimientos, en que confluyen las Políticas Educativas, los Enfoques Socioculturales, la Didáctica y la Educación Comparada. Es un enfoque multidisciplinar que ha sido fructífero en trabajos previos y en esta investigación se complejiza y da apertura a nuevas dimensiones de análisis.

La metodología utilizada en la investigación se sustenta en el marco señalado y su enfoque es cualitativo. El estudio se ha diseñado según distintos niveles y dimensiones de análisis. Este diseño se conceptualiza como de *multiniveles*, tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason (2010) sobre el cubo de Bray y Tomas.

Los niveles de análisis se abordan desde una doble perspectiva: política y sociocultural. La perspectiva política e histórica permite recuperar la génesis, la trayectoria y la proyección a futuro de la tutoría, entendida como política inclusiva y como práctica de intervención en los ámbitos nacionales e institucionales en que se desarrolla. La perspectiva sociocultural, permite profundizar en significados y prácticas en contextos situados.

En cuanto a los niveles, se consideran niveles de unidades geográficas o localizaciones, ya que se han seleccionado países de Latinoamérica con definiciones de políticas inclusivas y dispositivos tutoriales asociados, a través de sus organismos

nacionales de educación. En Argentina, se incluye además el nivel de análisis institucional, que comprende un conjunto de Facultades de Ingeniería de universidades públicas de gestión estatal, pioneras en la implementación de dispositivos de tutoría desde hace más de una década. Este estudio se abordará a través de un trabajo empírico, con experiencias directas en las instituciones seleccionadas. El punto de vista metodológico, fundamentado desde una perspectiva histórica y sociocultural, adquiere potencialidad por su posibilidad de poner en relación el estudio en el ámbito de las instituciones y analizar su articulación con las políticas nacionales y regionales en que se entraman y con las que interactúan.

Estos niveles se conciben como ámbitos o estructuras anidadas, permeables y mutuamente influidas, cuyas relaciones mutuas es importante comprender (Manzon, 2010). La metodología seleccionada permitirá la “posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero, además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2009, p. 34). El tema sustantivo que nuclea atraviesa y articula las relaciones entre los niveles mencionados incluye a las *políticas y prácticas de tutoría en sus relaciones con la inclusión educativa*.

### **Reflexiones finales**

La investigación, con los primeros avances presentados en este trabajo, busca superar estudios fragmentados, ligados a casos específicos, y ampliar horizontes en relación con los significados y alcances logrados por los distintos modelos de intervención de la tutoría en sus vínculos con las políticas de inclusión. Se espera profundizar y expandir conocimientos y metodologías que contribuyan a reflexionar sobre la implementación de los dispositivos tutoriales en la universidad en sus relaciones con las políticas de inclusión, con contribuciones para los estudios de impacto de las políticas públicas en educación, y con aportes a la enseñanza universitaria, a partir de las innovaciones identificadas en los contextos estudiados.

### **Referencias bibliográficas**

Arduino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En J. Arduino et al: *Sciences de l'education, sciences majeures. Actes de journées d'etude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education*, p. 173-181. Colección Recherches et Sciences de l'education, Issy-les-Moulineaux.



- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. 1ª. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero R., V. Pérez y A. Toscano (Comps.). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Booth, & Ainscow (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason: *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Camilloni, A. W de (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2, (1), 1-12.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 1-10. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Julio de 2009.
- (2014a). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5 (5), 41-54.
- (2014b). Perspectivas epistemológicas para la investigación de impactos de políticas de tutorías en universidades de Argentina y México. *II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*. Curitiba, Brasil. Disponible en <http://www.relepe.org/images/721.pdf>
- (2016). *El rol del tutor. Significados, configuraciones y prácticas*. Buenos Aires: SB Editorial.
- (2017). *La tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones*. Buenos Aires: SB Editorial (En edición).
- Erausquin, C. y Capelari, M. (2009). El rol del tutor en el Primer Ciclo de la Universidad Argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas. *Investigaciones en Psicología*, 2, año 2009. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA.

- Manzon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Comps.): *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Romo López, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. México D.F: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación, 1*, 11-14.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review, 54* (3), 323-342.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación Documento conceptual. Un desafío & una visión*. París: UNESCO.

**Título: La experiencia de investigar la experiencia educativa en la Universidad**  
**Autoras: Griselda Viviana Leguizamón, María Mercedes López, Miriam Emilia Medina**

**Correo electrónico:** [gleguizamon@unq.edu.ar](mailto:gleguizamon@unq.edu.ar), [mmlopez@unq.edu.ar](mailto:mmlopez@unq.edu.ar),  
[mmedina@unq.edu.ar](mailto:mmedina@unq.edu.ar)

En marzo del año 2011 la Universidad Nacional de Quilmes aprueba el Reglamento de subsidios para proyectos de investigación orientados por la práctica profesional. En el citado documento se cimienta el interés de la Universidad en la promoción de la investigación científica y tecnológica en su ámbito institucional.

En esta misma línea, se alienta la participación de sus docentes en el desarrollo de actividades de investigación en áreas orientadas por el ejercicio profesional, tal es el caso de las Carreras de Profesorados cuya creación data del año 2008, con el propósito de alcanzar su consolidación profesional.

En el marco de esta iniciativa novedosa para la Universidad Nacional de Quilmes, en tanto inaugura en su interior el abordaje científico social de las propias prácticas docentes que se realizan y configuran en el aula universitaria, las profesoras del espacio de las Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente en condición de investigadores formados y/o en formación hemos venido conformado junto a otros docentes, estudiantes y becarios, un equipo de investigación que ha intentado abrirse paso en este campo de indagación y análisis.

La intención de este trabajo es divulgar los resultados de las investigaciones que emprendimos hasta el presente así como momentos de encuentros y diferencias que nos han acontecido como grupo de trabajo interdisciplinario, incluyendo los diversos sentidos, procesos y reflexiones que hacen a las prácticas intrínsecas a la experiencia de investigar dentro y desde una Universidad.

**Palabras claves:** experiencia, investigación, prácticas docentes, formación docente

### **Ponencia**

En marzo del año 2011 la Universidad Nacional de Quilmes aprueba el Reglamento de subsidios para proyectos de investigación orientados por la práctica profesional<sup>110</sup>. En el citado documento se cimienta el interés de la Universidad en la promoción de la investigación científica y tecnológica en su ámbito institucional.

En esta misma línea, se alienta la participación de sus docentes en el desarrollo de actividades de investigación en áreas orientadas por el ejercicio profesional, tal es el caso

---

<sup>110</sup> RESOLUCIÓN (CS) Nº: 180/11 del Consejo Superior y su modificatoria RESOLUCIÓN (CS) Nº 483/13

de las Carreras de Profesorados cuya creación data del año 2008, con el propósito de alcanzar su consolidación profesional.

En el marco de esta iniciativa novedosa para la Universidad Nacional de Quilmes, en tanto inaugura en su interior el abordaje científico social de las propias prácticas docentes que se realizan y configuran en el aula universitaria, las profesoras del espacio de las Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente en condición de investigadores formados y/o en formación hemos venido conformando junto a otros docentes, estudiantes y becarios, un equipo de investigación que ha intentado abrirse paso en este campo de indagación y análisis.

### **La primera experiencia grupal de investigación “Las Prácticas de enseñanza en el aula universitaria: concepciones de enseñanza y prácticas pedagógicas de los docentes de las Carreras de Profesorados y Licenciatura en la UNQ” años 2012-2013**

La primera investigación que emprendimos se centró en el estudio de la enseñanza universitaria, a partir del análisis de dos dimensiones fundamentales: las actuaciones docentes en el aula y el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza.

Contábamos en el estudio del arte con muy pocas investigaciones locales al respecto y varios artículos científicos que teorizaban a partir de los 70' acerca del desarrollo de los modelos conceptuales que subyacen a las prácticas docentes mediante la verificación de ciertos patrones de conducta esperables conforme a situaciones regulares que se dan en la vida en el aula. Estos textos desarrollaban ideas desde una mirada de racionalidad técnica, mirada que fue variando en la nueva producción de literatura sobre el tema, hasta alcanzar en la actualidad una mirada relacional, que admite la singularidad y complejidad de la clase y asume una perspectiva descriptiva y comprensiva acerca de las prácticas de enseñanza y del ambiente en el que se desarrollan.

Reconocer este desarrollo histórico en la investigación de las prácticas de la enseñanza y considerar que estos enfoques de investigación educativa no se anulan sino que coexisten y se integran en mayores niveles de profundidad al analizar la complejidad de la vida en el aula, nos llevó a privilegiar como estrategias para la investigación didáctica de las prácticas de enseñanza dentro de un enfoque de carácter cualitativo a la observación y al registro de lo que acontecía en el aula universitaria en perspectiva situada.

Los análisis de las observaciones en el aula fueron retroalimentados con entrevistas a profesores y estudiantes avanzados, con el propósito de revelar las teorías implícitas que poseían sobre la enseñanza. Luego, analizamos las concepciones de enseñanza recabadas e interpretadas en las entrevistas y las pusimos en juego con las formas en que los docentes configuraban didácticamente sus prácticas de enseñanza.

Creemos que la potencialidad de este tipo de estudio se centra en el rescate de la singularidad de la práctica pedagógica, entendiendo que es en el contexto mismo de la enseñanza donde ésta se construye y reconstruye.

En concordancia, se estudiaron las prácticas y concepciones sobre la enseñanza de profesores universitarios de las carreras de Profesorado mediante la realización de entrevistas y observaciones de clase en el contexto del aula a 12 docentes de distintos campos disciplinares (Psicología, Ciencias Sociales, Historia, Ciencias de la Educación, Inglés, Comunicación, Sociología) que dan clases en el ciclo superior de las Carreras.

El núcleo central de temáticas planteadas en las entrevistas giró en torno a los siguientes interrogantes: la elección por la carrera y el recorrido de las formaciones iniciales de los profesores, actividades de perfeccionamiento y actualización, definiciones acerca de la enseñanza y una buena clase, condiciones necesarias para desarrollar la enseñanza y atención a las diferentes problemáticas que surgen mientras lo hacen. También se expusieron sobre cuestiones relativas a la elaboración personal de planes y proyectos didácticos precisando detalles sobre las condiciones particulares en las que desarrollan su tarea y mencionaron momentos gratificantes que vivenciaron en la enseñanza, tanto en su trabajo individual o en equipo frente a la clase.

Se elaboró una guía para la observación de clases (Pérez Gomez,1989)) sustentada en el marco teórico del proyecto: planificación, la estructuración metodológica, los procedimientos de evaluación, la interacción en el aula, la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas.

Algunas de los resultados del informe presentado mencionan que debido a la complejidad de las prácticas de enseñanza emergen configuraciones didácticas particulares que realizan los profesores en sus clases. Al analizar esas configuraciones se han evidenciado ciertas características de los modelos pedagógicos similares a los desarrollados por Fenstermacher que nos permitieron agrupar a los docentes según desarrollaron sus

prácticas como actividad técnica, como comprensión de significados y como espacio de intercambios socioculturales sobre las prácticas de enseñanza.

En su mayoría, los profesores configuran sus clases integrando elementos de la práctica de enseñanza como ocurre en el modelo de comprensión de significados. Aquellos docentes que tienen a cargo asignaturas de tipo práctico, donde parte de ellas se desarrollan tanto en escuelas asociadas, sedes de prácticas, como en otros ámbitos educativos formales y no formales, configuran prácticas docentes como espacios de intercambios socio-culturales.

En todas las clases observadas, los docentes plantearon un marco de referencia que dio sentido a sus intervenciones, el cual fue explicitado a los estudiantes a través de la enunciación de los contenidos a desarrollar, de las tareas académicas previstas o de los objetivos de trabajo.

Observamos, a partir de las entrevistas realizadas, el reconocimiento de sí mismos como expertos en su disciplina, característica íntimamente ligada al desarrollo que estos campos disciplinares tienen en la Universidad a través de las funciones de investigación y extensión.

El análisis de las entrevistas en relación con los registros de las observaciones de sus clases, permitió poner en circulación las ideas y concepciones prevalentes sobre la enseñanza de los docentes.

En este marco encontramos dos tipos de concepciones de enseñanza frecuentes: una orientada hacia la transmisión de los contenidos y la otra hacia la promoción de los aprendizajes.

La primera se centra en los conocimientos que los estudiantes deben aprender, y considera que la experticia del docente en el campo de lo que enseña favorecerá esa apropiación, en tanto lo que se busca es formar profesionales idóneos que puedan desenvolverse con solvencia en sus futuros ámbitos laborales. Para estos profesores, los medios de enseñanza tienen que ser claros, objetivos y sistemáticos.

En este caso apreciamos que la clase centrada en el contenido les daba seguridad porque el mismo constituye el eje en el que el profesor se especializa, siendo muchas veces en forma adicional, su ámbito de especialidad investigativa: el interés se concentra en lo que se enseña a través de ese contenido, y su reproducción exitosa condiciona la forma en que ese estudiante puede insertarse en el proceso formativo. Presentan, o en su concepción de

la enseñanza o en su práctica docente, evidencias de una mirada técnica que no les permite establecer relación de continuidad entre su actuación y su percepción.

En cambio, la segunda concepción centrada en la facilitación de los aprendizajes de los estudiantes, se visibilizaba mediante estrategias docentes que priorizaban: la interacción en la clase, el esfuerzo personalizado por promover el interés y la motivación como facilitadores para los aprendizajes de los estudiantes.

La preocupación por la “movilización” del interés del estudiante, atravesaba la práctica de muchos de los profesores entrevistados, y evidencia que, ante el supuesto arraigado que el nivel superior el estudiante lo transita con una voluntad que antecede al proceso de enseñanza *porque quiere estar allí*, porque existe la voluntad del otro que no se puede forjar, sí se puede reconocer y provocar.

En los profesores que configuraban su actuación docente como comprensión de significados, tanto en su concepción de la enseñanza como en su actuación, se relevaron regularidades referidas a la intencionalidad pedagógica en su intervención docente materializada en el programa de la asignatura; una preocupación evidente por acordar con los estudiantes las expectativas de trabajo para orientar el tiempo de las actividades previstas y su organización, y la evaluación de los alumnos durante la clase mediante actividades de proceso- producto tendientes a evaluar el nivel de comprensión y la toma de decisiones retroalimentadoras de su práctica.

Este último hallazgo nos llevó a pensar en algunas situaciones con las que nos enfrentábamos en el Taller de Prácticas y Residencias Docentes, en tanto a los modelos de profesores que nuestros estudiantes tenían internalizados según sus trayectorias y también, en referencia a las decisiones que tomaban para configurar sus propias prácticas de enseñanza. En consecuencia, nos pareció relevante investigar el lugar de la reflexión en la formación de profesores y esto se convirtió entonces en nuestro objetivo de la segunda investigación.

**La segunda experiencia grupal de investigación: “Las prácticas de enseñanza y el lugar de la reflexión en la formación de profesores universitarios de la UNQ” años 2014-2015.**

En el contexto de las reformas que modifican en la última década los sistemas de formación docente y de enseñanza en nuestro país, el tema de las prácticas de enseñanza se encuentra en el centro de las preocupaciones de las autoridades e instancias gubernamentales que tiene a cargo la conducción del sistema de educación superior. En este marco, el estudio sobre las prácticas de la enseñanza como propuesta formativa para los estudiantes en el contexto universitario, se considera fundamental pensar a las mismas como articuladoras de la propuesta curricular en donde confluyan y se signifiquen los aportes de los espacios curriculares que conforman los planes de estudio.

El objetivo general que guió esta investigación era el de conocer y caracterizar las prácticas de enseñanza y su incidencia en la formación del conocimiento práctico de los estudiantes de Carreras de Profesorados de la UNQ. Los objetivos específicos consistían en: comprender la complejidad de los procesos reflexivos que se promueven en los estudiantes en su instancia en Prácticas de la Enseñanza y describir y analizar cómo las estrategias de enseñanza generan pensamiento reflexivo y una actitud crítica en los estudiantes frente a los aspectos institucionales y curriculares de la enseñanza.

Para llevar a cabo este estudio, desarrollamos una investigación cualitativa que contempla el estudio de caso como estrategia metodológica para obtener descripciones densas referidas a la interacción que se produce entre el estudiante y el contexto institucional y áulico durante la realización de las Prácticas. También, la realización de entrevistas en profundidad, la observación de clases y los diarios. Una vez desarrollado el trabajo de campo, la transcripción de los diarios, las entrevistas, las observaciones videadas y su sistematización, se desarrolló un proceso de análisis e interpretación de los datos, identificando las formas que adquieren bajo análisis didáctico, los procesos de reflexión en y desde las prácticas

Con el estudio de las prácticas de enseñanza, el proyecto buscaba generar conocimiento acerca de la enseñanza universitaria en la formación de los futuros profesores en la UNQ, a fin de reconocer, reconstruir y porque no, mejorar las prácticas de enseñanza existentes en las Carreras de Profesorado tanto de los formadores como de los estudiantes, y que ello redundara en procesos reflexivos que los prepararan para desempeñar su rol profesional.

De acuerdo a esta formulación expuesta, podemos decir que los objetivos propuestos por el proyecto fueron alcanzados.



La incorporación y desarrollo de ciertas categorías analíticas fundamentadas en el marco conceptual de la investigación, tales como los niveles de reflexión, las concepciones iniciales acerca de la enseñanza y su reconceptualización en el proceso formativo; los propósitos personales de la formación y las cualidades necesarias para el ejercicio de la enseñanza, nos permitieron caracterizar y analizar las prácticas de enseñanza y la naturaleza de los procesos reflexivos de los estudiantes en las mismas. Evidenciamos el modo en que estas categorías se ponen en juego en las prácticas concretas que los estudiantes llevan adelante en los contextos de actuación escolares. En este aspecto, podemos afirmar que se asume la reflexión como proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos simultáneos: a) la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción; b) la reconstrucción de sí mismos como docentes y c) el reconocimiento de cómo su práctica afecta al otro, destinatario y receptor de la misma.

Se realizaron entrevistas y observaciones de clase en el contexto del aula a doce docentes en formación (practicantes/ residentes) con quienes se acordó la observación y grabación en video en sus respectivas clases en el contexto de realización de la residencia,. Entre los criterios para su elección, se tuvo en cuenta que tuvieran diferentes trayectorias formativas y pertenecieran a distintas carreras de profesorado de la UNQ: tres de ellos con formaciones de licenciatura en el campo disciplinar del profesorado, tres sin título de grado previo y sin experiencia docente, y tres con titulación docente de magisterio y experiencia docente

Mediante el estudio se pudo contrastar y poner en tensión el conocimiento declarado y puesto en juego en los procesos de planificación y anticipación de la enseñanza realizado por los docentes en formación, con el análisis de las observaciones sobre sus propias actuaciones en los contextos de aula en la escuela secundaria. La autoconfrontación, al poner al futuro profesor/a en situación de describir qué significados, argumentos, procesos cognitivos, etc están implícitos en su pensamiento durante el desarrollo de la clase, permitió potenciar sus procesos reflexivos, a la vez que al implementarla de forma cruzada, favoreció la construcción analítica entre pares, de las intervenciones realizadas. Seguimos a Altet (2005), quien sostiene que los dispositivos de análisis de las prácticas y la investigación sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, favorecen la construcción de la profesionalidad docente a partir del análisis y la reflexión de las propias prácticas. El análisis de los datos recabados en las entrevistas, las observaciones

y las autoconfrontaciones nos permitió entonces, poder describir la reactualización de un saber pedagógico construido por los practicantes luego del proceso de reflexión.

En este proyecto se han invertido los fondos del proyecto en insumos: bibliografía y viáticos que resultaron fundamentales para la concreción de las actividades proyectadas y en la consolidación del equipo de investigación: la participación de sus integrantes en eventos científicos del campo temático de la investigación sobre la formación del profesorado y en las prácticas de enseñanza., tanto nacionales como locales.

La participación en estas reuniones científicas permitió al equipo de investigación interactuar de forma interdisciplinaria con otras investigaciones de la misma temática constituyendo aportes significativos y contributivos a la perspectiva de análisis planteada. Permitted ampliar la mirada sobre el objeto de estudio; contribuir a la identificación de los dispositivos que efectivizan la reflexión de las prácticas y del desarrollo de la autonomía de los estudiantes a la vez que permitió dar a conocer el desarrollo de éste proyecto y sus alcances.

Como señala Freire, la práctica docente crítica establece una dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer: “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2006, p 24). Esta afirmación de la dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer, constituyó la idea eje que nos condujo a analizar e interpretar las producciones que los practicantes construyeron sobre esta interacción al enfrentarse a sus primeras prácticas en situación.

Una caracterización distintiva del saber práctico nos dice que el mismo está construido de modo biográfico-narrativo, a partir de relatos hermenéuticos e interpretativos en los que se le otorga primacía a la valoración de situaciones e historias situadas en los recorridos escolares de cada practicante. Por medio de los discursos con los que los practicantes narraron su saberes prácticos, se translucieron intenciones, deseos y acciones a través de metáforas e imágenes expresados directamente en la voz de los actores. La expresión de este saber fue confrontada por los practicantes a la del conocimiento considerado teórico, en el que se incluyen las teorías pedagógicas y didácticas estudiadas en la formación inicial. En consecuencia, nos centramos en observar si los practicantes lograban comparar en forma crítica las teorías mencionadas con la práctica situada institucionalmente en las aulas; si lograban superar la brecha entre ambos componentes de un acto educativo, pudiendo establecer esta dialéctica entre ambas, teoría y práctica.

A partir de la narración valorativa sobre sus intervenciones, deliberaciones y decisiones, los practicantes sienten la necesidad de re-estructurar saberes teóricos y prácticos. A su vez, estas reflexiones documentadas van construyendo un archivo vivo de aprendizajes profesionales siempre disponibles de ser recuperadas y modificadas. Finalmente, este proceso de evaluación reflexivo va configurando sus identidades profesionales.

El proceso investigativo del presente estudio permitió visualizar la influencia del Taller de Prácticas que se realiza semanalmente en la Asignatura Practicas de la Enseñanza y Residencia, en los siguientes aspectos:

- La instalación de la autoevaluación de las prácticas por parte de los docentes en formación.
- La organización de situaciones artesanales y estratégicas de aprendizaje en abandono de la utilización pura e indiscriminada de las técnicas de enseñanza
- Sensibilización hacia los cambios generados en los estudiantes a su cargo de escuela secundaria.
- El cambio de estrategias didácticas durante las clases en relación a los signos que perciben de los estudiantes
- La ampliación de conocimientos no solo disciplinares sino sobre sí mismos y respecto de los estilos de enseñanza.

Entendemos que las preguntas y la preocupación por el hacer educativo nacen de un saber que les deja la experiencia y por eso es interpelar los dispositivos de formación que se implementan en las instancias de Prácticas y Residencia en las carreras de Formación Docente, porque es imprescindible promover instancias que permitan a los futuros profesores que transiten por momentos y situaciones de evaluación que los interpielen como estudiantes y a la vez como profesores, que los lleven a reflexionar sobre sus aprendizajes y conjuntamente sobre la enseñanza, porque al evaluar se realizan actividades y desempeños en los que también se aprende y se enseña.

Se entiende que cada práctica didáctica es singular, que es necesario que cada docente construya -conforme a conocimientos formales, intuitivos y reflexivos- su concepción de la enseñanza, en consecuencia recomendamos como líneas de acción futuras, orientar la producción de propuestas curriculares para que tengan como propósito la promoción del pensamiento reflexivo, es decir, la toma de conciencia de esas estrategias cognitivas con que opera cada docente en la configuración de la enseñanza.

### **Conformando equipo de investigación de las prácticas profesionales**

Estamos ahora trabajando en una tercera investigación que se titula: “Dispositivos y experiencias formativas como puentes entre la formación inicial y la profesión docente” cuyas conclusiones podremos brindar en unos meses.

Durante el tiempo transitado como grupo de investigación nos hemos encontrado con varios obstáculos. Entre ellos, los más relevantes:

- Los parámetros para otorgar la Dirección de estos proyectos son los mismos que se utilizan para los Programas y otras líneas de investigación, y de este modo no se reconocen las características particulares de conformación de los grupos de investigación que hacen práctica profesional cuyos integrantes, por ejemplo, no se han doctorado.
- La evaluación del Proyecto: es externa y tanto para su aceptación como para su rendición se realiza siguiendo los mismos criterios que se utilizan para otros grupos con experiencia en investigación de muchos años que conforman Programas, con más integrantes, con publicaciones en su haber, sin tomar en cuenta que el nuestro es un grupo de investigación inicial.
- Escasa financiación adjudicada a este tipo de Proyectos.
- La divulgación de resultados interna: debe mejorarse.
- Dificultades para llevar a cabo reuniones por los distintos horarios laborales que cumplimos, también en otras instituciones, ya que no contamos con dedicación exclusiva ni con perfiles de docentes-investigadores.

Entre las Fortalezas podemos citar:

- el equipo es multidisciplinar: está integrado por becarios y profesores con formaciones y trayectorias de distintas áreas: educación, comunicación, ciencias sociales.
- varios integrantes compartimos el espacio de las Prácticas y Residencia docente.
- fuerte vinculación de las experiencias de investigación a la prácticas educativas de formación docente para enriquecerlas

Creemos que esta última es fundamental: el vínculo estrecho que podemos entablar entre la investigación y la práctica educativa pues como toda investigación que parte en busca de un sentido obliga a producirlo y es en esta construcción que implica un hacer donde también nos llega un *rehacernos* (nosotros, nosotros investigadores, nosotros profesores, nosotros formadores de profesores) bajo la influencia de lo novedoso, de lo descubierto,

como una ilación reflexiva que nos implica y nos impulsa a preguntarnos, a cuestionarnos sobre lo pedagógico pero también sobre todas las otras dimensiones que comprende la investigación de la experiencia educativa universitaria.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Altet, M. (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas.
- Anijovich R (2009) “Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes”. En Dossier La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas, Archivos de Ciencias de la Educación, Año 3, N° 3, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Editorial Morata.
- Edelstein, G (2011) Formar y formarse en la enseñanza, Paidós, Buenos Aires.
- Elliot J (2010) El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje” : una forma globalizadora de investigación del profesorado en Reinventar la Profesión Docente, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Numero 68 (24,2), AUPOF, Zaragoza.
- Freire. P. (2006). Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Juanola R & Rickenmann, R. (coord). (2012) Análisis de la acción conjunta en las aulas: una revisión de las aportaciones de la investigación en didácticas .Capítulo 2. Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. Manuscrito no publicado.
- Kvale, S (2008) Las entrevistas en investigación cualitativa, Morata, Madrid. Marcelo, C (2001) La función docente, Síntesis Edición, Madrid, p 64.
- Leguizamón, G (2013) La construcción de saberes pedagógicos en la formación del Profesorado. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) Volumen 12, Número 1. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art3.htm>
- Malet, A (comp) (2010) Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS., Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- Perez Gómez & Sacristán, G (1989), La enseñanza, su teoría y su práctica, Ediciones Akal, Madrid, España.
- Porta, Luis (coord.) (2010), Docencia Universitaria. Propuestas para trabajar en el aula universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires.
- Rodriguez Sanchez, M (2010) El profesor en el aula: metodología docente orientada al desarrollo de competencias, en Morales Calvo, S (comps) Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el espacio europeo de Enseñanza Superior, Madrid, Miño y Dávila.
- Simons. H (2009) El estudio de caso: teoría y práctica, Morata, Madrid.

- Suarez Durán, M. (2007), El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes Tachira y sus implicaciones en la enseñanza, UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI:
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. En I. Sverdlick (comp.): La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.
- Zabalza, M., (2004) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea, S.A, de Ediciones.
- Zabalza, M (2010)El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión, en Revista de Educación, N° 354, enero.abril 2011, Ministerio de Educación , Madrid.

**Título: Compartir la experiencia en primera persona. Narraciones de formación en la Universidad**

**Autores: Alcides Musín, Ileana Ramírez, Claudio Núñez**

**Correo electrónico:** [alcidesmusin@gmail.com](mailto:alcidesmusin@gmail.com), [ileana.rz@gmail.com](mailto:ileana.rz@gmail.com), [claudionunez26@hotmail.com](mailto:claudionunez26@hotmail.com)

El presente trabajo busca reconstruir, desde una perspectiva biográfico-narrativa, los sentidos que asume la formación docente en los orígenes del Profesorado en Educación Inicial en la Provincia del Chaco, en el entramado de espacios institucionales diferentes, entre los que identificamos el Estado provincial y la Universidad. Para ello, privilegiamos los relatos de quien fuera la principal impulsora de la carrera en los '70, así como también las propuestas curriculares producidas en ese contexto.

Orientan nuestras reflexiones preguntas tales como ¿qué sentidos asume la formación docente en educación inicial desde la perspectiva de lo vivido por una persona y desde las intenciones plasmadas en propuestas curriculares para la formación docente?, ¿cuáles son las intenciones presentes en el origen? Realizamos entrevistas en profundidad, mediadas por la presencia de fotografías, cartas, recortes de diarios de época, como vías para complementar el relato de la experiencia vivida por nuestra entrevistada, y análisis de documentos curriculares.

Partimos de considerar que el entrecruzamiento de fuentes nos permite dar cuenta que tanto en la experiencia vivida y narrada como en los documentos curriculares, se encuentran intencionalidades respecto de la formación docente, concepciones políticas y epistemológicas sobre la educación y la infancia.

**Palabras claves:** formación docente, experiencia, narrativa, infancia, Universidad

***Presentación***

Nuestro trabajo se enmarca en una línea de investigación<sup>111</sup> que indaga respecto de las experiencias que las y los estudiantes del profesorado y licenciatura en Educación Inicial han vivido y viven en relación a la construcción de ciudadanía. Esta vivencia tiene que ver con sus relatos de vida y biografías escolares, así como también con las situaciones que en el propio ámbito de su formación les generan experiencia. Los objetivos de esta investigación refieren a la identificación de las situaciones que viven las y los estudiantes en su proceso formativo y que podrían significar experiencias, y a la descripción de la cultura organizacional e institucional en la que ocurren las experiencias de formación vinculadas a los procesos subjetivos que se ponen en juego. Las indagaciones se realizaron desde una perspectiva biográfico narrativa.

---

<sup>111</sup> “*La formación de docentes en educación infantil: entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadanía*”. PI N° H008-2013, Resolución N° 678/13 C. S., SGCyT-UNNE. Dirección: José Ignacio Rivas Flores. Co-dirección: Claudio Núñez. Sub-dirección: Marta Bertolini. Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

En este contexto, hemos trabajado en una sub línea que se ocupa de indagar respecto de los orígenes de la formación de docentes para el nivel inicial en Chaco, y los sentidos que se han construido en torno a ello, en el entramado de espacios institucionales diferentes, entre los que identificamos el Estado provincial y la Universidad. Para ello privilegamos los relatos de quien fuera la principal impulsora de la carrera en los '70, así como las propuestas curriculares producidas en ese contexto.

### **Encuadre teórico-metodológico que fundamenta nuestra perspectiva de análisis:**

Para comprender las vivencias que las personas tienen en su formación es necesario dejar "hablar a los y las participantes" (Rivas Flores, Sepúlveda Ruiz y Rodrigo Muñoz, 2000), pero sus palabras no pueden comprenderse fuera del contexto en el que se pronuncian, por ello se hace necesario focalizar en el contexto institucional, los contextos socio-históricos, así como las situaciones particulares en las que ocurren las vidas.

En tanto las experiencias anudan lo subjetivo con lo social y organizativo, la trayectoria (Wenger, 2001:193) como proceso de adquisición de identidad, se construye en la conexión entre el pasado, presente y futuro, y refiere al movimiento continuo, cuyo camino es imposible de prever y se configura en los diferentes contextos sociales en los que participa el sujeto, como en la interacción con las múltiples trayectorias convergentes y divergentes.

Entendemos que las trayectorias, como camino recorrido forma parte de la experiencia. Ésta es más compleja y por tanto la implica. La experiencia implica un estar en el mundo de una manera distinta a la que se estaba, la trayectoria no necesariamente conlleva modificación en las formas de vida. Mientras que la primera es un proceso inconsciente y espontáneo, la segunda es consciente y planificada. La experiencia puede ocurrir sin que exista reflexión y conciencia sobre el acontecimiento, y puede tornarse consciente en la medida en que se narre, y esa narración permita ponerle palabras a lo vivido, pero no cualesquiera sino palabras con sentido. En la trayectoria se puede dar cuenta de lo que ocurre o como ocurre sin que eso conlleve experiencia, sin que algo de lo no material y concreto, del plano de lo subjetivo haya ocurrido. La trayectoria se vincula más con la vivencia que con la experiencia, en términos de Contreras y Pérez de Lara (2010).

### ***Narrativas en la Universidad***

Pretendemos recobrar las voces de las personas implicadas en los inicios de la carrera de formación docente para la educación inicial. La recuperación de esas voces refiere a hacer



que los sujetos relaten sus experiencias, así como también profundizar en las ideologías que actúan en la interpretación de la realidad. No es simplemente hacer que las personas hablen acerca de sí y describan sus vidas, sino también que cuestionen lo que dicen e interpreten como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado. Lo que las personas relatan nos dan la posibilidad de generar conocimientos sobre la manera en que construyen los sentidos, haciendo especial énfasis en los contextos institucionales y en los aspectos o rasgos que forman parte de la subjetividad.

El foco de la narrativa es la experiencia humana vivida, relatada, reconstruida y revivida a través de la narración y del relato. La experiencia humana vivida y relatada no es lo mismo que la experiencia humana vivida en tanto se la pone en palabras, se le da palabras, se la hace pública al reconstruirla a través del relato y la narración; ya no es el fenómeno tal como ocurre sino la experiencia de ese fenómeno con un dejo intelectual, con un trabajo consciente que selecciona y elige aquello que se narra, y que se lo hace con sentido.

Rivas Flores (2009), refiere a un proceso de construcción del conocimiento, necesariamente vinculado a un contexto socio-histórico, cultural, académico, político y a tradiciones que nos vinculan a un eje del que “no podemos ni debemos despegar la mirada: este proceso de construcción de conocimientos para la comprensión del mundo, pero especialmente, para su transformación”. Sin embargo, ello no debe desconocer los aspectos personales que también allí se juegan: las historias particulares de los sujetos que colaboran con sus relatos en la construcción del conocimiento, quienes narran esas historias y que a través de ellas se están poniendo en juego, la de quienes entran en esa situación de diálogo compartida. En palabras del autor

*“La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad –educativa- desde una óptica particular: la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (...). Por tanto (...), lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad” (18).*

### ***Reconstruyendo la trama fundacional***

En el año 2013 se conmemoraron los 40 años de creación de la carrera de Educación Inicial en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la UNNE. En el marco de esta

celebración conocimos a Nélida Sosio de Iturrioz, impulsora e ideóloga de la carrera allá por el año 1973. A partir de un trabajo de diagnóstico que realizó respecto del estado de la formación de docentes para el nivel en la región, que daba cuenta de un vacío existente, es que se comienzan a dar los primeros pasos. Hasta ese entonces quienes trabajaban en las salas de los jardines de infantes eran principalmente maestras de grado.

En principio denominamos nuestro acercamiento como ‘la entrevista’ a Nélida, ya que diseñamos un instrumento de recopilación de información, con preguntas concretas, circunscriptas al interés del momento.

Nélida, a sus 80 años, nos recibió en su casa una fresca mañana de septiembre. Al abrir la puerta de su hogar nos introdujimos, sin saber demasiado, en un mundo mágico, distinto. Pues Nélida además tiene una vasta trayectoria como titiritera. En el fondo de su casa está el ‘teatrito’, como lo llama ella, donde realizan funciones los sábados a la tarde. Ahí mismo está su taller, donde las obras y sus personajes cobran vida. Cuenta con 1000 títeres de todas partes del mundo.

Tiene una voz ronca, pero cuando empieza a hablar, su calidez invade el espacio. Sus gestos son tiernos, sus pausas son justas y su relato se va envolviendo de los colores y los personajes de sus obras que nos acompañaron en la charla. Y de pronto nos encontramos atrapados en esa trama mágica.

Pero, *¿qué dice su relato?*

## **Voces de Universidad**

### ***Un recorrido por la trayectoria de formación de Nélida: la impronta de su formación***

En los orígenes del profesorado en Educación Pre-elemental de la UNNE (1973), Nélida participó de la elaboración del plan de estudios, organización y posterior desarrollo de la carrera. Su accionar se constituyó en un factor importante para instalar, a nivel social y académico, la necesidad de generar instancias de formación docente específica para el nivel.

Oriunda de Buenos Aires y formada como Profesora Nacional de Jardines de Infantes en el Instituto “Sara Ch. de Eccleston”, se radicó en el Chaco a fines de los ‘60 y comenzó a trabajar en el jardín provincial N° 5. En 1972, como Secretaria Técnica del Departamento de Educación Pre-elemental de la Facultad de Humanidades, elaboró un informe<sup>112</sup> donde expuso sobre el estado de la educación pre-elemental en la provincia, señalando, entre

---

<sup>112</sup> Profesorado en Educación Pre-Elemental. Bases Generales para la Estructuración del Profesorado en Educación Pre-Elemental (1972). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

otras cuestiones, la necesidad de expandir los jardines y de contar con personal especializado dado que hasta ese entonces quienes trabajaban en las salas eran Maestras Normales Nacionales. En sintonía con las recomendaciones del Primer Congreso Argentino de la Organización Mundial de la Educación Pre Escolar (OMEP) en 1968<sup>113</sup>, se recomienda la creación del “Profesorado de Educación Pre-elemental” en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Nos interesa describir algunos rasgos centrales de la formación docente de Nélide, ya que entendemos que la misma ha tenido una influencia destacada en la formulación de una propuesta de formación específica para el nivel en el Chaco (y la región del noreste argentino), y en las características pedagógico-curriculares que fue adquiriendo el profesorado.

Nélide ingresa al Instituto Superior de Profesorado “Sara Ch. de Eccleston” en 1954. En 1955 se recibe de Profesora Normal Nacional de Jardines de Infantes.

En su relato retrospectivo, refiere sobre las modalidades de ingreso a la carrera, la serie de exámenes que tenían que pasar y los conocimientos elementales que eran solicitados:

*“El lunes me fui al profesorado con guardapolvo blanco, eso sí, había que ir (...) como maestra (...) nos tomaron el primer día el examen de letras, de literatura, con una composición que teníamos que escribir sobre el tema: ‘si no fuera quien soy, quién y cómo me gustaría ser’. El segundo día era de psicología (...) y al día siguiente tuvimos examen de música y nos hicieron solfear y cantar (...) otro día fue de dibujo (...) examen de francés (...).*

Saberes relacionados con lengua, literatura, psicología, música, dibujo e idioma extranjero eran parte de los conocimientos solicitados para el ingreso. Esta instancia también buscaba vislumbrar saberes vinculados con la práctica, como el trabajo grupal con niños que estarían presentes en su futuro ejercicio profesional.

Describe una formación compleja, disciplinada. La práctica de la lectura aparece como un eje estructurante para la formación; la creencia de que la misma y la formación cultural

---

<sup>113</sup> Respecto a la formación específica de docentes para el nivel, la organización formulaba: “(...) antes de crear Instituciones para la atención del preescolar, es indispensable disponer del personal especializado; para lo cual, y con el fin de evitar imprudentes improvisaciones que podrían comprometer el futuro de los niños, será preciso crear los Institutos Superiores que provean profesionales y educadoras de alta competencia técnica, comprensión de la naturaleza humana y vocación de servicio”. Discurso inaugural del Primer Congreso Argentino de Educación Preescolar. Publicado en el Boletín Nº 2 (1969) del Comité Argentino de la O.M.E.P.

eran pilares imprescindibles en la formación de las futuras docentes de nivel pre-elemental, creencias que fueran sostenidas por su maestra, Margarita Ravioli:

*“Nos daba libros tradicionales sobre Pestalozzi, Fröebel, (...), nos hacía leer muchas historias sobre María Montessori (...), las hermanas Agazzi (...), hacía hincapié en que leyéramos mucho y nos daba romances españoles anónimos y nos hacía memorizarlos, porque nos decía que eso nos enriquecía espiritualmente y la imaginación y que en el jardín la maestra jardinera tiene que tener imaginación, porque si no tiene imaginación no servía para estar con los chicos. Entonces ella decía que era importante organizarse cuando conocías el grupo y organizarse en el sentido de qué le voy a dar a este grupo, pero que los temas que eligiera para darle a esos chicos tenían que estar de acuerdo a su realidad (...).”*

Tanto la práctica de la lectura para la formación como las lecturas promocionadas desde estos espacios, nos acercan a los sentidos y significados dados a la identidad profesional y al quehacer docente del nivel.

La profesora Ravioli recuperaba la fecundidad de concepciones sobre la infancia y la educación infantil de los precursores universales. Avanzó hacia la construcción de nuevas fronteras fundacionales referidas a la formación docente vinculada con el jardín maternal y a la articulación de la sala de 5 con el primero y el segundo grado de la Educación Primaria. Desde esta perspectiva de formación para el nivel, el reconocimiento del grupo y la búsqueda de vinculación con la realidad circundante de los niños serían tareas necesarias para la organización escolar en el nivel.

Asimismo, el relato de Nélide evidencia el lugar preponderante dado a la formación pedagógica más academicista, que a su vez rompe con una concepción de “academicismo cerrado” al incorporar la *práctica* en un nivel de igualdad a la formación en contenidos:

*“(...) ella sí nos decía que Rousseau era muy teórico, pero en la práctica no había sido tan efectivo como en su teoría. (...) nos decía que cuando llegamos a una sociedad y queremos imponer algo hay que ser coherente con lo que se impone y las ideas siempre tenían que estar acompañadas por la acción (...).*

Otro rasgo relevante es el carácter filosófico, por ejemplo en el examen de ingreso debían escribir un ensayo cuyo tema era: “*si no fuera quien soy, ¿quién y cómo me gustaría ser?*”. Una invitación a pensarse y a proyectarse.

Estos rasgos de la formación recuperados desde el relato de Nélide nos sugieren su imbricación con un debate fundante. En la historia educativa argentina hubo una marcada centralidad de la educación primaria en el desarrollo de nuestro sistema educativo. Ello explicaría el énfasis puesto en la formación de docentes para este nivel a través de las Escuelas Normales, frente a un proceso de institucionalización mucho menos sistemático de la formación de docentes para otros niveles. La historia del proceso de institucionalización de la formación docente específica está atravesada por un histórico dilema que atañe a la identidad del nivel en cuanto tal, y que puede resumirse en la discusión entre el carácter *educativo o doméstico* del jardín, surcada por fuertes cuestionamientos provenientes del normalismo positivista hacia los postulados de tinte espiritualistas que promovían los jardines, lo que trajo aparejado el cierre de los profesorados y el decrecimiento cuantitativo de los jardines a finales del siglo XIX (Carli, 2002; Diker y Terigi, 2003; Ponce, 2006). A su vez, esta polémica sobre la función del nivel repercutió en debates acerca del peso que corresponde, en los planes de estudio, a la formación llamada ‘pedagógica’ (centrada en la función educativa del jardín) frente a una capacitación de tipo puramente ‘asistencial’ (centrada en el entretenimiento y el cuidado de los niños).

Hacia comienzos del siglo XX, el Estado no había avanzado en definiciones políticas (institucionales y pedagógicas) para el nivel inicial. En la década del ’30 comienza a vislumbrarse en Argentina un cambio paulatino, a partir de algunos ensayos y experiencias desde los postulados escolanovistas (por caso la pedagogía montessoriana y decrolyana) y, es en este contexto, donde tiene lugar la creación del Profesorado “Sara Ch. de Eccleston” y el Jardín de Infancia “Mitre”.

El Instituto Eccleston ha sido pionero en la formación docente para el nivel inicial desde sus inicios en 1937, como respuesta a los reclamos que realizara la “Asociación Pro-difusora del Kindergarten” por la ausencia de instituciones de formación docente específicas (Diker y Terigi, 2003; Vasta y Gispert, 2009).

En el año 1968 Nélide se traslada con su familia para residir en el Chaco con un mandato muy fuerte de quien fuera su formadora: “*y Margarita me dijo: vayan, vayan y vos tenés que crear el profesorado allá*”.

La educación inicial en Chaco estaba en la siguiente situación: en 1954 se creó el jardín provincial N°1 “Merceditas de San Martín”, primer jardín de infantes autónomo del Chaco. Allí fueron designadas como directora y vice directora organizadoras las profesoras Berta Bocco de Varisco y Liam Collard de Leonhardt quienes vieron desde el comienzo la necesidad de capacitar a docentes que trabajaban en los jardines y no contaban con la titulación específica.

Entre 1955 y 1956 se organizó la A.M.J.I.CH. (Asociación de Maestras de Jardines de Infantes del Chaco) y en 1961 se dicta el primer curso para maestras jardineras basado en los principios de la escuela nueva. El mismo estuvo a cargo de la Inspectora Técnica de educación pre-elemental de Tucumán, profesora Soledad Ardiles. A partir de esta acción se dictan nuevos cursos de perfeccionamiento de forma periódica (1963, 1965-66. 1968), en Resistencia y en el interior de la provincia.

Hacia 1967 se crea la Inspección Técnica, Área Pre-elemental, dependiente del CGE. En este período la educación pre-escolar se fue expandiendo, atendiéndose a infantes de 3 a 5 años en distintos establecimientos dependientes de la Nación, la Provincia o instituciones privadas. La Nación organizaba, controlaba y sostenía las secciones pre-escolares anexas a las escuelas primarias, por intermedio del CNE, y las pertenecientes a los establecimientos que funcionaban en Escuelas Normales, por intermedio de la Subsecretaría de Educación de la Nación. La Provincia, a través del CGE, sostenía dos tipos de establecimientos del nivel: Anexos a grupos escolares, bibliotecas y a Escuelas Normales; y Autónomos.

Algunas instituciones privadas contaban en su organización con Secciones de nivel pre-escolar, no todas sujetas al contralor del Estado nacional o provincial, pero sí subvencionadas regularmente por los organismos oficiales.

Entre los años 1968 y 1971 hubo una ampliación de la educación pre-escolar en el Chaco, pasó de 42 a 53 establecimientos educativos del nivel. La intervención del Estado Nacional sólo se dio en la creación y sostenimiento de jardines anexas.

Las docentes que se desempeñaban en estas instituciones, para el año 1972 un 80% contaba con formación complementaria, eran maestras normales con certificado de curso de capacitación, sólo el 20% con titulación específica para la educación pre-escolar.

La matrícula escolar para el año 1968 era de 1.904 y en 1971, de 2.203 estudiantes. Esto representaba aproximadamente el 6.30% de la población total de niños/as en Chaco.

### ***Nélida y la educación pre-escolar***

Inmediatamente a su llegada al Chaco, Nélida comienza a trabajar en uno de los 5 jardines autónomos. En su relato expresa su marcada preocupación por organizar un profesorado de formación para la educación pre-escolar:

*“(...) empecé a jorobar, como yo ya tenía la titularidad me relevaron de las tareas y me mandaron a la Facultad de Humanidades a trabajar con el profesor Schmid como Secretaria Técnica del Departamento de Educación Pre- elemental para organizar el Profesorado. Entonces ahí me aboque (...) estos señores de la Facultad de Humanidades me pidieron que lo fundamente porque sin fundamento no podía”.*

En esta línea, la primera acción que realiza, y que es antecedente directo de lo que fué el profesorado en Educación Pre-elemental, es el dictado de un curso de capacitación para el nivel que duró seis meses (300 horas). Ella comenta: *“(...) se anotaron un montón, lo hizo un curso muy lindo y mientras tanto yo pensaba bueno, yo tengo que crear el profesorado, y Margarita me pinchaba (...)”.* El nuevo curso se dictó el 3 de agosto de 1970, con 65 alumnas regulares de las cuales 55 terminaron en el mes noviembre de ese mismo año.

Las profesoras dictantes eran de la Facultad de Humanidades, y otras provenían del Instituto “Sara Ch. de Eccleston”, y de Tucumán, representada por Soledad Ardiles Gray de Stein, quien seguía la tradición escolanovista norteamericana. Al respecto menciona Nélida una primera línea de disputa en la génesis y constitución de este curso:

*“(...) para capacitar hay que capacitar bien, hay que traer gente de Buenos Aires (...) porque Margarita Ravioli impulsó la Educación Nueva desde Buenos Aires. Pero en Tucumán estaba Mery Stein (...) porque Berta era de la camada de la señora de Stein en Tucumán, entonces quería que estuviera esa línea, entonces yo dije: ‘vos pones esto y yo pongo esto’”.*

En las decisiones respecto a la organización de ese curso ya se ponen de manifiesto las distintas tradiciones pedagógicas, didácticas y filosóficas sobre el jardín.

Posteriormente, la Facultad de Humanidades puso a consideración la estructuración de las carreras para el período 1971-1975, entre las cuales figuraba como prioritario el curso de especialización de posgrado destinado a egresadas de Escuelas Normales e Institutos

Superiores del Profesorado Elemental, para el nivel pre-escolar/jardín de infantes. Como coordinador del mencionado curso estaba el profesor Félix Cosme Schmid, quien solicita al Decano se designe personal especializado en el nivel pre-elemental para que colabore en la organización<sup>114</sup>. Nélide fue designada como Secretaria Técnica de la Comisión.

En este marco se elabora un informe que aportó a la comprensión de la situación en que se desarrollaba la educación pre-escolar, en las siguientes dimensiones fundamentales:

- Necesidad de instalar la educación inicial en la región a partir de la definición de políticas estatales que aseguren y sostengan un adecuado desarrollo y expansión.
- ‘Imperiosa’ necesidad de preparación del personal docente.
- Se identifican vacíos existentes en el desarrollo de este nivel, por ejemplo, carencias en la supervisión de los establecimientos de enseñanza pre-escolar, dado que un único inspector debía atender 22 establecimientos con 58 secciones.
- Insuficiencia en los materiales didácticos también para garantizar un trabajo adecuado en los establecimientos.
- Necesidad de mejoramiento de los edificios escolares y creación de nuevos establecimientos educativos para el nivel.

Producto de este informe, en diciembre de 1972 el primer curso dictado pasa a denominarse Profesorado en Educación Pre-Elemental, con carácter de carrera a término (Res. N° 4933/72). Además, se crea el Departamento de Educación Pre-Elemental por el lapso que dure dicha carrera, designándose Director del mismo al Profesor Schmid, a la Profesora Mercedes Dulce Corsi como Vicedirectora y a la Profesora Nélide Sosio en carácter de Secretaria Técnica.

Por Res. N° 58/73-C.S. se crea la Carrera del Profesorado en Educación Pre-Elemental – a término, dependiente de la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Para el ingreso a la carrera se efectuó un llamado a inscripción que alcanzó un total de 148 postulantes, y quedaron seleccionadas 56. Al igual que en el Instituto Eccleston, para el ingreso se les tomaba examen.

La estructura organizativa y pedagógico-curricular del profesorado tenía por propósitos formar profesoras para la región de influencia de la UNNE, lo que suponía:

---

<sup>114</sup> Quedando afectadas a dicha tarea la Inspectora Técnica de Enseñanza Pre-Elemental de la provincia, Prof. Berta Bocco de Varisco, la Directora del Jardín de Infantes provincial N° 5, Prof. María Mercedes Duprat de Martina y la Profesora Nélide Sosio de Iturrióz (Res. N° 653/72, CGE, Chaco).



- Prepararlos filosóficamente, para elaborar los fines y objetivos de la educación pre-elemental, en relación con los de la educación del país.
- Prepararlos psicológicamente, para conocer las características del niño de 0 a 7 años.
- Tomar conciencia de la realidad socio-económica de la Nación y de la Región, con el fin de que se integren al ámbito cultural, nacional y regional.
- Sociológicamente, orientarlo en la interpretación de las necesidades educacionales de la comunidad donde funcionen los establecimientos pre-elementales: satisfacer las necesidades de desarrollo educativo del nivel, en relación con los otros niveles educativos, en el orden regional y en estrecha vinculación con el Nacional. (Informe, 1972: 3)

El plan de estudios comprendía 26 materias (2960 horas) distribuidas en 5 cuatrimestres. Algunos rasgos que identificamos en este plan son: el estudio de los precursores universales de la educación infantil; fuerte impronta psicológica y didáctica; la práctica como eje estructurante (desde el primer cuatrimestre); literatura infantil; la formación cultural (por ejemplo viajes a Buenos Aires, visitas a teatros, jardines, etc.). Evidenciamos una clara impronta del Instituto Eccleston en la propuesta curricular, como así también una impronta de la formación de Nélica.

### *Algunas ideas a modo de cierre*

Los análisis expuestos en este trabajo nos permiten pensar en cómo la historia de vida de una persona que fue narrada es, sin embargo, la historia institucional de una carrera de formación docente. Lo particular y personal se entrecruza aquí con lo público y colectivo. Desde el recorrido por la formación de la impulsora de la carrera pudimos reflexionar acerca de cómo las huellas de su trayectoria imprimieron determinadas idiosincrasias a la estructuración de la carrera de formación docente para la educación infantil en la UNNE, y que estuvieron expresadas en la selección de teorías pedagógico-didácticas, en las concepciones que se sostenían sobre la infancia, en la función otorgada al jardín, entre otras.

La historia individual, si bien se narra en primera persona, no es exclusivamente una perspectiva personal, sino que es fruto del diálogo de la vida de las personas con la historia colectiva, compartida.

## ***Bibliografía***

- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Huberman, M. (1998). Trabajando sobre las narrativas biográficas. En McEwan, H. y Egan, K (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En: Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (117-135). Madrid: Morata.
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, A. (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana* (19- 101). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rivas Flores, J.I.; Sepúlveda Ruiz, M.del P.; Rodrigo Muñoz, P. y cols. (2000) El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 39, pp. 133-146.

**Título: Territorios formativos para la investigación en biología. La perspectiva de las directoras de equipos de investigación**

**Autores: Miriam Flores, Aníbal Bar**

**Correos electrónicos: [miriamliset20@gmail.com](mailto:miriamliset20@gmail.com), [anibalrbar@gmail.com](mailto:anibalrbar@gmail.com)**

El objetivo del presente trabajo es caracterizar y conceptualizar la configuración de cada espacio físico en la formación para la investigación en biología. Privilegiamos un tratamiento cualitativo para el análisis de los datos, para ello, hemos recuperado la perspectiva de dos directoras de equipos de investigación a través de entrevistas en profundidad. A partir de los análisis realizados, identificamos plenamente cuatro contextos formativos diferenciados: el campo, el laboratorio, el escritorio y los espacios dedicados a la difusión del conocimiento. Dichos territorios configuran un modo de acercamiento epistemológico y metodológico al objeto disciplinar, lo cual a su vez habilita modos y dispositivos de formación para la investigación.

**Palabras claves:** Formación, Investigación, Disciplinas, Territorios, Universidad

### **Introducción**

El concepto de formación expuesto por Ferry (1997) remite a la dinámica de un desarrollo personal. En este sentido formarse es adquirir cierta forma; un modo para actuar para reflexionar y perfeccionar esta forma. Dicha formación abarca aquellos conocimientos, habilidades, imágenes y concepciones sobre el rol futuro a desempeñar. En este proceso el autor menciona el concepto de mediación, el cual posibilita la formación orientando el desarrollo y su dinámica en un sentido positivo. Los formadores son mediadores humanos; lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros.

En el presente trabajo recuperamos el concepto de formación pero en vínculo con la investigación. En este sentido, Moreno Bayardo (2003), cuando se refiere a la formación para la investigación, la entiende como: *“...un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación”*

A la pregunta de cómo se forma en investigación, asumimos la perspectiva de Mancovsky (2015), quien afirma que formar en y para la investigación en la universidad se hace de manera artesanal.

Sennet (2008) expresa que el oficio del artesano se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza, donde mantiene un diálogo entre las prácticas concretas y el

pensamiento. Así, con la experiencia del artesano, este diálogo entre práctica y pensamiento evolucionaría hasta convertirse en hábitos. Dicho autor presenta dos argumentos centrales en su obra que recuperamos para el presente trabajo: el primero, refiere a que todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales; en segundo lugar, sostiene que la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación.

El primer argumento de Sennet se centra en el conocimiento que se obtiene en la mano a través del tacto y el movimiento. Por otro lado, el argumento acerca de la imaginación comienza con la exploración del lenguaje que intenta dirigir y orientar la habilidad corporal. Este lenguaje alcanza su máxima funcionalidad cuando muestra de modo imaginativo cómo hacer algo. Así, la utilización de herramientas imperfectas o incompletas estimula la imaginación del artesano en pos de desarrollar habilidades aptas para la reparación y la improvisación que pueda emerger en el taller. De este modo, la resistencia y la ambigüedad podrían ser experiencias instructivas; para trabajar bien, donde todo artesano tiene que aprender de ellas.

Sánchez Lima (2006) sostiene que la formación de investigadores conforma una relación pedagógica en la que se identifican tres momentos comunes: a) La interacción con el entorno social (sujetos y objetos que participan en el proceso formativo) b) La apropiación individual o internalización por parte del sujeto de los saberes generados en su comunidad de investigación c) Su transformación con el diseño de un proyecto que cristaliza en una creación que el cual se resuelve un problema en un área del conocimiento.

En la formación para la investigación del becario se ve reflejada en los tres procesos citados anteriormente, los cuales ocurren en los espacios universitarios y a su vez al interior de estos tales como aulas, laboratorios, campo, etc.

Considerando que el proceso de investigar se produce en distintos lugares, recuperamos lo expuesto por Rodríguez Muñoz (2008) quien se inscribe en una línea de investigación denominada *Pedagogía de los espacios*, donde el principal argumento refiere a que son los espacios los que otorgan, sentido y significado a las relaciones, comunicaciones y pasiones, fortalecen actitudes, y explican comportamientos. Así, el espacio en sentido físico y geográfico, social y cultural, es el que define la idiosincrasia espacial del hombre, ese sentimiento de territorialidad que necesita y que ayuda al desarrollo de su persona y a la construcción de su identidad. Dicho espacio, para que sea en este caso formativo, desde la perspectiva de Ferry (1997) involucra las dimensiones de lugar, de tiempo e interacciones.

Si asumimos el supuesto de que el espacio tiene significación en las prácticas formativas, y que condicionan la formación, podemos inferir que los diferentes lugares en los cuales se desarrollan praxis investigativas, tendrán alguna injerencia en los procesos de formación para la investigación.

En este sentido, nos preguntamos ¿cómo se configuran esos lugares habilitadores de la formación para la investigación? ¿Cuáles son las diferentes configuraciones que el espacio adopta en el campo de la investigación? ¿Cómo se significa el espacio físico en la praxis formativa para la investigación en biología?

En función de lo expuesto es objetivo del presente trabajo caracterizar y conceptualizar la configuración de cada espacio físico en la formación para la investigación en biología, desde la perspectiva de dos directoras de equipos de investigación.

### **Metodología:**

A fin de obtener información sobre los modos que asume la formación en función de los espacios físicos, se entrevistaron a dos directoras de equipos de investigación de la carrera de Biología de una universidad pública, escogidas en función de los siguientes criterios: 1) que tuvieran proyectos acreditados por la SGCyT de la Universidad u otros organismos de C. y T. en los últimos diez años, 2) que fueran reconocidas por sus pares como investigadoras formadas, 3) que se hallaran categorizadas en los niveles I o II, y 4) que se desempeñasen como directoras de becas y/o tesis de grado y/o posgrado.

Las informantes en cada caso son Alicia (Doctora en Biología, Profesora Titular de la Cátedra Paleontología, Investigadora del CONICET. Categoría de docente Investigador II; y Elena (Doctora en Biología, Profesora Titular de la cátedra Biología de los Artrópodos, Categoría de docente Investigador II).

En las entrevistas, se indagaron aspectos referentes a: cómo se expresan las interacciones formativas entre el investigador experto y el investigador novel; cuáles son las transformaciones cognitivas y formativas que atraviesa el becario en cada territorio, cuáles son las principales actividades que se producen al interior de cada espacio; cuáles son las sugerencias que realizan las directoras dentro de cada territorio; de qué modo las sugirieren; qué se espera que haga el becario ante cada demanda y/o sugerencia por parte de las directoras, cómo se expresa en cada territorio la relación teoría-empiría.

## **Resultados:**

A partir de los análisis realizados, se identificaron plenamente cuatro contextos formativos diferenciados:

### **El trabajo de campo**

Uno de los ámbitos que aparecen como condicionantes en la formación para la investigación en biología es el campo. El trabajo de campo es un espacio donde se despliegan habilidades inherentes al proceso de investigación, tales como relaciones entre teoría y empiria, entre lo ya conocido y lo novedoso. Asimismo, también se torna un espacio compartido por el equipo para confrontar ideas y debatir acerca de los procesos de descubrimiento:

*Siempre estás relacionando con lo que ya viste... vas elaborando ..ya estás haciendo investigación, porque en el momento, ya estas relacionando con lo ya conocido...*

*A veces con la observación uno está viendo una cosa y le decís al otro, si está viendo lo mismo que yo...eso nos ocurre también el campo, esto de llamarle a otro cuando encontraste algo raro... ¿che te parece que esto es o no? yo creo que eso es un ida y vuelta indispensable. (Alicia)*

El trabajo de campo se torna un lugar importante en la formación y en la co-formación de los becarios. Saber trabajar en grupo implica pertenecer a un círculo de personas con el que se establecen vínculos y en el que se ponen en juego, tanto las necesidades individuales como los intereses colectivos; donde se comparte el trabajo, las indagaciones, las intuiciones y los diagnósticos:

*“como los proyectos individuales están todos engarzados en el proyecto del equipo de investigación, salen los becarios juntos, cada uno tiene su tema, pero el sitio de muestreo es el mismo, allí discutimos las metodologías usadas, porque hay cosas que no funcionan del todo entonces vemos, mira si esto no te está funcionando, evalúa si no obtenés nada nuevo con este método no lo uses, usa estos otros que sí te dan resultados, discutimos eso, pero yo no les impongo sino que lo evaluamos en conjunto.” (Elena)*

Se evidencio también, la importancia del acompañamiento de la directora, para orientarlos *in situ* metodológicamente y guiarlos en otros procesos formativos importantes para la investigación:

*Yo acompaño a los chicos hacer las cosas... todos hacemos todo, porque cualquier investigador trabajo de campo tiene que hacer, tiene que saber cómo se busca un fósil, cómo se encuentra, qué se mira, qué no se mira. (Alicia).*

La investigación del biólogo trasciende más allá de los objetivos prefijados con fines científicos, también es ineludible que ocurran vínculos sociales con “otros” que contribuyen al desarrollo y crecimiento de investigador:

*La paleontología me permitió, conocer la gente, el aprender otras culturas, otras formas de vida, cosa que no están en nuestra vida diaria. (Alicia).*

*...Al hacer investigación, te encontrás con la pobreza de forma directa, ves lo abandonada que está la gente y te da impotencia no poder hacer nada... los informes que mandamos al ministerio los guardaban en un cajón seguramente... (Elena).*

### **El laboratorio**

El espacio del laboratorio se presenta como un espacio de acompañamiento y orientación por parte de las directoras en el análisis, los debates e intercambios para la elucidación de los objetos encontrados en el campo:

*Mi becaria hace ectoparásitos de murciélagos y me llama para confirmar, si eso que está mirando qué es, a qué orden de insecto pertenece... Por primera vez vimos las pulgas, porque yo sabía por teoría que había pulgas y chinches..., son ectoparásitos de los murciélagos, ... entonces mira esto, qué te parece, me preguntaba ella, bueno esto es una pulga, y qué pulga es, y ... bueno vamos a buscar qué hay de esto, ... yo tampoco tengo el dominio de todo el conocimiento, ... entonces buscá que hay publicado sobre esto a ver si conseguimos algo claro, para saber qué pulga es... (Elena)*

Asimismo, el laboratorio es un lugar donde se integran aspectos conceptuales y operativos que implican protocolos de métodos y técnicas puestas en ejercicio para describir al objeto de manera minuciosa y detallada.

*...Nuestro trabajo es campo-laboratorio, y, después que ya miraron todo el bichero... tienen que empezar a analizar esos resultados (Elena)*

*...Venis al laboratorio y corroborás que lo que vos buscaste en el campo es real o no es real, hacer la descripción formal de lo que encontraste y después viene todo el análisis comparativo, (Alicia)*

Otro aspecto emergente es que el ámbito del laboratorio también se presenta como un espacio óptimo para formar de manera situada y específica al joven investigador:

*...Después que terminamos de coleccionar en el campo, deben guardarlo, rotularlo. Les enseño a dilucidar qué vamos a poner en colección, seleccionar el material, eso para nosotros es indispensable y después ya cada uno hace la parte que le corresponde (Alicia)*

### **El escritorio:**

El escritorio es el ámbito donde se habilitan condiciones de tiempo, lugar y predisposición para tratar los vínculos interpersonales que abonan al buen desarrollo del equipo de investigación.

Es el espacio en el que el director se sienta con el becario a realizar una orientación situada en función de los temas de investigación con un trato respetuoso pero informal a la vez:

*El becario tiene que trabajar solo, preguntarte... qué te parece esto, está bien, o sea discutir los temas sentándose con el becario.... el director está a disposición del becario, pero el becario se tiene que formar solo. Es mucho acompañamiento el que tiene que existir sino el becario no se desarrolla...*

*No sirve que el becario te llame doctor, quizás te llame por tu nombre y creo para mí es mejor el resultado, porque hay una relación, no de amistad, pero si más informal. (Alicia).*

También el escritorio, se torna un espacio para abordar aspectos que quizás no son meramente vinculados a lo racionalmente científico, pero que contribuyen al proceso de formación de los becarios, esto tiene que ver con los rasgos emocionales que se producen en la formación, en este caso, una experiencia no grata:

*Hace poco nuestros becarios volvieron traumatizados, hicieron un curso sobre diversidad, ellos están estudiando la diversidad de coleópteros, de arañas, de moscas en bosques con diferente manejo ambiental...*



*Lo que les cuestionaba el profesor es que no tenían réplicas, y para mí la réplica es si vos estás haciendo un trabajo experimental, pero no puedo replicar el muestreo de un bosque porque nunca un ambiente natural va a ser igual al otro. Así que le tuve que levantar el ánimo a todos, hacerle ver a ellos que no es así*  
(Elena)

### **Las reuniones científicas:**

La formación para la investigación también se expresa en los espacios donde se socializa el conocimiento, allí se expresan vínculos formativos que se establecen entre los diferentes investigadores en pos de intercambios productivos que enriquecen su desarrollo profesional.

*...Los congresos le permiten la relación con colegas, no solamente de su edad sino con otros... la participación en la unidad científica le abre la cabeza y es donde inclusive ellos pueden interactuar y sacar más ideas epistemológicas, hacer ese análisis que siempre nos falta* (Alicia).

### **Discusión y conclusiones**

En función de lo expuesto, podemos decir que para formar en investigación se necesitan habilitar diferentes espacios formativos, entendidos como las situaciones en la que se producen las relaciones humanas, en lugares y tiempos habilitados por los sujetos que forman parte de él.

En este sentido, el espacio de formación se expresa de múltiples maneras para la investigación, estas formas de expresión se sustancian en los **territorios formativos**.

En esta ponencia decidimos diferenciar espacios de formación de territorios formativos, entendiéndose a éste último como la delimitación del espacio físico en el cual acontecen las interacciones entre el director y el becario en un lapso de tiempo definido. Así, el territorio formativo traza delimitaciones al momento de formar en investigación (interacciones vinculares, tiempos), dado que adentro de cada territorio se conformarán territorialidades<sup>115</sup> y diferentes praxis formativas y epistemológicas que darán fundamento a ese lugar.

---

<sup>115</sup> La territorialidad implica adquirir un sentimiento de situación e identificación en un lugar concreto y por parte de los espacios proporcionar elementos culturales traducibles en sistemas de significación que puedan facultar a su vez un lenguaje educativo (Rodríguez Muñoz, 2008).

Mutañola (1996) define el concepto de lugar como el espacio acotado donde se expresan las experiencias individuales y sociales de las personas, configurando todo ello un convoy terminológico que da forma y contenido a la semántica del espacio. En este sentido, Rodríguez Muñoz (2008) expresa que el territorio desarrolla la función posibilitadora de unas u otras conductas y acciones educativas, habilitando ciertos modos en que el sujeto percibe, siente y describe.

Así, al territorio de formación para la investigación lo entendemos como el habilitador de relaciones, operaciones cognitivas y físicas, que suponen también un vínculo de acercamiento con el objeto de estudio, por ende una habilita también un modo de vincularse con el conocimiento. En otras palabras, es el “locus” en el que tienen lugar los distintos procesos de la formación para la investigación y en donde se cristalizan las praxis formativas y epistemológicas de un modo específico y situado.

A partir de lo expuesto, a continuación intentaremos reconstruir la conceptualización de cada territorio formativo:

### **El trabajo de campo como territorio:**

El campo es el territorio por excelencia del biólogo. Es en él donde la empiria se presenta en su forma más plena, donde la teoría parece quedar rezagada en pos de la exaltación de los sentidos. El campo es el territorio agreste, el que se impone al investigador, el que pone condiciones sobre las cuales no se discute, el que aun sin tener fronteras netamente delimitadas, define claramente lo atinente a su espacio. Dicha condición se fundamenta en que no es un artefacto humano, por el contrario, es la expresión de lo natural, y en tanto tal tiene la virtud o el defecto de escapar de la aprehensión humana.

El campo estructura una relación sujeto/objeto laxa, negociada, abierta. Es allí donde el objeto es elocuente o esquivo, es allí donde el sujeto se muestra extraño a su objeto o inquisidor con él. Es allí donde el descubrir se hace patente, es allí donde las nociones se hacen carne, es allí donde el sujeto se advierte ante el mundo como constructor de conocimiento. Del mismo modo, formar en el campo es cometer el mismo pecado de laxitud, pues el campo es más emotivo que racional, es más intuitivo que lógico, es más estética que razón, y en virtud de ello, lo sistemático, lo metódico y lo previsible quedará opacado. Así, el formador buscará estrategias que pongan al tesista en la naturaleza, la interroga, la interpele y le haga hablar en el lenguaje que habla el campo; señales que son colores, olores, texturas, formas.

Si la función explícita del campo es la de dar condiciones naturales a la relación sujeto objeto, no es menos cierto que detrás de ella se esconden otras, menos evidentes y tangibles, como son los lazos interpersonales, las subjetividades y las conductas “no científicas”. Es aquí donde el encuentro se da en un ámbito neutral, no institucional, menos referido por las normas, más relajado, en definitiva, más humano, más social.

### **El laboratorio como territorio:**

El laboratorio es el territorio en donde el objeto se recontextualiza de un modo más racional y asequible. La empiria ya no se presenta de forma pura como en el campo, ya que sufrirá manipulaciones por parte del investigador para poder analizarlo, describirlo y detallarlo.

El laboratorio es el territorio artificial creado por el hombre con un fin científico, y por ello es él quien lo controla. El biólogo, en el laboratorio se tornará un ser racional y detallista, ya que deberá abocarse a cumplir los protocolos metodológicos y normas del laboratorio. Un error podría implicar volver empezar nuevamente los análisis, o bien romper un insumo perjudicaría al equipo, truncando por un lapso de tiempo la investigación.

Lo emotivo e intuitivo, aunque en menor medida que el campo, también se encuentra presente en este territorio, lo que se expresa cuando el investigador “habla” con sus objetos o discute acerca de éste con sus colegas. Expresan alegrías cuando aquellos elementos difusos encontrados en el campo comienzan a adquirir cierta forma a través de sistemas categoriales teóricos que darán fundamento a ese objeto.

En este sentido, el laboratorio es el territorio donde el formador trasmite su praxis de modo situado al enseñarle la manipulación de los objetos e instrumentos, lo disciplina en lo sistemático, metódico, lógico y razonable. De este modo el director, buen lector de signos al momento de examinar y “leer” los objetos, acercará al novel de un modo racional, orientándolo en dónde y cómo mirar.

### **El escritorio como territorio:**

Hemos decidido incluir este territorio porque consideramos que el escritorio es el lugar en el que se definen aspectos sustanciales del quehacer científico.

Formar en el escritorio incluye aspectos explícitos naturalizados en la cotidianidad laboral y aspectos implícitos que tienen injerencia en los vínculos del equipo de investigación

En cuanto a lo explícito, podemos recuperar los aprendizajes vinculados con la **gestión de la ciencia** en donde el formador orienta al becario en “cómo moverse” en el ámbito institucional y científico en pos de la continuidad de investigación en curso e investigaciones futuras: elaboración de proyectos de becas, gestión y programación del trabajo de campo, pedido de recursos, realización de notas, elaboración de informes, entre otros.

También en el escritorio pueden verse aspectos vinculados con la **gestión de producción y justificación de la ciencia**: lo cual alude a cuestiones de naturaleza metodológica y de teórica ejemplos tales como: qué muestras van a seleccionarse, bibliografía utilizadas, la elaboración de ponencias, artículos, etc.

En referencia con los rasgos implícitos, incluimos a los aspectos motivacionales y emocionales, que influyen en el buen funcionamiento del equipo y al trabajo de la investigación: apoyo en el proceso de acompañamiento, llamados de atención cuando los casos lo requieran, satisfacción por parte del director acerca de los logros y avances de los becarios.

Aquí se expresan aspectos vinculados a la tensión dependencia-autonomía que esta presente en la relación formativa entre el director y el becario, esto se ve en los procesos de acompañamiento en la escritura científica, en el cual el becario se asume como constructor de conocimiento, se expone al error, genera y critica sus propias ideas y de otros. Aquí la tarea del formador será saber acompañar las diferentes instancias por la que atraviesa el becario, y diseñar formas de seguimiento sin obturar su propio crecimiento, es decir preparar el camino para dotarlo de independencia intelectual (Mancosvky, 2015).

### **Los espacios de difusión del conocimiento como territorios:**

Moreno Bayardo (2015) expresa que los quehaceres científicos son comunicados a través de espacios instituidos en la academia tales como: congresos jornadas, conferencias,

Las relaciones que se establecen para socializar el conocimiento implican interactuar, discutir con otros, estar en conjunto afrontando el desafío intelectual resultante de los

debates, asimilando de la mejor manera las nuevas perspectivas con una actitud abierta a todo el enriquecimiento interpersonal.

En algunos casos, los becarios van a los congresos con el equipo de investigación, allí aprenden a “moverse” y a relacionarse con otros. Asimismo el director podrá orientarlo de manera situada en qué aspectos prestar atención y cómo vincularse con los referentes de la línea de investigación.

Aquí el becario mostrará al objeto de manera acabada, ya que se ha traducido en lenguaje escrito, soslayando todo aquel proceso dialógico que ha transitado desde el trabajo de campo, laboratorio, discusiones en el escritorio hasta “convertirse” en un producto comunicable, el que a su vez en este ámbito recibirá devoluciones que contribuirán a las nuevas reconfiguraciones de su objeto.

Los cuatro territorios conceptualizados implican cuatro formas de praxis pedagógico-disciplinarias en las cuales, lo pedagógico queda definido en términos de las determinaciones epistemológicas y metodológicas de la disciplina.

#### **Bibliografía:**

- Ferry G. (1997). "Pedagogía de la Formación". Serie Los Documentos 6. Carrera de especialización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y letras, UBA. Bs. As. Novedades educativas.
- Mancovsky V. (2015). La formación para la investigación en programas doctorales. En Mancovsky V y Moreno Bayardo, *La Formación para la investigación en el posgrado*. 115-139. Buenos Aires: Noveduc.
- Moreno Bayardo (2015). La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades. En Mancovsky V y Moreno Bayardo, *La Formación para la investigación en el posgrado*: 28-112.
- Muntañola, J. (1996). *La Arquitectura como lugar*. Barcelona: UPC.
- Rodríguez Muñoz (2008) *Pedagogía de los espacios. La comprensión del espacio en el proceso de construcción de las identidades*. *Revista portuguesa de Pedagogía*, 43 5-25.
- Sánchez Lima, L. (2006). *Formación de investigadores en posgrado. Un proceso pedagógico por atender*. Trabajo presentado en: XX Congreso Nacional de Posgrado. México.
- Sennet, R. (2008). *El Artesano*. Editorial Anagrama: Barcelona

**Título: Entre paradigmas y acciones: situación de las Prácticas Profesionales Docentes de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC**

**Autoras: Silvina Claudia Oste, Inés Beatriz Jure, Isabel María Gualtieri**

**Correo electrónico:** [silvinaoste@gmail.com](mailto:silvinaoste@gmail.com), [ijure@hum.unrc.edu.ar](mailto:ijure@hum.unrc.edu.ar), [isagualtieri@hotmail.com](mailto:isagualtieri@hotmail.com)

“La formación en las prácticas requeridas para llevar a cabo un trabajo, más aún si el mismo demanda conocimientos formales complejos que no se pueden adquirir sólo por imitación, ha sido una actividad desarrollada desde el origen mismo de la humanidad” (Sanjurjo, L.) (2009).

En el marco del PIIMEI: Programa “Formación del Profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas” (períodos 2013-2014, 2015-2016), dentro de la Línea 2: Formación y Prácticas Docentes (profesionales y socio-comunitarias) se intentaron conocer los supuestos desde donde se comprendían las prácticas docentes en dicha facultad y las particularidades de cada una en su espacio micro-disciplinar en contexto. Los objetivos generales fueron relevar y describir el estado de situación de las prácticas docentes de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas e identificar y actualizar las normativas vigentes.

Para el logro de estos propósitos se llevaron a cabo diferentes acciones tales como, encuestas on line a equipos de cátedras de Práctica Profesional Docente (PPD), elaboración de una nueva normativa que fue sometida a diferentes instancias institucionales de evaluación, reuniones del grupo de trabajo tendientes a la discusión e intercambio de problemáticas emergentes que se viven en las instituciones escolares lo que permitió generar propuestas de capacitación específica tanto para docentes como para alumnos de práctica, además se abordó en conjunto aspectos que hacen al seguimiento de un trabajo sistemático y permanente entre los diferentes actores intra e inter institucionales.

**Palabras claves:** Práctica Profesional Docente, Normativa, Formación Continua, Ámbito formal, Formación de grado

### **Introducción**

En 2013, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, surgió la propuesta de iniciar la línea de Proyecto de Innovación e Investigación para la Mejora Institucional (PIIMEI) en el campo de la Formación y Prácticas. Es en ese marco donde nos reunimos los docentes de Práctica Profesional Docente (PPD) de las distintas carreras de la Facultad con el propósito de generar un espacio donde plantear problemáticas, buscar soluciones a dificultades propias en la implementación de las prácticas docentes, debatir, consensuar, entre otras.

Es así que surge como necesario partir de la necesidad de conocer desde qué paradigmas se entendían y entienden las prácticas docentes en la Facultad de Ciencias Humanas, reconsiderar y repensar tanto las reglamentaciones existentes como las actividades

desarrolladas al interior de cada Carrera y Departamento y analizar las propuestas de trabajo pudiendo repensar la formación de grado desde el espacio curricular de cada cátedra.

En el año 2015 una nueva convocatoria permitió dar continuidad al proyecto citado y profundizar el trabajo. Se siguió con el relevamiento y estado de situación de las cátedras de PPD de las carreras de la Facultad, se concretó un nuevo reglamento (Res. C.D. 354/2016) que reemplazó a la Res. C.D. 076/2004, y se intentó dar respuesta a algunas demandas emergentes en la formación de los futuros profesionales docentes, atendiendo también a los requerimientos de las Instituciones que se circunscriben al ámbito formal en los distintos niveles educativos (inicial, primario, medio, terciario y superior).

### **Desarrollo**

Algunas ideas de Sanjurjo (2009), recapacitan la práctica como un modelo de resonancia colaborativa, un problema y responsabilidad de todos que permita pensar en conjunto entre los que estamos involucrados en este proceso de socialización profesional. Es así que como docentes de PPD de diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto surge la necesidad de trabajar en un espacio para compartir experiencias de trabajo, interrogantes y problemáticas propias de las asignaturas de las cuales participamos.

Por primera vez en la historia de la Facultad los diferentes equipos de PPD nos reunimos de forma sostenida por el espacio de cuatro años a fin de debatir situaciones en común, y definir lineamientos generales que permitieran desarrollar las PPD con una misma intención, pero respetando las particularidades de cada carrera.

En este marco, desde un inicio se trabajó en dos momentos, uno, revisión de la realidad de cada cátedra al interior de las carreras (vía on line, análisis de programas y cuestionarios a docentes), y en otro se planteó la necesidad de un análisis de las normativas vigentes para regular la PPD, se trabajó con la disposición a nivel provincial, Resolución 093/2011 en la cual se explicitan las condiciones que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba requiere de la formación docente, y la Resolución de C.D. 076/2004 de la FCH, que regula las actividades de Práctica Profesional Docente de los Departamentos de la misma.

Entre las diversas variables analizadas en los programas se observó que no todos incluían la palabra “profesional” en el nombre de la asignatura. En la totalidad de los planes de estudios, la asignatura de Práctica se ubica en el cuarto año de las carreras, variando el

régimen (cuatrimestral-anual). La carga horaria difiere en las diferentes carreras entre 192 horas anuales y 60 horas cuatrimestrales. Todos los equipos de cátedras contaban con un profesor responsable y el número de auxiliares o colaboradores oscila de uno a cuatro. La lectura de los programas permitió identificar objetivos comunes tales como fomentar la práctica reflexiva, diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas de acuerdo a los contextos de enseñanza. Otras coincidencias apuntan al trabajo con las biografías escolares, la generación de actitudes de respeto, de flexibilidad intelectual y de apertura, etc.

En cuanto a los contenidos de los programas se observan coincidencias en determinadas temáticas: rol docente, contexto de las prácticas y de las instituciones, entre otras.

Los programas muestran, además, distintas actividades que permiten la implementación del proceso de práctica: talleres, observaciones, reflexiones, análisis, debates, micro-prácticas, planificaciones, intercambio inter-cátedras, talleres de concientización, grupos de discusión, etc. La bibliografía presente incluía material disciplinar específico y en cuanto a la temática sobre formación docente se encontró coincidencia en los autores trabajados. Los aspectos más vulnerables estaban relacionados con las formas de evaluación, ya que no se especificaba claramente qué se comprendía como examen final. Por otra parte, no hay parámetros claros en cuanto a la promoción o a la pérdida de regularidad de la materia. Por otro lado hay omisiones relativas a los niveles en los que se realizan las prácticas.

En una segunda instancia, docentes de PPD de ocho carreras de la FCH respondieron voluntariamente a un cuestionario administrado en forma virtual, ellas fueron: Lengua, Letras, Educación Inicial, Geografía, Historia, Ciencias Políticas, Jurídicas y Sociales, Educación Física, Educación Especial. El objetivo de este momento de trabajo era profundizar el estado de situación de las diferentes realidades al interior de cada cátedra. El cuestionario fue diseñado y analizado en base a los siguientes ejes:

- a) Reglamentación de Prácticas y su presencia en el Plan de Estudio.
- b) Momentos previos a las prácticas.
- c) Acerca del co-formador.
- d) Metodología de Trabajo
- e) Acompañamiento y cierre de las prácticas.

A continuación se presenta el cuestionario implementado y las respuestas dadas en cada una de las preguntas.

1- ¿Cómo organiza la materia en relación a la teoría y la práctica?



Todas las cátedras coinciden en que se dictan clases donde prevalece la integración de la teoría y la práctica. Además varias carreras mencionan que se fomenta la reflexión sobre experiencias o vivencias a la luz de los marcos teóricos. También diferentes grupos de trabajo destacan que en una primera etapa se dedican al abordaje de aspectos teórico-prácticos, mientras que en una segunda etapa se realizan las distintas actividades en instituciones educativas.

2- ¿Cuál es su rol como docente de práctica? Describa las principales tareas que realiza. De las respuestas brindadas por los equipos de trabajo se puede inferir que los docentes de prácticas describen su rol en base a dos situaciones diferentes: la primera está relacionada con la inserción de los alumnos practicantes en las diferentes instituciones educativas, y la segunda con el acompañamiento de los estudiantes en todo el proceso de realización de sus prácticas de residencia. Con respecto a la primera situación, los docentes mencionan que su rol involucra la selección de las instituciones donde se realizarán las prácticas, la firma de convenios, la realización de trámites con inspección, y la programación y coordinación del trabajo de los alumnos con el docente co-formador. En relación a la segunda situación, los docentes mencionan que su rol es el de orientar a los alumnos en la selección de materiales, la elaboración de planificaciones y la reflexión sobre sus prácticas. También, la totalidad de los docentes afirma que su rol involucra la observación, supervisión y evaluación de las clases que dictan los alumnos en las instituciones y el posterior acompañamiento en las instancias de cierre: elaboración de informes o talleres.

3- ¿Cuántos alumnos practicantes asigna para cada institución por curso o por espacio? La cantidad de alumnos varía de acuerdo a las particularidades del grupo y a los centros de práctica.

4- ¿Cuántos días asisten a los centros de práctica? Las respuestas fueron diversas encontrando los siguientes resultados: de una a cuatro semanas, un cuatrimestre y otros de ocho a diez semanas. (Esto se contempla en el marco organizativo y temporal de cada asignatura).

5- ¿Realizan la práctica de forma individual o en pareja pedagógica? La mayoría utiliza la modalidad de pareja pedagógica, otros realiza la práctica utilizando ambos formatos y otros dependiendo de las necesidades de los alumnos y las condiciones de los centros educativos.

6- ¿Considera Ud. que los alumnos practicantes tienen la posibilidad de realizar rupturas, prácticas innovadoras o en general continúan reproduciendo las prácticas vigentes?

Muy pocas carreras responden afirmativamente cuando se indaga sobre este aspecto, mientras que otras manifiestan que “a veces”. Estos últimos indican que las rupturas son difíciles de realizar, están condicionadas por los practicantes o el contexto escolar, o solo se realizan para “conformar al docente”.

7- En sus clases, ¿se tratan temas relacionados a ética profesional?, ¿Cómo lo plantea?

Todas las cátedras expresan tratar temas relacionados a ética profesional. Los modos de hacerlo varían entre talleres, lecturas, reflexión, etc. Algunas, expresan que trabajan estos temas de “manera implícita”.

8- ¿Se trabaja sobre las representaciones, expectativas y experiencias previas que tienen los practicantes? ¿Cómo?

Todos los espacios curriculares apuntan al trabajo del reconocimiento de la historia escolar personal. Los dispositivos utilizados son: biografía escolar, compartir vivencias, reflexiones, relatos, talleres, narrativas visuales, diarios de reflexión y relatos de experiencias previas.

9- ¿Presenta Ud. modelos de planificación a los alumnos?, ¿Por qué?, ¿De qué manera?

En algunas carreras se presentan modelos de planificación que permiten para respetar lo solicitado en las instituciones y para guiar a los estudiantes. Mientras que otras muestran ejemplos, lineamientos generales, bosquejos, análisis de planes justificando que no hay una sola forma de planificar y que se intenta evitar coartar la creatividad.

10-¿Se supervisan las planificaciones en su asignatura? Si su respuesta fue afirmativa, ¿de qué forma se realiza?

Los equipos de cátedra, en general, respondieron que supervisan las planificaciones de sus alumnos antes de dar las clases, mientras que otros manifiestan que además se realiza un acompañamiento en la elaboración de la misma.

Algunos coinciden en que la supervisión está relacionada con el desarrollo de la autonomía, la autoevaluación y la reflexión de los alumnos. Otras cátedras también mencionaron que la supervisión se realiza en horarios de consulta, otros de forma virtual, o en el aula. Aclaran también que las planificaciones deben estar aprobadas para que los alumnos puedan ir a las diferentes instituciones a dar sus clases. Finalmente un equipo indicó que una vez que las planificaciones han sido revisadas por los miembros de la cátedra, se envían también al docente co-formador para que éste pueda brindar su punto de vista.

11-¿Se observa a los alumnos durante el desarrollo de sus prácticas?, ¿Quién realiza las observaciones?, ¿Con qué frecuencia?

Los equipos de cátedras, en su gran mayoría, responden que las clases son observadas con distinta frecuencia (algunos el 100% de las clases y otros una vez a la semana), por diferentes personas (auxiliares, docentes co-formadores responsables de cátedra) y con diferentes modalidades (presencial o a través de un “cuaderno de acompañamiento de sala”).

12-¿De qué forma se realiza el acompañamiento al practicante durante la práctica?

Las respuestas plantean que el acompañamiento al practicante se realiza principalmente en las clases de consulta, en las clases teóricas, micro-clases, tutorías y talleres.

13- ¿Existen formas de cierre de trabajo con las Instituciones? Descríbalas.

Sobre las respuestas analizadas acerca de la categoría emergente, “Momento de cierre” se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Sólo una de las carreras explicita realizar una actividad informal de cierre en el trabajo con las instituciones: “Los docentes de la cátedra nos reunimos en algún lugar en el centro con los docentes co-formadores y les solicitamos su devolución, reflexión sobre la experiencia vivida con los alumnos practicantes”.
- Otra, expresa que: “Los estudiantes realizan un informe a la Institución y lo presentan a través de una exposición ante los equipos de cátedras, docentes y directivos de los centros de práctica”.
- En una de las carreras al realizar la práctica dentro de la universidad “las alumnas de esta asignatura efectúan en el mismo ámbito de la misma el cierre con la guía que los docentes deben completar y en eventuales ocasiones, a través del contacto directo, principalmente en aquellas situaciones donde pudieran visualizarse mayores dificultades en los procesos de prácticas”.
- Una carrera manifiesta que: “generalmente se envía una nota de agradecimiento a las autoridades de los Establecimientos Secundarios que han facilitado sus aulas para la concreción de las Prácticas. De este modo, concluyen las actividades enmarcando la relación Inter-institucional”.
- Las demás respuestas apuntaron a que el cierre de las respectivas Prácticas se circunscriben sólo al ámbito de la cátedra.

Es muy importante agregar que resultados destacados que surgen del análisis de nuestro trabajo al interior de la FCH dan cuenta que, si bien la mayoría de los equipos de cátedra mantienen comunicaciones informales con los docentes co-formadores, se advierten debilidades en la generación de instancias de trabajo conjunto y sistemático con las

instituciones educativas donde se insertan nuestros estudiantes practicantes. En este sentido, creemos que sería necesario propiciar una mirada más holística que permita que las voces de los actores involucrados en la formación del estudiante practicante dialoguen y consensuen, en pos de la construcción de la identidad profesional de cada estudiante practicante.

En este sentido, creemos prioritario revalorizar y jerarquizar la figura del docente co-formador, a través de instancias de capacitación y de trabajo colaborativo, interinstitucional entre los diversos actores involucrados (co-formadores, estudiantes practicantes y docentes de práctica de la FCH).

En el análisis de las respuestas obtenidas podemos destacar que, “El ‘habitus profesional’ producto de un largo proceso de construcción subjetiva y social -que en el caso de la docencia comienza con las primeras experiencias como alumno-, se constituye en un núcleo duro, resistente a los cambios. Lo que hace necesario un proceso de construcción de contra-esquemas que no se consigue sólo con conocer buenas teorías, sino que es necesario un trabajo permanente sobre los propios conocimientos, sobre las propias creencias, valores, supuestos” (Sanjurjo 2016, p. 330); cuestión ésta que abarca el trabajo cotidiano en cada cátedra de PPD.

Las respuestas obtenidas fueron analizadas con la técnica de análisis de contenido cualitativo (Báez y Pérez de Tudela, 2009). Para ello, se organizaron las respuestas al cuestionario en un documento *Word*, se codificaron los segmentos, se categorizó la información cualitativa y cuantitativamente, y se re-analizaron con un colega los resultados obtenidos a fin de determinar un grado de acuerdo en la interpretación de los datos.

Algunas de las categorías de análisis del instrumento de recolección de datos elaborado por el equipo de trabajo fueron:

- Maneras en las cuales se realiza el acompañamiento a los estudiantes practicantes.
- Implementación de una práctica reflexiva, y en algunos casos, focalizando en diferentes variables que influyen en el bienestar y emociones de los practicantes a lo largo de su experiencia.
- Relación establecida con el docente co-formador.
- Retroalimentación entre docente responsable-estudiante practicante-docente co formador.
- Modo de realización de las instancias de cierre de la asignatura”, entre otras categorías de indagación.

Algunos resultados parciales obtenidos a partir del análisis de los ítems antes mencionados fueron: evaluación de la congruencia del diseño metodológico para la indagación de las características de las asignaturas involucradas con los objetivos propuestos inicialmente en el proyecto.

El análisis realizado de las reglamentaciones vigentes a nivel provincial y de la Facultad dio lugar a la identificación de aspectos que no eran compatibles entre ambas normativas. Por lo tanto, se buscó actualizar y conciliar la normativa de Práctica de la Facultad para que estuviera acorde a lo planteado por el marco legal provincial, atendiendo que nuestras prácticas de residencia se desarrollan en instituciones dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dos de los aspectos de la normativa provincial que fueron identificados como conflictivos a la luz del propio reglamento de la Facultad de Ciencias Humanas fueron los siguientes: la normativa provincial no contemplaba la figura de la Universidad sino sólo hacía referencia a Institutos de Formación Docente. Además, la misma contemplaba el otorgamiento de puntaje al docente co-formador, hecho que desde la universidad no se podía realizar.

Una vez que se contó con la mirada del Área de Asuntos Jurídicos de la Universidad sobre dicho problema, se procedió a informar a las autoridades universitarias de los aspectos identificados y de las posibles acciones que eventualmente se podrían llevar a cabo ante el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Respecto a las debilidades encontradas en el análisis de la normativa vigente en la FCH, Res. 076/2004, se sugirió al Consejo Directivo de la Facultad contemplar modificaciones totales o parciales en los siguientes aspectos: a) régimen de cursado, b) justificación formal de las ausencias de los estudiantes practicantes a sus ámbitos de práctica, c) desarrollo de la totalidad de las Prácticas Profesionales Docentes en un mismo año académico, d) requisitos para alumnos practicantes que acrediten actividad docente al momento de realizar la práctica, e) funciones del Docente Orientador y f) certificación para el Docente Orientador.

Además, con el fin de lograr una mayor compatibilización entre las normativas de Práctica a nivel Provincial 093/11, Anexo II, y la de la FCH, se incorporó un nuevo apartado acerca de las funciones del Equipo de Práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. En este sentido, las modificaciones sugeridas por este grupo de trabajo fueron presentadas en el marco del Proyecto denominado: “Proyecto de Modificación del Reglamento de Práctica Profesional Docente de los

profesorados de la FCH”, evaluado por las Comisiones de Enseñanza y de Interpretación y Reglamento del Consejo Directivo de la FCH, y aprobado por el mismo, con fecha siete de septiembre de dos mil dieciséis (Res. CD. 354/2016), el cual contempla todos los puntos trabajados.

Este trabajo colaborativo entre todo el grupo permitió una reflexión continua a lo largo de estos cuatro años de implementación del proyecto y la socialización de los resultados parciales obtenidos de la indagación realizada a los equipos de cátedra, permitió contar con un espacio que sin duda enriqueció a los docentes que participan desde hace muchos años en las PPD a partir de conocerse, debatir, tomar decisiones en conjunto, etc.

Cabe agregar que, luego del proceso de investigación llevado adelante en la línea de Formación y Práctica surge además la necesidad de propiciar espacios de formación, destinados a los estudiantes que cursaban sus PPD tales como: dos Jornadas Talleres sobre temáticas nuevas/ emergentes que el Ministerio de Educación de la Provincia propone ser desarrolladas como contenidos en las instituciones escolares y que no se incluyen en ningún plan de estudio de nuestros profesorados. Los temas fueron: “Adicciones” y “Educación Sexual integral”. Asimismo se entiende que éstas como otras temáticas deberían ser contempladas en las modificaciones curriculares formuladas dentro de las carreras de la Facultad.

### **Conclusiones**

La creación de un espacio de reflexión y diálogo que permitió el trabajo en esta línea de PIIMEI, fortaleció cada área curricular particular de las PPD de la FCH, tanto al interior como al exterior de la institución universitaria. Éste se constituyó en un sitio concreto de interacción de los docentes de Práctica, que les permitió compartir dificultades y encontrar soluciones colectivas.

En referencia al trabajo colaborativo y en este camino de búsqueda de alternativas de trabajo, algunos resultados arribados fueron:

-Identificación del estado de vigencia de las diferentes reglamentaciones de la Facultad y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Res C. D. 076/2004, y Res 093/2011, respectivamente). Concreción de un nuevo reglamento de PPD (Res. C.D. 354/2016).

-Administración y análisis de encuestas destinadas a los equipos de cátedra de la PPD de la FCH.

- Presentación de resultados en diversos eventos académicos.
- Realización de jornadas-taller sobre problemáticas emergentes.
- Reuniones con directivos de la Facultad y de los distintos Departamentos a fin de discutir y socializar Reglamentos, Protocolos, Procedimientos inherentes a las PPD.
- Aportes para la revisión de los planes de estudios.
- Propuestas de incorporación a los programas de estudio de temáticas transversales según el contexto socio-cultural dinámico y contextual.

### **Miradas a futuro**

La intención de los miembros que participamos en este proyecto es continuar trabajando en esta área de conocimiento con el objetivo de revisar la implementación de las PPD en todos los futuros planes de estudio de la Facultad a la luz de dos documentos marcos: “Lineamientos básicos sobre la Formación docente de Profesores en la Universidad” sugeridos por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE, 2011) y “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios” del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2012).

En este marco, planeamos debatir la manera en la cual los docentes de PPD de todos los profesorados, desde el campo denominado por ANFHE “Campo de la Práctica Profesional Docente y de las Didácticas específicas”, trabajaremos en forma similar en torno a las particularidades de cada profesorado universitario.

Además, planteamos consensuar con todos los profesorados la distribución de las 400 horas de carga horaria mínima asignadas por el CIN (2012) al “Campo de la Práctica Profesional Docente” y generar debate en torno a la manera en la cual se cubrirán las 200 horas del campo “Asignación libre” que, tal como lo sugiere el documento del CIN, deberán ser “asignadas a uno o más campos por las comisiones disciplinares específicas en los documentos que definan los estándares para la acreditación de cada carrera y de acuerdo al criterio de cada Institución”.

Consideramos que la continuidad del trabajo colaborativo de los docentes de PPD de todos los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas en un proyecto PIIMEI 2017-2018 podría permitir que se concrete la revisión o generación de nuevos planes de estudios de las carreras de Profesorados de la FCH en la UNRC. Este trabajo conjunto daría mayor visibilidad al campo de “la Práctica Profesional Docente y las Didácticas Específicas” y podría orientar el trabajo de las distintas Comisiones Curriculares de las

carreras de Profesorados de los Departamentos de la Facultad que serán las encargadas de planificar los próximos planes de estudios.

### **Bibliografía**

-Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). *“Investigación cualitativa”*. 2da Ed. Madrid: ESIC Ediciones.

-MacIntyre, Peter, y Gregersen, Thomas. (2012). *“Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination”*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.

-Sanjurjo; L. (2009). *“Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

-Vogliotti, A. (Comp.). (2016). *“Formación como cuestión de gestión” Programa de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC*. Rio Cuarto: Uni Río Editora.

-ANFHE. Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores en la universidad*. Reunión Plenaria. Mar del Plata. Argentina.

-CIN. Consejo Interuniversitario Nacional. (2012). *Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente*. Buenos Aires. Argentina.

-Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario (<https://es.scribd.com/doc/32603475/Capitulo-de-Sanjurjo>)



**Título: Democratización de la educación superior y representaciones sociales sobre los estudiantes**

**Autores: Javier Araujo, Ana Laura García**

**Correo electrónico: [jaraujo@unq.edu.ar](mailto:jaraujo@unq.edu.ar), [algarcia@unq.edu.ar](mailto:algarcia@unq.edu.ar)**

La comunicación presenta resultados del proyecto de investigación “Sujetos, saberes y horizontes. Políticas públicas y Educación Superior en transición” desarrollado durante los años 2015-2017 en el marco de las convocatorias a Proyectos de Investigación y desarrollo de la Universidad Nacional de Quilmes. En el mismo se abordó una serie de interrogantes articulados en torno a la noción de educación superior pública de calidad – entendida desde una perspectiva integral- que se compromete a una mayor inclusión contemplando y conjugando igualdad y respeto a las diversidades. El punto de partida de la investigación reconoce como supuesto teórico que la democratización y la inclusión social como objetivos de política pública conllevan procesos inacabados y en constante redefinición en la medida en que expresan conflicto por su interpretación y por su despliegue dadas unas condiciones sociales e históricas concretas. Durante la investigación se desarrollaron dos líneas de indagación: a) acciones que desarrollan las universidades para organizar e implementar los proyectos orientados a la inclusión de las que son destinatarios y b) representaciones sociales que sobre la población objeto de estas políticas construyen los docentes universitarios a los que adicionamos, también, las representaciones que sobre los estudiantes del nivel secundario próximos a graduarse construyen los docentes de los últimos dos años del nivel. El propósito de esta comunicación es presentar lo actuado respecto de la segunda línea. Para ello en primer lugar se realiza una introducción explicitando el enfoque teórico desde dos niveles de análisis: sistémico e institucional. Luego se describe la estrategia de recolección y procesamiento de la información y la estrategia de análisis, en suma el trabajo de campo y sus supuestos. El mismo se realizó en la Universidad Nacional de Quilmes y en colegios de enseñanza secundaria cuyos egresados continúan estudios superiores en esta universidad.

De seguido se desarrollan los resultados preliminares producto de la indagación realizada, presentado de modo preliminar dado que continúa el trabajo del equipo de investigación en el análisis de la información recogida. Finalmente la comunicación culmina con las conclusiones que se han construido en relación con la perspectiva teórica utilizada.

**Palabras claves:** Universidad y políticas públicas, Acceso a la universidad, Inclusión social, Democratización, representaciones sociales

## **1. Introducción**

La comunicación presenta resultados del proyecto de investigación “Sujetos, saberes y horizontes. Políticas públicas y Educación Superior en transición” desarrollado durante los años 2015-2017 en el marco de las convocatorias a *Proyectos de Investigación y desarrollo de la Universidad Nacional de Quilmes*. En el mismo se abordó una serie de interrogantes articulados en torno a la noción de educación superior pública de calidad –

entendida desde una perspectiva integral- que se compromete a una mayor inclusión contemplando y conjugando igualdad y respeto a las diversidades. El punto de partida de la investigación reconoce que la democratización y la inclusión social como objetivos de política pública conllevan procesos siempre inacabados y en constante redefinición en la medida en que expresan conflicto por su interpretación y por su despliegue dadas unas condiciones sociales e históricas concretas.

En acuerdo con la perspectiva de análisis de políticas públicas de Subirats (1992) se sostuvo que el análisis de las políticas públicas para pensar el problema de la democratización de la educación superior, es insuficiente sin una mirada al interior de las instituciones. Por tanto el trabajo de investigación se centró en dos dimensiones de análisis: en las discusiones y los significados acerca de la inclusión como objetivo político reflejado formal y discretamente en una serie de indicadores -que pueden definirse, establecerse su caracterización y evolución estadística-, y en la recepción en las instituciones destinatarias de las políticas colocando bajo análisis las capacidades de los actores para interpretar e influir en las decisiones institucionales (Acuña, 2007) en arreglo a disputas políticas (Bourdieu, 2000) a los estilos cognitivos y culturas de las comunidades disciplinares (Becher, 2001) e ideologías, valores y normas (Clark, 1983). En la dimensión sistémica, investigaciones recientes -que colocan bajo análisis los efectos inclusivos de las políticas públicas desarrolladas en los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (García de Fanelli, 2014, 2015; Chiroleu 2016, Suasnabar y Rovelli, 2016; Gluz, 2011, Ezcurra, 2011, Claverie y Gonzalez, 2016)- enfocados principalmente en la observación y análisis de datos estadísticos del sistema de educación superior y de la Encuesta Permanente de Hogares, relevan para el período observado un incremento en los grados de equidad en el acceso y la terminalidad de estudios en el grado universitario, al tiempo que advierten que las desigualdades en el punto de partida, principalmente las originadas por la posición en la estructura socioeconómica de los estudiantes, es un desafío actual para la democratización en el acceso a las universidades.

Esta constatación, a nivel sistémico, nos permitió establecer dos líneas de trabajo a) acciones que desarrollan las universidades para organizar e implementar los proyectos orientados a la inclusión social de estudiantes de grado y b) representaciones sociales que sobre la población objeto de estas políticas construyen los docentes universitarios a los que sumamos las representaciones que sobre sus estudiantes construyen los docentes de los últimos dos años del nivel secundario. Ambas líneas confluyen en lo que hemos

definido teóricamente como “transición” entre nivel secundario y estudios superiores, que abarca intencionalmente un período de tiempo de cuatro años (los últimos dos de la ES y los primeros dos en la Universidad). Este tiempo más largo, más extenso e intenso también, visto desde la trayectoria del estudiante que recorre y articula estos cambios entre lógicas institucionales diferentes, este tiempo donde intervienen diferentes actores con miradas y tradiciones disimiles, donde se ponen en juego diversas expectativas, rituales y estrategias de preparación, acompañamiento, pasaje, recepción o acogida del estudiante, este tiempo es el que nos interesa problematizar.

Respecto de lo *que hacen* las universidades, desde distintas perspectivas de abordaje teórico metodológicas (Carlino 2013; Casco, 2014; Morano et al 2010; Carli, 2014 IEC; Brachi 2016, Pierella, 2011) se han desarrollado un conjunto de investigaciones que el tiempo que dan cuenta de las situaciones diferenciales en el acceso que presentan los estudiantes universitarios -y los problemas y dificultades derivadas de ellas en relación a la progresividad y terminalización de la carrera elegida- sugieren mecanismos y dispositivos para eliminar o atenuar las inequidades que conllevarían estas situaciones de no ser atendidas.

Si bien no es objeto de esta comunicación profundizar en esta dimensión, que trata acerca de la segunda línea de trabajo, resulta importante sostener que hemos constatado en la UNQ la implementación de distintas actividades que abrevan en estas perspectivas. El análisis de las mismas formó parte de los resultados del proyecto que fuera presentado a evaluación en la Secretaría de Investigación de la UNQ.

A continuación se presenta el desarrollo de las actividades de investigación que tuvieron como objetivo identificar y analizar las representaciones sociales que sobre los estudiantes de primer ingreso construyen los docentes universitarios y las representaciones sociales que sobre la proyección futura de los estudiantes de los últimos años del nivel secundario construyen los docentes de este nivel.

## **2. Diseño del trabajo de campo: estrategia de recolección de información y estrategia de análisis.**

La recolección de información en la UNQ se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes de las materias que cursan alumnos ingresantes a la Universidad Nacional de Quilmes durante sus primeros dos años en las Carreras de grado. La muestra se diseñó de manera que el total de entrevistas se definiera por saturación.

En la selección de los docentes universitarios se procuró que los mismos tuvieran a su cargo cursos en el Ciclo de Diplomatura (dos primeros años de la carrera) al menos durante los últimos tres períodos académicos, que abarcó una proporción de cursos “grandes y chicos”, “electivos y obligatorios” y diferentes turnos de cursada. Se realizaron un total de treinta entrevistas a docentes – quince por cada Departamento- de los Departamentos de Ciencias Sociales y Economía y Administración.

Para el análisis de las entrevistas se elaboraron tres categorías:

- a) Percepción de la formación previa de los estudiantes.
- b) Percepción de las expectativas de los estudiantes.
- c) Estrategias de enseñanza que se desagregan en tres dimensiones (preparación de las clases, incorporación de innovaciones didácticas y modos de evaluación).

Para la estrategia de análisis, se trabajó con el supuesto de que la identificación de los docentes con el campo disciplinar al que adscriben constituye un factor de referencia importante en la definición de las estrategias de enseñanza y condiciona los supuestos y las expectativas que ellos tienen sobre los estudiantes.

Para la realización de las entrevistas a docentes del último año de enseñanza secundaria se estratificó la población de escuelas de Enseñanza Secundaria según aporte de alumnos a las carreras de grado de la Universidad Nacional de Quilmes discriminados por Departamentos. El aporte es definido por la frecuencia absoluta que se observa en la matriculación en cada Departamento de los alumnos inscriptos y cursantes en los últimos cinco años en base a información aportada por la Secretaría Académica de la UNQ. De acuerdo a este parámetro, las escuelas secundarias quedaron clasificadas en tres estratos:

- a) Escuelas con bajo aporte: frecuencia menor a diez inscriptos en los últimos cinco años.
- b) Escuelas de aporte medio: frecuencia entre diez y veinte inscriptos en los últimos cinco años.
- c) Escuelas de aporte significativo: frecuencia mayor a veinte inscriptos en los últimos cinco años.

Luego de definidas las categorías de las escuelas secundarias se procedió a seleccionar una escuela de cada estrato. Para su análisis se construyeron tres categorías:

- a) Percepción sobre sus alumnos (¿cómo se representan a los estudiantes? ¿Sus trayectorias?)
- b) Estrategias de acompañamiento (tutorías, horarios de consulta, etcétera)

c) Percepción sobre el futuro cercano de sus estudiantes (¿cómo se los imaginan en un futuro a sus estudiantes?)

Cumplido el trabajo de campo y procesada y analizada la información se procedió a una puesta en común de las interpretaciones de los corpus discursivos, cuyos principales resultados se describen en el apartado que continúa. La estrategia de análisis elegida para dar cuenta del material recogido en las entrevistas a los docentes de la UNQ y de las escuelas secundarias fue el análisis del discurso desde la categoría de la *enunciación*. Esta categoría nos ofrece la relación del enunciadore con lo que dice, relación que no sólo expone una determinada propuesta (el qué) sino que focaliza también en el cómo, quién y a quién se dice lo que se dice. El registro de los niveles simbólicos y cognitivos del discurso formal nos permitió identificar e interpretar sistemas de significatividades (Schutz, 1974) que articulan actores, posiciones y representaciones.

### **3. Análisis de las entrevistas.**

#### 3.1 Aptitudes individuales y éxito académico: las representaciones de los docentes universitarios.

Como producto del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de la Universidad Nacional de Quilmes se observa que las expectativas en relación con el progreso de los estudiantes en carreras elegidas, se encuadran en un conjunto de representaciones fuertemente arraigadas en las instituciones universitarias sobre las condiciones individuales que deben reunir los estudiantes universitarios: esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a realizar para alcanzar un logro y motivación para realizar estudios universitarios. Si bien en todos los casos de docentes entrevistados (sin distinción de Departamentos) reconocen que “los estudiantes han cambiado” y que contemplan esos cambios en su propuesta pedagógica, la representación de que una trayectoria exitosa en la Universidad se funda en características propias de los estudiantes sigue siendo sostenida. Se observan una serie de paradojas, mientras que hay acuerdo amplio en que las universidades deben asumir la necesidad de producir ajustes institucionales para “incluir” la mayor cantidad de jóvenes que desean continuar estudios universitarios – sobre todo a los que provienen de “escuelas secundarias de baja calidad”-, al mismo tiempo se considera que no todos los ingresantes podrán continuar en la Universidad por causas atribuibles a una carencia individual (no se esfuerzan lo suficiente, no están motivados). Esta representación sobre el estudiante parece tener más peso explicativo que las representaciones sobre los aprendizajes de los estudiantes en la enseñanza

universitaria aunque “se haga todo lo posible”. Segunda paradoja, mientras que se comparte que la formación que brinda la escuela secundaria es insuficiente para iniciar estudios superiores y que estas “carencias” pueden ser “subsanaadas” mediante la eficacia de dispositivos ad- hoc (tutorías, adecuación de las estrategias de enseñanza, entre lo más citados), al mismo tiempo se comparte la representación –casi nostálgica- de un estudiante ideal alejado de las características de los “alumnos reales”, muchos de los cuales parecerían inmovibles frente a los “esfuerzos que se le dedican”.

Una tercera paradoja, los docentes se colocan en el lugar de “introdutores” en el saber específico de la disciplina en la que se referencian como miembros a la vez que manifiestan su conocimiento de que los cursos a su cargo son materias básicas de carreras que no necesariamente coinciden con su adscripción disciplinar auto asignada. Se complementa el perfil ideal del estudiante en la agregación de las características psicosociales individuales con las características que deberían reunir los iniciados en la disciplina que fundamenta el curso. Colocados en esta perspectiva, los docentes realizan una enunciaci3n de las cr3ticas sobre la ense1anza en la educaci3n secundaria y los d3ficits en relaci3n a contenidos –“se ense1a poco” “ven los temas de manera superficial”-, a estilos cognitivos –“no pueden relacionar conceptos” “son muy esquemáticos y les cuesta razonar” -, a capacidades para el desarrollo aut3nomo –“si no le pedís no leen”, “les tenés que entregar todo servido”- que refuerzan las creencias compartidas respecto de unas hipot3ticas “causas” que actuarían sobre el abandono de los estudios.

No ha sido intenci3n de esta investigaci3n realizar una apreciaci3n sobre los esquemas valorativos de los juicios enunciados por los docentes encuestados. Sin embargo, sí admitimos que los mismos se conforman en relaci3n con las creencias y tradiciones institucionales, y que en base a las mismas se construyen categorías con las que sus actores “fijan las condiciones de autosostenimiento y establecen las identidades” (Douglas, 1986:163) podemos sostener a manera de hip3tesis que en las instituciones universitarias se mantiene en vigencia un concepto de justicia basada en el m3rito que sostiene y legitima su funci3n de selecci3n social.

### 3.2 Origen social y límites de la escuela secundaria: representaciones de los docentes del nivel secundario.

En el análisis de las entrevistas a los docentes de escuelas secundarias se observa una l3gica de interpretaci3n que presenta ciertas homologías con las representaciones sobre las condiciones individuales para trayectorias “exitosas” en la ense1anza superior. Las

representaciones sobre los estudiantes y sus futuros se encuentran fuertemente vinculadas con supuestas carencias en las capacidades psico-sociales que a juicio de los docentes tendrían origen o se fundamentarían en la posición que estos ocupan en la estructura social y las condiciones de vida que serían propias de esa posición. Por ejemplo, el poco o nulo acompañamiento de las familias para progresar en los estudios, abandono del secundario o la demora en recibirse por necesidad de un ingreso al mundo del trabajo en empleos informales o de poca calificación y en el caso de las estudiantes la maternidad temprana. Estas afirmaciones son acompañadas con citas de casos de estudiantes que los docentes afirman conocer por haber sido alumnos en sus cursos. No podemos dar cuenta acerca de si los casos referidos constituyen la confirmación de los criterios utilizados en la construcción de un estereotipo o si efectivamente es una regularidad comprobable por otros medios, digamos, más sofisticados. En todo caso, actúan como argumentos que sostienen las creencias en torno a la trayectoria de vida de los estudiantes una vez que se alejan de la escuela, ya sea por egreso o por abandono. Y afianzan también al argumento sobre la complejización de la tarea docente ya que éstos no solo cumplen con la enseñanza prescripta sino que también deben “aconsejar” a sus estudiantes respecto de las decisiones más convenientes respecto de su futuro. Una hipótesis plausible es que esas constataciones fácticas, producto de la experiencia de los docentes, cumplirían la función de confirmación de los límites de las escuelas en la formación frente a los jóvenes que ya tendrían un horizonte de futuro ya configurado por causas ajenas a ella misma. Dicho de otro modo, las expectativas de estos jóvenes, que se forjan en los contextos sociales de pertenencia, están por debajo de la promesa de un mejor futuro que ofrece la progresión en los estudios. Ante el determinismo de ciertos contextos sociales, comunitarios o familiares, la educación parece derrotada, ya no garantiza ni promete torcer ese destino que se presenta como inexorable para las y los jóvenes.

La tensión más evidente que recorre los discursos de los docentes de secundaria se observa en qué, al mismo tiempo que la situación de las escuelas es analizada en referencia a una pérdida de sus *viejas* capacidades para educar a los jóvenes en las *nuevas* situaciones, es considerada también como la institución que mayores aportes puede realizar a los problemas sociales que atraviesan los mismos. Es decir, a *pesar de todo* se mantiene la confianza en la institución escolar en la función social para la conformación de sujetos de orden, sin embargo cunde el escepticismo respecto al futuro de los jóvenes que se gradúan en ellas. Se revela un núcleo figurativo que relaciona los esfuerzos que la escuela realiza con el presunto bajo aprovechamiento de ese esfuerzo por parte de los

alumnos. Esta enunciación es más regular, como hemos dicho, cuando se menciona a los jóvenes que provienen de hogares de bajos ingresos. Se puede conjeturar que en estas representaciones se otorga un peso explicativo muy fuerte a la sobredeterminación de lo social que si bien no hace inocua la tarea de la escuela al menos relativiza su responsabilidad por el futuro educativo de sus alumnos.

#### **4. Conclusiones.**

Las representaciones sociales de los estudiantes conforman una dimensión destacada en los sistemas de creencias de las instituciones educativas. Sostenemos también que estas representaciones ejercen efectos performativos en la configuración subjetiva de los estudiantes y las proyecciones que construyen respecto de su futuro. Indagar respecto del peso explicativo sobre sus trayectorias requerirá de nuevas indagaciones.

Su importancia reside en que si los docentes relativizan la posibilidades de que los estudiantes continúen sus estudios en las universidades sea porque consideran que las circunstancias sociales que los atraviesan o sus características psicosociales conforman obstáculos o límites que se imponen a las capacidades de los estudiantes para continuar estudiando, esto podría condicionar a las expectativas subjetivas de futuro que construyen los jóvenes en relación con la estructura objetiva de oportunidades.

Una diferencia cualitativa distingue el marco de creencias sobre las que se articulan las representaciones sociales de los estudiantes. En la Universidad el peso de las disciplinas y el prestigio asociado a ellas, mantiene vigente la legitimidad de los procesos de selección de los estudiantes. En el contexto de la cultura universitaria la progresividad y terminalidad de los estudios no se problematiza como un efecto posible de los condicionantes propios de esa cultura, razón por la cual la no culminación de una carrera de grado resulta una posibilidad naturalizada. Esto independientemente del reconocimiento de que las políticas de inclusión en general y el aporte particular de cada uno de ellos en sus prácticas de enseñanza resulten relevantes para atender a las desigualdades de origen de los estudiantes, porque existe una creencia compartida que el éxito académico dependerá en mucho del talento y del esfuerzo de los estudiantes, digamos, a pesar de los obstáculos que se le presenten.

En los docentes del nivel secundario prima una imagen de la escuela secundaria en situación de crisis, de cuestionamiento por su sentido en el contexto de los cambios externos. Así en la construcción de las representaciones sociales sobre los estudiantes cobra un mayor peso lo que ellos representan en su condición de individuos situados



socialmente en un espacio concreto. En otras palabras, el núcleo figurativo de las representaciones de los estudiantes aparece subsumido como una dimensión de categorizaciones más abarcativas que los identifican como “en situación de riesgo”, “población vulnerable” u otras con idéntica significación. La importancia de esta distinción reside en que la trayectoria futura de los estudiantes secundarios caracterizados de ese modo queda más bajo efecto de los condicionantes externos a la escuela que a lo que ella puede ofrecer a esos jóvenes.

### **Referencias bibliográficas.**

ACUÑA, C (2007). La gobernabilidad de los sistemas educativos: una metodología para su análisis y mejoramiento. En Centro de Estudios de las Políticas Públicas, noviembre 2007, pp2-37.

BECHER, T (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona:Gedisa.

BOURDIEU, P(2000). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba, Buenos Aires

BRACCHI, C (2016). Descifrando el oficio de ser estudiante universitario: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Revista Trayectorias universitarias, Volumen 2, Número 3. Disponible en [http://revistas.unlp.edu.ar/Trayectorias Universitarias](http://revistas.unlp.edu.ar/Trayectorias%20Universitarias). Ultimo acceso 15 julio 2017.

CHIROLEU, A (2014) Democratización Universitaria y desigualdad social en América Latina. En Política Universitaria, 1, mayo 2014, IEC-CONADU, Buenos Aires

CARLI, S (2014)Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes.En Política Universitaria, 1, mayo 2014, IEC-CONADU, Buenos Aires.

CARLINO, P (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sin mes, 355-381.

CASCO, M. (2014). Afiliación intelectual y escritura en la universidad: Un estudio de caso sobre laperspectiva de los docentes. *BellaterraJournal of Teaching&LearningLanguage&Literature*, 7(2), 34-53.

CLARK, B (1983) *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, México: Universidad Autónoma.

CLAVERIE, J Y GONZÁLEZ, G(2016) Acceder a la universidad pública argentina: Oportunidades y desafíos político-institucionales para su efectiva democratización (1995-2014). XII Congreso Nacional y V Congreso Internacional sobre Democracia, organizado

por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 12 al 15 de septiembre de 2016.

DOUGLAS, M (1996) *Como piensan las instituciones*. Alianza Universidad. Madrid.

EZCURRA, A (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC CONADU/UNGS. Buenos Aires.

GARCÍA DE FANELLI, A. (2015) “La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI”. *Revista Propuesta Educativa (Argentina)*, n 43, Año 24, Junio, p. 14 a 31.

GLUZ, N (2011) *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos*. Los Polvorines: UNGS.

MARQUINA, M Y CHIROLEAU, A (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol 1*.

MORANO et al(2010) 1º Congreso Argentino de Sistema de Tutorías. Secretaría de Políticas Universitarias.

PIERELLA, P (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario”. *RAES Año 3 Nro 3*.

RINESI, E (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines. IEC-UNGS

SUASNÁBAR, C Y ROVELLI L(2016) Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. En Aranciaga, Ignacio *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral

SUBIRATS, J (1992). *Análisis de políticas Públicas y eficacia en la Administración*. Madrid: MAP-INAP.

SCHUTZ, A (1974): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

UNZUÉ, M (2016) Los sentidos de la idea de democratización de la universidad en Argentina. En Aranciaga, Ignacio *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral

**Título: La Formación de Formadores en la universidad: un desafío abordado desde la mirada profunda de la particularidad**

**Autoras: Lorena Cruz, Silvina Curetti, Carolina Cortez**

**Correo electrónico: [lorenacruzgarçette@gmail.com](mailto:lorenacruzgarçette@gmail.com)**

En esta presentación nos centramos en la formación de formadores en el ámbito universitario. A través de un proceso de investigación que abarca dos bienios (2015-2015/6 y 2016-2018) avalados por la SeCTyP de la UNCuyo y desde la perspectiva cualitativa, concretamente por medio de un estudio de casos, profundizamos en aquellas prácticas que se destacan en el enseñar a enseñar en el contexto académico. Aparece, ya desde hace un largo tiempo, la tensión en la formación docente entre lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico. Desde lo curricular se han presentado alternativas en distintas instancias históricas y políticas sin amenguar, muchas veces, la incomodidad entre estas dos áreas en las trayectorias de formación en los profesorados de grado universitario. Indudablemente la formación del profesorado, a diferencia de los institutos de educación superior no universitaria, presenta tensiones que hacen a la complejidad de la cultura académica universitaria, a las luchas de territorio de las distintas disciplinas. Sin embargo, intentamos poner la mirada desde la particularidad a aquellas prácticas de enseñar a enseñar que se destacan por romper con esas tensiones que fragmentan dos saberes propios de una misma formación educadora.

**Palabras claves:** Formación de formadores en la universidad, prácticas de formación docente, estudio de casos cualitativo

Introducción

La relación entre lo disciplinar y lo pedagógico didáctico en la formación docente tanto en el curriculum formal como en el oculto ha sido y sigue siendo una relación de constantes tensiones y fuerzas. Además, si queremos comprender esta relación en el contexto de formación universitaria, la complejidad se agudiza cuando nos adentramos en culturas académicas disciplinares con códigos, costumbres y espacios de poder propios (Lipsman, 2009).

A través de un estudio de casos cualitativo (Baxter & Jack, 2008) con profesores universitarios formadores de formadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo se profundizó en el conocimiento que enlaza lo disciplinar y lo pedagógico didáctico en la práctica de enseñanza. Un abordaje interpretativo, cualitativo nos permitió tener una mirada holística de esta relación.

En esta exposición daremos cuenta de los resultados alcanzados y los avances logrados de dos investigaciones que constituyen una unidad de sentido. La primera de ellas se desarrolló en el bienio 2013-2015/6 y la segunda está aún en proceso de desarrollo y

corresponde al bienio 2016-2018, ambas avaladas y financiadas por la SeCTyP de la Universidad Nacional de Cuyo.

### La complejidad de la Formación de formadores en el ámbito universitario

Una de las fuertes preocupaciones en la formación de profesores en el ámbito universitario es comprender por qué y cómo la relación entre la trayectoria de formación disciplinar y la pedagógico – didáctica tienden a fragmentarse y en algunos casos a enfrentarse, tanto en la propuesta curricular formal como en el curriculum oculto. Es cierto que esta fragmentación no es nueva ni tampoco es exclusiva de nuestro contexto (Universidad Nacional de Cuyo) (Castillo, 2010), pero sí se hace necesario introducirnos y profundizar en las particularidades para comprender con mayor profundidad el entretejido complejo de esta problemática desde la realidad cercana. Históricamente la formación de profesores para el nivel medio en la Argentina estaba en manos de las universidades que hicieron y hacen especial hincapié en la formación disciplinar por sobre la pedagógica. (Mollis, 2008; Murillo, 2006; Pogré & Merodo, 2006), estableciendo relaciones de fuerza, de poder. Evidentemente, en el contexto universitario más que en otros contextos educativos se ponen en juego las tradiciones académicas, las culturas disciplinares (Becher, 2001), los espacios y limitaciones de los territorios de las áreas de conocimiento (Lipsman, 2009), las cuestiones jerárquicas y de poder inter e intra cátedras, haciendo de este contexto un contexto complejo en donde la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico en la formación de profesores no es sencillo de abordar y dar una respuesta.

Esta tensión se vive tanto en las políticas y propuestas curriculares como en el desarrollo de las mismas (Misuraca & Menghini, 2010). Aparecen bien marcadas dos tradiciones que resaltan esta tensión, aquella que pone énfasis en lo pedagógico y otra en donde el énfasis está puesto en lo disciplinar, una escisión que lleva en algunos casos a una discusión simplista, ¿qué es más importante, el saber disciplinar o el pedagógico? (Nuñez y Cubillos, 2012). Evidentemente y como resalta Mollis (2008) en su estudio, estas tradiciones que resguardan “visiones o ideologías que dominan tanto lo organizacional y la distribución de materias como percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y expectativas de formación de los futuros egresados” (pp.22) no son ingenuas.

Otro aspecto que aborda nuestro problema de investigación implica poner la mirada sobre la docencia universitaria del formador de formadores, esto significa que debemos introducirnos en la complejidad de su rol. Un académico universitario asume su función docente en relación a sus otras funciones, la de investigación, la de extensión y la de gestión, cuando es convocado a la misma. Si bien, como mencionan Ortiz y otros (2010) “la enseñanza en la universidad es una de las tareas en las que los profesores encontramos más satisfacciones. Comunicar ideas, enseñar a otros lo que nos gusta, ver que podemos asombrar, despertar intereses, generar y responder preguntas, ser maestros en el sentido de guiar y formar” (pp. 64), también es cierto que la tarea cotidiana de enseñar es fuente constante de tensiones y retos que nos ponen cara a cara con la enorme dificultad que encierra la práctica docente universitaria, frente a los desafíos y demandas que se le hacen hoy, desde la sociedad en su conjunto, a la universidad.

La cotidianeidad del hacer en la universidad implica, además de la función docente, el poder cumplir y desarrollar funciones de investigación, extensión, gestión, participación política. Estas funciones, inherentes a la actividad académica, no siempre se encuentran debidamente equilibradas en términos de recursos, tiempos, incentivos, reconocimiento, posibilidad de desarrollo profesional, entre otros, lo que pone al docente universitario en la disyuntiva de tener que ir respondiendo a varias demandas al mismo tiempo, a veces, quitando tiempo a la vida, al ocio creativo, al descanso, por intentar hacer “bien las cosas”, “ser profesional”. Es además, en la cotidianeidad del hacer con otros, donde el profesor universitario se enfrenta a problemas concretos que lo sacuden y preocupan y frente a los cuales, no sólo muchas veces no se tienen respuestas adecuadas, sino que la manera en que las situaciones se presentan, las hace ver sin solución aparente o más complejas y demandantes de lo que realmente son. En este contexto, una de las actividades formativas que se desarrollan en la universidad está vinculada con el “enseñar a enseñar”. Es decir, enseñar a otros cómo enseñar. En este punto observamos que los marcos epistemológicos y teóricos de los docentes así como sus prácticas de enseñanza cotidianas, muchas veces entran en tensión con la complejidad y vertiginosidad de la vida en el aula. Las demandas de estudiantes, las académico institucionales y las sociales dificultan no sólo el ejercicio de la revisión y reflexión de, en y sobre las propias prácticas, sino también la búsqueda de nuevos tránsitos en estos escenarios cada vez más complejos y cambiantes.

### Posicionamiento epistemológico y metodológico en nuestro proceso de investigación.

El marco epistemológico y metodológico de nuestras investigaciones está sustentado por la investigación interpretativa, concretamente desde la mirada fenomenológica hermenéutica (Creswell, 2007). Por un lado y desde lo fenomenológico, se pretende ahondar en los significados y sentidos de los protagonistas, nos interesa comprender el significado de sus palabras y acciones. Por otro lado y desde lo hermenéutico, aparece la fuerza de interpretación por parte del investigador de estos significados. El énfasis está puesto en la interpretación del significado de la experiencia que conlleva una interpretación del protagonista. Cabe explicitar que desde este posicionamiento el investigador como sujeto cognoscente y en su interrelación con el sujeto conocido (Vasilachis, 2009, 2013) y atendiendo a la dimensión ética, ha transitado por un camino de reflexividad sistemática del proceso de investigación (Cornejo, Besoain & Mendoza, 2011).

Además y en el marco de las tradiciones en investigación desde la perspectiva cualitativa (Sandín, 2003), se opta llevar a cabo un estudio de casos cualitativo (Baxter & Jack, 2008) y múltiple (Stake, 1995) siguiendo para la construcción de los casos un proceso de muestreo intencional del fenómeno de estudio.

### La construcción de los casos

La configuración de los casos. Como expresamos anteriormente en esta presentación daremos cuenta de dos casos de estudio cualitativo analizados en dos etapas que responden al desarrollo de dos investigaciones pertenecientes a una misma línea de investigación. En este punto pondremos el acento en la configuración de cada uno de ellos.

Hemos desarrollado un proceso intenso de muestreo intencional, no partimos con los casos ya definidos y delimitados, todo lo contrario alcanzar cada caso, o “el caso”, aquel que contuviese la complejidad del fenómeno, significaba ahondar en el contexto. En un primer momento nos centramos, como equipo, en debatir y reflexionar cuáles serían las características que el caso o los casos debían contener, es decir pensar en aquellos aspectos ideales del caso (Luborsky & Rubistein: 1995).

En el primer bienio profundizamos en el contexto, las políticas institucionales, la cultura institucional, la departamental y la disciplinar. A medida que nos fuimos adentrando con mayor detenimiento al campo el entretejido iba revelando características propias y complejas. Esto nos permitió ir tomando decisiones en la configuración de los casos. Después de un largo e intenso proceso de recogida de información y análisis sumamente enriquecedor pudimos construir el primer caso; se enmarca en el primer proyecto de investigación bienio 2013-2015/16. El caso se definió como *“el equipo de cátedra”*:

Algunos datos de la cátedra:

Carrera: Profesorado de Grado Universitario en Historia

Espacio curricular de la Formación Específica de cuarto año de la carrera

Cursado: primer cuatrimestre

Miembros que conforman la cátedra:

María Profesora Asociada

Carlos Profesor Jefe de Trabajo Prácticos

Fabián Profesor Adscripto

Mabel Ayudante alumna

Carina Ayudante alumna

Lisandro Ayudante alumno

Ricardo Ayudante alumno

Araceli Ayudante alumno (\*)

(\*) Los nombres de pila son ficticios con el fin de resguardar la identidad de los mismos.

En un contexto institucional académico con rasgos culturales jerárquicos y tradicionales llegar al caso que rompe la verticalidad de la cátedra permitiendo una relación horizontal entre sus miembros y con los estudiantes, generando una propuesta de construcción del conocimiento horizontal generó un gran entusiasmo y a la vez implicó un gran desafío.

En la segunda etapa de la investigación, segundo bienio 2016-2018, nos propusimos en la construcción del nuevo caso por un lado tener como referente la particularidad de la horizontalidad del caso anterior pero por otro dejarnos sorprender por nuevas prácticas y nuevos actores que todavía no podíamos anticipar.

Con un conocimiento previo del contexto institucional dimos continuidad a un proceso de muestreo intencional que a través de la recogida y análisis de la información nos

permitió configurar un caso que lo hemos denominado “*la formación de formadores expansiva*”. En esta segunda etapa nos detuvimos en el área de la filosofía, en el enseñar a enseñar en filosofía, algunos datos nos llevaron a un grupo de docentes responsables no sólo de la formación de formadores en el grado universitario sino en el posgrado, con acciones fuertemente vinculadas a la extensión y a la investigación en el enseñar. Si bien seguimos en este momento en un fuerte proceso de investigación en el marco de este caso, es posible dar cuenta de algunos avances muy enriquecedores. El caso se fue construyendo a medida que se iba recogiendo y analizando la información, en una primera instancia y siguiendo los objetivos y la experiencia de la investigación anterior nos centramos en la formación de formadores en el grado universitario. Pusimos la mirada a dos cátedras íntimamente conectadas en el profesorado de grado universitario de Filosofía: Antropología filosófica (segundo año de la carrera) y Didáctica específica en la Filosofía (cuarto año de la carrera). A medida que avanzábamos en este proceso dialéctico de recogida y análisis se fueron abriendo nuevas posibilidades que guardan una fuerte interrelación. Algunas de estas puertas que se fueron abriendo son de formación de posgrado, concretamente una especialización en filosofía con niños y jóvenes y una diplomatura. También se fueron sumando prácticas de extensión y de investigación. Todas ellas conformando una red interconectada como un gran equipo de trabajo relacionada con la formación de formadores para distintos niveles y ámbitos.

#### Las fuentes y los instrumentos de recogida de información

Dada la complejidad del fenómeno a estudiar se hizo indispensable plantear una recogida de información a través de distintos instrumentos y fuentes de información (Baxter & Jack, 2008; Stake, 1999; Van Wynsberghe & Khan, 2007).

Llegar a definir los casos y profundizar en ellos implicó un intenso proceso dialéctico de recogida y análisis de la información con distintos actores. Se llevaron a cabo: entrevistas en profundidad con distintos informantes clave: representantes del gobierno de la facultad, jefes de departamento, profesores, encuestas a estudiantes y profesores, análisis de documentos de política institucional y documentos y materiales didácticos, observaciones y registro denso de clases.

En el primer caso “*el equipo de cátedra*”, la recogida y análisis de la información se centró en: entrevistas en profundidad con los



distintos miembros que conformaban la cátedra, análisis del programa de la cátedra, y observación, registro escrito y de audio del 90% de las clases dictadas.

En el marco del caso que denominamos “*la formación de formadores expansiva*” pudimos llevar a cabo entrevistas en profundidad con los distintos miembros de ambas cátedras, observamos y registramos clases, hicimos observación participantes en prácticas de extensión propuestas por las cátedras, y estamos desarrollando nuevas entrevistas y observaciones de clases, proyectamos analizar la dimensión curricular de dos propuestas de formación de posgrado, llevar a cabo entrevistas con coordinadores, docentes y estudiantes. Desde la dimensión de la investigación profundizaremos en un centro de investigaciones y en la producción de una revista que se entrelaza con la propuesta de formación de formadores de grado y posgrado.

#### Algunos resultados y avances:

Si nos centramos en el primer caso y en particular en su interior, en la práctica de enseñanza dentro del aula es posible reconocer que las decisiones pedagógico – didácticas tanto implícitas como explícitas que toman sus responsables, los docentes de la cátedra, promueven desde el ejercicio mismo de la docencia, una verdadera formación docente a los futuros egresados.

Por un lado la horizontalidad y complementariedad entre sus miembros, una decisión intencional y consciente, genera un ambiente de confianza que permite que los estudiantes se sientan libres para expresar sus dudas, realizar sus aportes y reflexiones. Esta decisión que permite construir una interrelación entre los distintos actores dentro del aula conlleva de manera implícita una formación a los futuros profesionales docentes. Por otro lado, emergen decisiones didácticas que al hacerlas explícitas a los estudiantes en el marco de la clase, también promueven una formación docente inicial.

En el desarrollo de la clase ha ido emergiendo la horizontalidad en la participación entre los miembros que conforman la cátedra, profesores, ayudante alumnos, adscriptos, etc. En este clima de participación horizontal de confianza también aparecen las voces de los estudiantes de manera espontánea. La posibilidad de una participación abierta y horizontal por parte de los distintos protagonistas hace que el contenido que se está desarrollando se expanda, que vaya más allá de lo que en un primer momento estaba planificado guiándose por los intereses que se van despertando.

La autenticidad de un ambiente propicio para participar, interrogar, poner en duda y aportar por parte de los estudiantes, promueve un aprendizaje participativo por parte de los estudiantes. La vivencia de un ambiente con estas características no solamente es forma sino que es contenido en la formación de futuros docentes.

En cuanto al sentido formativo en la explicitación de las decisiones didácticas de la práctica de enseñanza es posible afirmar que la misma no es casual, es intencional y guarda distintos sentidos: por un lado transfiere protagonismo a los estudiantes; por otro guarda un sentido de formación como futuros profesores de historia.

En algunas ocasiones se explicitaban algunas decisiones en relación al programa del espacio curricular. Por ejemplo la selección de los contenidos, el sentido de seleccionar algunos personajes históricos y no otros, la elección de los textos, la bibliografía, entre otros.

El protagonismo y la importancia del estudiante en esta práctica implican compartir el compromiso de un proceso de enseñanza y aprendizaje que depende tanto de los profesores como de los estudiantes.

La explicitación y el transparentar porqué tomar un camino y no otro en la selección y organización de los contenidos a los estudiantes, futuros profesores, manifiesta la importancia de este tipo de decisiones por parte del docente. Revela la complejidad que conlleva esta práctica de enseñanza en donde se entrelaza el conocimiento profundo del contenido disciplinar, la perspectiva epistemológica y metodológica desde la cual se posicionan, el objetivo de formación de esta selección, la carga horaria y la modalidad del espacio curricular, conocimiento de los destinatarios, conocimiento del lugar que ocupa este espacio curricular en relación a otras asignaturas y en el marco del plan de estudios, y un conocimiento cultural y del contexto institucional.

El conocimiento didáctico y el conocimiento disciplinar se presentan en la práctica, de los profesores formadores de formadores que aquí analizamos, como una amalgama compleja y difícil de separar. Esta amalgama así expresada se manifiesta en el enseñar a enseñar tanto de manera implícita como explícita, no solamente se expresa conscientemente sino que se vive desde la práctica misma y en la interrelación entre los distintos actores.

A partir de lo analizado y expuesto podemos afirmar que la práctica de enseñanza desde la horizontalidad, ya sea hacia el interior de la cátedra como hacia el exterior de ella, construye un campo fértil para la formación de formadores, en donde la tendencia a

fragmentar la formación disciplinar por un lado y la formación pedagógica por el otro se diluye, y emerge una formación en donde ambos conocimientos forman parte de un todo complejo.

Por último y en cuanto al segundo caso que está en proceso de desarrollo de investigación podemos identificar algunos avances que se van vislumbrando:

-La docencia universitaria que se enmarca en la formación de formadores y que asume el desafío y el compromiso de formar futuros profesores, por un lado genera espacios de aprendizajes reflexivos y críticos, en donde el estudiante se posiciona y se siente protagonista de la construcción del conocimiento. Por otro, es generadora de nuevas prácticas de enseñar a enseñar en ámbitos de extensión e investigación universitaria.

- Esta última función generadora de nuevas prácticas nos permite hacer visible una práctica formadora que no se cierra en el aula universitaria, que no se cierra a una propuesta curricular anticipada, que no se cierra al futuro docente de grado universitario sino que se extiende más allá, y por ello no solo participa en la formación inicial docente sino en la permanente.

#### Referencias bibliográficas

-Baxter & Jack, 2008 Baxter, P. & Jack, S. (2008) Qualitative Case. Study Methodology, Study Design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 33 (4), Florida, Nova Southeastern University, pp. 544-559.

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa

-Cornejo, M.; Besoain, C. & Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea [94 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 9, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110196>.

-Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage

-Lipsman, M. (2009). La enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires: tradiciones y perspectivas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2 (16), Montevideo, Uruguay, pp. 59-73

- Luborsky, M. & Rubinstein, R.(1995). Sampling in qualitative Research: Rationale, Issues and Methods. *Res Aging*, 17 (1), 89-113. doi: 10.1177/0164027595171005
- Misurata, M. R. & Menghini, R. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los ‘90? Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 14 (2), pp.257- 272
- Mollis, M. (2008) *La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente*. VII Seminario Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008
- Murillo (2006) *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* (pp. 361-425) Santiago de Chile, UNESCO.
- Nuñez y Cubillos, (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Docencia*, 47, pp. 83-89
- Ortiz y otros (2010) *Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión – Cuadernillo IV - Año 1. N° 4. Marzo de 2006 Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad - UNRC*
- Pogré & Merodo (2006). La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Un modelo multidisciplinar en la formación de profesores. En J. Murillo (Coord.) *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, (pp. 57-125) Santiago de Chile, UNESCO
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, Sage.
- Van Wynsberghe, R. & Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2), 80-94.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>.
- Vasilachis, I. (2013). *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis*

*lingüístico e investigación cualitativa.* Barcelona, Gedisa

**Título: Trayectorias estudiantiles de jóvenes de sectores populares que ingresan a la universidad pública. Sobre el desafío de investigar desde un enfoque etnográfico**

**Autores: Carla Falavigna, Marcos Luna, Paula Sarachú Laje**

**Correo electrónico: [carla240382@yahoo.com.ar](mailto:carla240382@yahoo.com.ar)**

Nos proponemos la escritura de esta ponencia como un modo de extrañarnos con respecto a nuestros propios modos de hacer investigación en torno a la problemática del ingreso a la universidad. A la vez, compartiremos, algunos avances y reflexiones emergentes de nuestro proyecto de investigación en curso: “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública. Desde aquí nos preguntamos específicamente por la relación entre políticas públicas en torno al ingreso y trayectorias de estudiantes de sectores populares, con la finalidad de contribuir a la comprensión de la problemática de la inclusión social y educativa de estos jóvenes en la universidad pública.

Inicialmente compartiremos nuestros primeros análisis a partir del trabajo de campo realizado hasta el momento. Luego, abriremos dos líneas de reflexión acerca de nuestro quehacer en investigación: la primera, orientada a examinar los métodos de indagación a los que recurrimos para conocer las experiencias y vivencias de los/as ingresantes a la universidad; y la segunda, enfocada en nuestras múltiples pertenencias en relación con la universidad y sus implicancias en cuanto al ejercicio de compromiso y distanciamiento.

**Palabras claves:** Trayectorias estudiantiles, Ingreso a la universidad, Jóvenes de sectores populares, Inclusión educativa, Enfoque etnográfico

**La Universidad como “mundo vivido” para los estudiantes de sectores populares.**

**Algunos anticipos**

El proyecto de investigación en el que estamos trabajando tiene por objetivo principal conocer las trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad. Aquí nos preguntamos por las experiencias de becarios ingresantes y por el impacto de distintas políticas públicas sobre acceso a los estudios superiores en relación con las vivencias de estos/as estudiantes. El trabajo de campo desarrollado hasta el momento incluye 6 entrevistas a estudiantes de 1er año de distintas carreras: Trabajo Social, Ciencias de la Computación, Enfermería y Traductorado de Inglés. También entrevistamos a una de las trabajadoras sociales encargadas de la implementación de algunas políticas vinculadas a becas de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Realizamos además un relevamiento de medios sobre la temática de educación superior en Argentina (en diarios nacionales durante el período octubre 2015 y junio 2016).

En nuestros primeros análisis de entrevistas notamos que los/as estudiantes -al contarnos de cómo tomaron contacto y se informaron de las carreras de la UNC y cómo fueron sus primeros días en los ciclos de nivelación universitarios- mencionaron un conjunto diverso

de políticas institucionales y estatales (tanto provinciales como nacionales) que contribuyeron en su aproximación a los estudios superiores y a resolver distintas dificultades socioeconómicas. Concretamente, refirieron al Boleto Educativo Gratuito (BEG), política implementada por el actual gobierno de la provincia de Córdoba, que consiste en otorgar a estudiantes y docentes de nivel medio y superior, la gratuidad de los viajes en las franjas horarias en las que asistan a los establecimientos educativos.

Por otra parte, nombraron numerosas estrategias implementadas por la universidad desde hace años, que en su articulación tienen por objetivo la inclusión social. En este sentido, los/as estudiantes mencionan las becas de asistencia (ayuda económica) y las becas del comedor universitario, implementadas desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAA). Así mismo, en aquellas conversaciones recordaron a la muestra de carreras y a programas de televisión (canal 10), como espacios donde recibieron información sobre la universidad. Por otro lado algunas becarias nombraron como decisivo el programa de mayores de 25, implementado por Secretaría de Asuntos Académicos (SAA), destinado a personas mayores de 25 años que no hayan finalizado la escuela secundaria. Otros aluden a los sistemas de tutorías académicas implementadas por las distintas facultades, como grupos de estudios y asesoría de pares. Por último, es importante destacar una política iniciada en el 2008, cuando por primera vez la UNC define becar a personas que no son estudiantes universitarios/as pero tienen interés en iniciar una carrera, dando nacimiento al “programa de becarios ingresantes, que tiene que ver con algunas acciones de acompañamiento al ingreso”, en las palabras de una trabajadora social de la institución. En la dimensión de estrategias institucionales y políticas educativas en relación con el ingreso, podemos decir que en los últimos años el entramado de acciones se fue multiplicando y complejizando, involucrando actores de distintas órbitas. Por ejemplo, a las acciones desde el área central de la UNC se incorporaron nuevas acciones específicas desde las unidades académicas. Los centros de estudiantes y agrupaciones estudiantiles también comenzaron a jugar un papel muy reconocido por los ingresantes en el acompañamiento en los cursos de nivelación. A la vez, tanto políticas nacionales como provinciales se enlazan en las condiciones de posibilidad de personas de sectores populares, a la hora de seguir estudiando. Es preciso señalar que este tejido de actores y acciones es heterogéneo y se despliega en múltiples sentidos: académico, social, político. Es parte de nuestro trabajo conocer cómo inciden estas diferentes estrategias en las experiencias de los/as estudiantes.

Otro dato significativo para nuestra indagación es que en el año 2016 cambia la conducción política universitaria a nivel rectorado. La trabajadora social entrevistada mencionó que esto impactó en el accionar de la SAE, ya que “todas las líneas de acción que tenían que ver con acompañamiento a becarios ya no quedaron en el marco del servicio social, porque además desafectaron a tres o cuatro compañeras, y eso hizo que esto se desarmara”. El cambio de gobierno tanto a nivel UNC como a nivel nacional conlleva transformaciones estatales cuyas direcciones y efectos en las trayectorias estudiantiles nos proponemos explorar en nuestro trabajo. ¿Hay un desplazamiento de la consigna de inclusión social en las políticas educativas? ¿Qué rumbos toman las acciones estatales e institucionales de la UNC en relación con la problemática del ingreso a la universidad? ¿Cómo perciben estos cambios los jóvenes de sectores populares que se aproximan a la UNC? Ante estas preguntas, algunas primeras conjeturas derivan del análisis del debate social y mediático en torno a la temática del “ingreso irrestricto”, a fines de 2015 y en las puertas del cambio de gobierno estatal. Podemos decir que, desde la órbita del nuevo gobierno, se abordan las problemáticas educativas en relación con los *costos* que suponen al Estado, en relación con la *calidad* de la educación superior, al *desfase* con respecto a demandas del sector socioproductivo y a los *méritos* individuales ante el ingreso (Fiorentini y Moretti, 2016).

En otro plano, las entrevistas dan cuenta de otros factores importantes para las/os estudiantes al momento de su ingreso a la universidad. Uno de ellos es la familia, que aparece acompañando estas trayectorias de diferentes maneras, a veces habilitando y otras obstaculizando. En algunos casos nombran particularmente a sus madres como quienes las acompañaron a averiguar de la universidad, como quienes alientan el estudiar una carrera, son quienes han tenido alguna experiencia (aunque rudimentaria) de estudio universitario y son quienes quedan a cargo del cuidado de los hijos de las entrevistadas al momento en que ellas cursan. También aparecen experiencias de hermanos en la universidad, la mayoría sin terminar su trayecto educativo en la misma. En dos casos, las entrevistadas nombran a sus parejas (con quienes conviven) desalentando la idea de estudiar, argumentando que se trata de una pérdida de tiempo, y/o que las mujeres deben estar más en sus casas.

La escuela secundaria, y particularmente docentes de algunas materias, aparecen también acompañando la construcción de la universidad como horizonte posible: llevándolos a la universidad, brindándoles información de carreras, becas, trabajando la cuestión de la elección de una carrera.



Estos datos son relevantes en tanto nos hablan de espacios sociales por donde transitan estos jóvenes, que han permitido acercamientos y cierta familiaridad con la universidad. A su vez, esos mismos datos respecto a estrategias de inclusión social y otros elementos que aparecen como constituyendo las vidas cotidianas de los entrevistados, arrojan luz sobre las condiciones de vulnerabilidad económica, social, cultural en las que se despliegan las trayectorias de estos jóvenes. Este escenario da cuenta de cierta condición de fragilidad en las experiencias de ingreso de estos estudiantes, que si bien no determina su porvenir, albergan las condiciones para posibles abandonos.

### **Sobre nuestros modos de “etnografiar” y el desafío de reconstruir “mundos vividos”**

Tomando en cuenta los objetivos de nuestra investigación, así como las inscripciones laborales de nuestro equipo (integrado por trece personas, incluyendo docentes universitarios/as, una becaria de CONICET, trabajadoras No Docentes de la UNC, becarios/as de la UNC en programas de inclusión y estudiantes de grado) y nuestras diversas pertenencias disciplinares (psicología, sociología, antropología, comunicación social y letras), consideramos que nuestra proximidad e involucramiento con el ámbito universitario nos ha llevado a priorizar la entrevista en profundidad como estrategia metodológica, en desmedro de otras herramientas que podrían complejizar nuestras reconstrucciones de lo vivido por los/as estudiantes en el ingreso. Nos preguntamos, entonces: ¿qué aportes podemos recuperar desde la etnografía para analizar o reorientar nuestro trabajo de campo? Pero también: ¿Qué entendemos por etnografía?

Desde un enfoque etnográfico, consideramos que uno de nuestros principales medios de conocimiento está constituido por los vínculos que establecemos con los otros. Los vínculos –o en otras palabras, las relaciones de confianza con las personas- son medios de conocimiento importantes porque consideramos que integrar las perspectivas nativas en nuestras explicaciones no es exclusivamente recuperar lo que los otros dicen/piensan, como si se tratara de recuperar la visión/versión que pudiera tener el otro del mundo. Reponer perspectivas nativas implica dar cuenta de la vida social desde un punto de vista vivencial y no sólo intelectual (Quirós 2014), y es aquí donde establecer relaciones de confianza adquiere valor, para poder acceder a algo más que el discurso del otro.

En ese sentido, el desafío que nos interesa emprender es revisar cierta práctica de la investigación socio-antropológica centrada en lo que la gente dice y en el análisis semántico del orden discursivo. En esta dirección, quisiéramos pensar en formas de

análisis de eso que llamamos “vivencial”. Hoy consideramos que esto supone recuperar en el análisis no sólo lo que la gente dice sino también hace; supone reponer y darle un lugar explicativo a cómo lo hace. Partir desde una perspectiva vivencial también supone no desconectar lo que se dice de los contextos de enunciación: las palabras tienen sentido y efectos que varían según los contextos de situación.

Dicho todo esto, no creemos que la entrevista quede vedada como estrategia metodológica. De hecho, en una conversación las personas pueden llevarnos a revivir situaciones y acciones de manera vívida. Sin embargo, esto no siempre sucede y, además, si tenemos la posibilidad de estar en distintas situaciones ligadas a la experiencia de ingresar a la universidad, esto puede enriquecer nuestros registros y darnos muchos más elementos para reconstruir la acción social y la atmósfera en la que se desarrolla.

Decimos por lo tanto que nos interesa reconstruir una perspectiva vivencial, es decir, describir las experiencias de ingreso y la lógica informal de la vida cotidiana en múltiples espacios de tránsito en la universidad; lógica que justamente por ser informal muchas veces está implícita, no es verbalizada, se conoce “estando ahí”, en situaciones específicas, y registrando con todos nuestros sentidos, lo que llamamos con Quirós (2016) captar la “atmósfera” en la que se desarrolla la acción social. ¿Cuáles son entonces los lugares, las situaciones y las acciones que podríamos seguir etnográficamente? La primera respuesta que se nos ocurre es observar clases universitarias. Pero una breve reflexión por nuestras propias experiencias en la universidad nos permite pensar que el oficio de estudiante se aprende también afuera del aula. ¿Qué de lo que sucede afuera del aula podemos acompañar en la investigación? Eventos institucionales y públicos, como el acto de bienvenida a becarios, la muestra de carreras y otros actos organizados por las facultades y la universidad. Luego, instancias públicas o abiertas organizadas por agrupaciones estudiantiles, como charlas, cines-debate, fiestas, eventos culturales de todo tipo. En tercer lugar, y pensando específicamente en los lugares que recorren los/as becarios ingresantes, en muchas ocasiones hay reuniones o talleres convocados por la SAE del área central o de cada facultad. Estas instancias, por no ser destinadas al público en general, requieren el trabajo de solicitar permiso para poder participar y registrar lo ocurrido como investigadores.

En síntesis, se trata de preguntarnos por los espacios, situaciones y acciones que hacen a la experiencia del ingreso de becarios, y de tratar de estar ahí, captando con todos nuestros sentidos la lógica informal de la vida universitaria, los no-dichos que muchas veces dan sentido a lo que allí sucede, las relaciones explícitas o implícitas; todo un conjunto de

elementos que hacen a las vivencias de los ingresantes en la UNC. En esta línea nos proponemos ir seleccionando, conjuntamente con los estudiantes con los que trabajemos, los lugares y situaciones a las que concurremos, para conocer sus mundos y cómo los habitan.

### **La afectación como un modo de conocer a otros. Potencialidades y límites**

Aquí queremos compartir algunos interrogantes en relación con nuestras afectaciones como miembros de la universidad y ciudadanos, y cómo esas implicancias, asociadas a nuestros posicionamientos ideológicos, políticos, intervienen/son parte de nuestro trabajo como investigadores/as.

En el año 2015, cuando estábamos cerrando el proyecto de investigación anterior al actual y repensando cómo y por dónde continuar, ocurrieron dos situaciones que nos interesa reponer. Por una parte re-definimos el campo de indagación: dejar la escuela secundaria y *volver a la universidad*. En ese momento evaluamos que era de *mayor interés* para el equipo, porque teníamos más conocimiento acumulado en tal campo y por qué era un *lugar más conocido y accesible* (por las diferentes tareas/trabajos desarrollados en ella por nosotros mismos). Esa situación de *familiaridad con la universidad*, pensábamos, sería una condición de posibilidad para acercarnos a nuestro objeto de estudio: experiencias de becarios ingresantes en la universidad. Esta situación nos trae aparejada la complicación de que es “tan” nuestro territorio, tenemos “tal” sentido de pertenencia con la institución, que nos está costando delimitar el trabajo de campo y los datos a analizar. Así una dificultad con la que nos estamos encontrando es la de poder *volver exótico lo familiar*. Lins Ribeiro (2004), sostiene que este modo de hacer de la Antropología pone al investigador en la tensión entre aproximación a y distanciamiento de la población que estudia.

Este planteo metodológico está implicando para el equipo de investigación, el desafío de cómo insertarnos en las realidades sociales de las cuales sí participamos en lo cotidiano, cómo extrañarnos de prácticas que nos resultan habituales por nuestras múltiples pertenencias a la universidad (como estudiantes, investigadores, profesores/as y trabajadores/as no docentes).

En este momento, varios/as de los/as integrantes del equipo nos encontramos trabajando en la UNC, ya sea como docentes o como profesionales; relaciones con el espacio universitario que además están atravesadas por el cambio de gobierno en la UNC del año 2016 y la reconfiguración de políticas y de relaciones en muchos de sus espacios. Un

doble desafío se nos presenta, entonces, al momento de ensayar un extrañamiento en nuestro trabajo de campo. Por un lado, el desafío de desnaturalizar la vida cotidiana en la universidad para poder interrogar sus lógicas informales y la diversidad de experiencias estudiantiles posibles. Por otro lado, el reto de hacer un ejercicio de reflexividad sobre nuestros involucramientos actuales con la institución, para poder leer en nuestras propias vivencias indicios de cómo se ejecutan en el día a día las políticas de acceso y de cómo son vividas por sus destinatarios. En esta instancia, nos encontramos trabajando exclusivamente desde entrevistas con ingresantes y preguntándonos por otras formas de aproximarnos a sus experiencias y vivencias en la universidad.

Por otra parte, hubo cambio de gobierno a nivel nacional, que da inicio a un proceso de transformación en los sentidos y políticas en relación con la educación pública. Ante esa situación, sostuvimos que era importante registrar qué cambios se sucedían y cómo se vincularían con las experiencias de los becarios. En el transcurso del año pasado (primer período del nuevo proyecto de investigación) se fueron sucediendo una serie de políticas a nivel nacional que suponían un desplazamiento del Estado, el cual ya no resultaba garante de ciertos derechos; lo cual también tuvo impacto subjetivo en nuestro equipo, a partir de sus efectos en nuestros diferentes espacios de acción profesional. En el 2016 también hubo elecciones en la UNC, dando lugar a un cambio de gobierno a nivel rectoral con nuevas políticas y líneas de gestión. Analizando tal situación, nos dimos cuenta que, tal vez, veníamos naturalizando algunas políticas y estrategias de inclusión social que sostenía el gobierno anterior y que las nuevas autoridades comenzaron a desestabilizar.

Este cambio en el contexto político general (macro y micro) nos tiene –como equipo de trabajo comprometido con la educación pública- en un estado de fuerte afectación subjetiva, pues leemos que muchas de estas nuevas decisiones van en detrimento de la inclusión educativa. Esto impacta en nuestra investigación haciendo que nos preguntemos una y otra vez, ¿Qué y cómo nos afecta todo lo que está pasando y qué impacto tiene eso en nuestro trabajo como investigadores? ¿Cómo se toma distancia de esas afectaciones? ¿Cómo esas afectaciones nos permiten mirar/escuchar/acercar-nos (o no) a nuestro objeto de estudio? ¿Qué de esas afectaciones, personales, podemos transformar en *dato etnográfico*? Y siguiendo con este desafío: ¿cómo hacerlo?

Un modo que caracteriza a nuestro trabajo de investigación, es el de conversar y analizar los cruces y relaciones que vamos encontrando entre lo macro y lo micro, en términos de sujetos, experiencias, lugares, contextos. Este modo, naturalizado y asumido como propio, es parte de algunos supuestos teóricos bourdianos que orientan nuestra

investigación, como lo es el *pensar relacionamente*, el intentar construir conocimiento científico comprendiendo que los sujetos están/estamos permanentemente *en relación* con otros: sujetos, mundos, contextos. Poner en juego el pensamiento relacional, es un ejercicio que nos fuerza a analizar los datos haciendo foco en las distintas relaciones que pueden establecerse entre ellos, entre los sujetos y los mundos, sus mundos.

Ese supuesto teórico-epistemológico, nos ha encontrado en numerosas reuniones yendo y viniendo, a veces alejándonos y muchas veces acercándonos a nuestro objeto de investigación. Delimitar qué es pertinente tomar del contexto macro para comprender, en este caso, las experiencias de ingresantes en la universidad ha sido y está siendo un gran desafío para el equipo. Usamos esa doble distinción “están/estamos”, porque no sólo los sujetos de nuestro interés se vinculan con otros por dentro y fuera de la universidad, sino que también nosotros (investigadores) nos vinculamos con otros. Allí las redes se cruzan, las diferentes pertenencias entran en tensión y nuestros involucramientos afectivos también.

Favret-Saada (1990) propone hacer pié en la participación más que en la observación como modo de conocimiento. Encuentros que impliquen dejarse afectar. No se trata de conocer por empatía, se trata de ocupar un lugar en el sistema. Esto no informa sobre los afectos del otro, sino que abre una comunicación específica con el otro, involuntaria y desprovista de intencionalidad, que puede ser verbal o no verbal. Nosotros, que somos parte del sistema universitario ¿Cómo participamos en nuestras múltiples pertenencias (investigadores-docentes-no docentes)? ¿Cómo nos dejamos afectar por las experiencias de los becarios sin que eso de-forme la experiencia misma?

En este sentido, siendo nosotros miembros de la UNC ¿Se podría decir que formamos parte del sistema que intentamos conocer?, ¿cómo participaríamos en una clase por ejemplo? ¿Y en un taller con becarios ingresantes?

### **Sobre cierres y aperturas a nuevos interrogantes**

En este texto dimos cuenta de algunos desafíos de distinto orden que enfrentamos como investigadores/as interesados en la problemática del ingreso a la universidad pública. Por una parte, el desafío de explorar transformaciones estatales e institucionales que están ocurriendo en este mismo momento, y de reconocer cómo son percibidas en las experiencias de ingresantes de sectores populares. Múltiples actores, direcciones y sentidos se cruzan, a veces en contradicción y otras en continuidad.

En segundo lugar, el desafío de producir conocimiento desde nuestras posiciones sociales, ya que somos agentes que formamos parte de la UNC de distintas maneras. Es aquí donde

recurrir a la etnografía. Para buscar herramientas acerca de cómo conocer desde el involucramiento, por un lado; y para dar lugar a formas de indagación que nos permitan restituir la experiencia vivida de los/as ingresantes a la UNC, por otro lado.

Finalmente, y en relación con las primeras reflexiones sobre nuestro trabajo de campo, podemos decir que la sensación de “estar acompañados” que describen muchos/as estudiantes de sectores populares tiene que ver con un mayor reconocimiento institucional en diversos niveles acerca de la necesidad de orientar y acompañar en el primer tramo de los estudios superiores. Ahora bien, los relatos de los/as estudiantes también evidencian la persistencia de factores que pueden derivar en un futuro abandono, por lo cual será preciso trabajar en la articulación entre las políticas y estrategias de los distintos niveles (nacional/provincial, desde área central y desde cada unidad académica) y a la vez seguir afinando la relación entre las formas de acompañamiento y las trayectorias específicas de jóvenes de sectores populares.

### **Notas**

(I): Directora: Lic. Carla H. Falavigna. Codirectora: Esp. Tatiana Rodríguez Castagno. Asesor: Dr. Facundo Ortega. Avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC (Resolución 1634/16 y 313/16).

(II): En la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC, particularmente en temáticas asociadas a la elección de una carrera, el ingreso a la universidad y el acompañamiento a becarios ingresantes.

### **Bibliografía**

- BALBI, Fernando. 2012. “La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica”, *Intersecciones en Antropología*, N. 13: 485-499.
- BOURDIEU, Pierre. 1993. “Comprender”, en: P. Bourdieu, *Op. Cit.*
- BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT. 1995. “Pensar en términos relacionales”, en: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- CARENZO, Sebastián. 2014. *Creatividad (socialmente) dislocada: Sociogénesis de un proceso de “innovación” desarrollado en torno al reciclado de residuos*, ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Julio de 2014.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. 1990. “Être Affecté”, *Gradhiva: Revue d’Histoire et d’Archives de l’Anthropologie*, N. 8: 3-9 (Traducción al español por Laura Zapata y Mariela Genovesi disponible en *Revista Avá*, Nro. 13,

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16942013000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16942013000200002&script=sci_arttext)

-FIORENTINO, Juan y MORETTI, Marianela (2016). La implementación del ingreso irrestricto en Educación Superior según las perspectivas de los medios gráficos de mayor difusión en Argentina. Caso Clarín y La Nación en relación a la modificación de la Ley de Educación Superior. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 20(38).

-GUBER, Rosana. 1994. “Nacionalismo Reflexivo. La entrevista como objeto de análisis”. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, N 9, pp. 30-40.

-LARROSA, J. (2009): “Experiencia y alteridad en educación”. En; Larrosa, J y Skliar, C. *Experiencia y alteridad en educación. Homosapiens ediciones*. Rosario. Argentina.

-LINS-RIBEIRO, Gustavo. 2004 (1989) “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica”, en: M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas, *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Antropofagia.

-MANZANO, Virginia. 2010. “El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires”, en: M. Grimberg, M. Hernández, y V. Manzano (eds.), *Etnografía de las tramas políticas colectivas: Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires. Antropofagia.

-QUIRÓS, Julieta. 2014. “Etnografiar mundos vívidos: desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología”. *Revista Publicar*, Año 12, N. 17: 47-65

**Título:** Universidad Pública, normativas y políticas de inclusión. Decisiones que permitieron que estudien en la UNC jóvenes en desventaja

**Autora:** Eliana López

**Correo electrónico:** [eliana.lopez@unc.edu.ar](mailto:eliana.lopez@unc.edu.ar)

En este capítulo retomo aspectos desarrollados en mi tesis de maestría denominada: "Universidad Pública e inclusión. La incidencia del Programa de Becarios Ingresantes en jóvenes de condiciones desfavorables, primera generación de universitarios". En el marco de la propuesta de esta jornada, mencionare decisiones que atravesaron el sistema público universitario, normativas y políticas de inclusión en la última década, en particular desde el año 2010 al año 2015 periodo donde centralice mi estudio, particularmente sobre dos estudiantes becarios. Lo socializado en esta tesis, permitirá preguntarnos sobre la acciones que hacen posible o no garantizar el derecho a la educación superior. En ese sentido, considero relevante identificar, analizar un momento particular del sistema publico universitario y educativo general, que junto a otras politicas de inclusion social y educativa, permiten a jovenes en situaciones de desventaja sociales, economicas y culturales ingresar, permanecer y egresar de la Universidad Publica

**Palabras claves:** Universidad, políticas y normativas, inclusión, jóvenes



## MESA XII FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

**Título:** Trayectorias profesionales en tensión: desafíos para la formación de lxs docentes

**Autora:** Nancy Montes

**Correo electrónico:** [nmontes@flacso.org.ar](mailto:nmontes@flacso.org.ar)

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación radicado en el Área Educación de FLACSO y dialoga con los espacios de formación docente en la que lxs investigadorxs venimos trabajando desde hace varios años, con propuestas virtuales y presenciales de posgrado que tienen como destinatarios, a los docentes e integrantes de equipos técnicos y directivos vinculados al sistema educativo y con estrategias de intervención desplegadas junto a equipos de gestión de los ministerios de educación de algunas provincias.

La situación problemática a la que el trabajo de investigación intenta responder es la persistencia de una organización escolar que refuerza la idea de un docente portador individual del saber y una estructura institucional, que lejos de funcionar como espacio de apoyo, de acompañamiento y de formación de los docentes en ejercicio, impide que las prácticas que en ella se desenvuelven sean propulsoras de los cambios que se pretenden instalar en la escuela a partir de los marcos normativos establecidos por la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006.

En ese contexto esta ponencia aborda algunos aspectos relativos a la formación de los docentes (inicial y continua) que contribuyen también a explicar, los modos actuales de configuración de las trayectorias profesionales.

**Palabras claves:** Formación continua, Trabajo docente, Trayectorias profesionales, Formación docente, Carrera docente

### Presentación

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación radicado en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación de la FLACSO y dialoga con los espacios de formación docente en la que lxs investigadorxs de esta área venimos trabajando desde hace varios años, con propuestas virtuales y presenciales de posgrado y actualización que tienen como destinatarios, entre otros, a los docentes e integrantes de equipos técnicos y directivos vinculados al sistema educativo y con estrategias de intervención desplegadas junto a equipos de gestión de los ministerios de educación de algunas provincias, en particular provincia de Buenos Aires y Córdoba que han promovido formas particulares para la formación continua<sup>116</sup>.

El proyecto se llama “Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles” y es dirigido por Guillermina Tiramonti. Integramos el equipo con Sandra Ziegler, Mariela Arroyo, Mariana Nobile<sup>117</sup>. Su objetivo principal consiste en analizar el específico modo en que los docentes se insertan en la institución escolar, se articulan con las trayectorias de los alumnos y reproducen o innovan un formato escolar que define los modos en que la escuela procesa las actuales demandas.

---

<sup>116</sup>El trabajo de sistematización de bibliografía sobre temas de formación continua fue realizado en el marco del convenio de trabajo con Provincia de Buenos Aires, estuvo organizado por Daniel Pinkasz y fue realizado por Hernán Amar.

<sup>117</sup>PICT - 2012 – 2738. Temas abiertos - A

La situación problemática a la que el trabajo de investigación intenta responder es la persistencia de una formación inicial y una organización escolar que refuerza la idea de un docente portador individual del saber y una estructura institucional con baja incidencia, que lejos de funcionar como espacio de apoyo, de acompañamiento y de formación de los docentes en ejercicio, impide que las prácticas que en ella se desenvuelven sean propulsoras de los cambios que se pretenden instalar en la escuela a partir de los marcos normativos establecidos por la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006.

En ese contexto esta ponencia aborda algunos aspectos relativos a la formación de los docentes (inicial y continua) que contribuyen a explicar los modos actuales de configuración de las trayectorias profesionales.

Se puede pensar la reflexión y la formación como actividades individuales pero también y, sobre todo en el caso de los docentes, uno se forma para trabajar con otros (aquellos a los que forma y aquellos con quienes trabaja y genera intercambios de modo permanente). Las instituciones educativas (en todos sus niveles) son comunidades de enseñanza y de aprendizaje. Aunque no siempre sea la regla ni suceda del modo deseable, se producen intercambios de saberes y de prácticas con diferentes niveles de intensidad y de extensión. El conocimiento organiza planes de estudio, proyectos y dinámicas de trabajo.

Desde estas primeras afirmaciones esta presentación tiene el propósito de contribuir a una reflexión en dos direcciones:

Proponer marcos de análisis para revisar lo que existe como propuestas formativas, tanto de formación inicial como continua que organizan y condicionan la carrera docente y por tanto, las trayectorias profesionales

Poner en común los modos posibles de organizar la actividad de formación, en particular la de formación continua, para reflexionar sobre cómo actualmente está organizada y cómo esos modos habilitan cambios o no en las prácticas institucionales, áulicas y profesionales

### **Acerca de las trayectorias**

El término “trayectoria”, suele usarse de modo cotidiano y, en general, para referirnos al acompañamiento necesario de hacer a los estudiantes o para caracterizar los modos de recorrer la escolaridad, con sus indicadores asociados. Los textos normativos hablan de la necesidad de promover trayectorias continuas y completas, pero también este término se utiliza para el recorrido profesional en general y del de los docentes en particular. Por eso hablamos aquí de trayectorias profesionales.

¿Qué incluye este término? En primer lugar, posa la mirada sobre el sujeto, sobre las personas para identificar aspectos estructurales, institucionales y subjetivos y los sistemas de interrelaciones que se producen entre estos marcos, que son simultáneos y que el analista desagrega para su caracterización, en tanto atraviesan y condicionan los recorridos individuales.

¿Qué cuestiones están concernidas en la dimensión estructural e intervienen sobre las trayectorias profesionales de los docentes? La regulación del mercado laboral que, en este caso específico, son los estatutos docentes; la organización del sistema educativo en niveles, los niveles en ciclos y asignaturas; los modos de acceso al trabajo, la carrera docente, el esquema de movilidad propuesto para el ascenso y permanencia; la estructura salarial; la organización de formación: diseños curriculares, planes y programas; la dimensión de las políticas: los modos en que se denota y califica la docencia y a los

docentes; la existencia de programas que tengan por objeto la formación; el contexto social, político y económico; el sistema de gobierno (centralizado, federal).

Dentro de la dimensión institucional podríamos incluir cuestiones como el tipo de gestión, modalidad, modelos organizacionales, la vinculación con otros pares y colegas, dinámicas locales, prácticas que se internalizan en el hábitus profesoral de cada comunidad educativa. Hay especialistas que sostienen que la inserción profesional, determina más el modo de ser docente que la formación inicial; las ofertas formativas de grado y de posgrado, los formatos de las propuestas de capacitación en las que también los docentes se forman.

Luego, la dimensión subjetiva incluye todo lo relacionado con elecciones y capacidades personales, modos de ser y de relacionarse, inquietudes y deseos, limitaciones, satisfacciones, aspectos que nos permiten seguir en los mismos lugares o buscar permanente otros horizontes. Edad, sexo, origen socio cultural. Atributos estructurales que se personalizan, en términos de Bourdieu, “el nombre propio” (Bourdieu, 1997).

Todas estas dimensiones se reúnen para que las trayectorias profesionales sean determinados modos y el modo peculiar en que se combinan entre ellas es lo que termina definiendo la inexistencia de igualdades o equivalencias entre los sujetos.

El concepto “trayectoria” también incluye una dimensión temporal, que suele presentarse como lineal, porque así hemos aprendido a concebir el tiempo, como una línea, aunque sepamos que hay otros modos de conceptualizarlo y de medirlo.

Bourdieu, en *La ilusión biográfica*, habla de la vida como un camino, como un curso, con bifurcaciones o encrucijadas, pero solemos pensarlo como algo con inicio, hoja de ruta y sentido. Solemos ubicar nuestras decisiones en el tiempo, ¿cuándo elegimos ser docentes? Y desde ese punto, hacer inteligible nuestra trayectoria, o al contrario, pensar en quiénes influenciaron esa elección, que seguramente está también situado en un punto del tiempo, en la infancia o en la adolescencia. También la formación puede leerse desde una decisión subjetiva vinculada a la necesidad de progresar, mejorar, para ocupar otros lugares y posiciones en un tiempo y plazos no muy lejanos, pero hacia adelante. Dice Bordieu que la trayectoria se puede definir como “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (pág. 82).

Hasta aquí entonces una primera cuestión a poner en común en relación a este término, ya que las políticas y las normativas que tienen por objeto la formación docente recurren a este modo de nombrar para organizar y orientar las acciones.

### **Cambio o inmutabilidad**

¿Ahora bien, por qué hablamos de inmutabilidad o de cambio? Cecilia Braslavsky, a inicios de los 2000 hacía referencia a los indicadores de la educación secundaria que no se conmovían ni modificaban a pesar de intentos reiterados de cambio. Todavía hoy tenemos situaciones que tienen larga data, por eso hablamos de inmutabilidad. Por su parte, Birgin y Serra (2012) hablan de “viejas fórmulas” vs. “nuevas encrucijadas”, ambos términos albergan la idea de tensión.

¿Qué es lo que está en tensión? Proponemos algunas cuestiones que podrían ser completadas o más exhaustivas.

Una formación inicial y continua reclamada (socialmente) para incorporar el diálogo con el mundo contemporáneo (y los nuevos modos de producción y circulación del conocimiento) y la vinculación con las situaciones reales que atraviesan los docentes y los estudiantes en las instituciones y en las aulas. Este reclamo “social”, a veces es formulado por los especialistas, en otras coyunturas y momentos se realiza desde el/los propios gobiernos, en otras ocasiones lo expresan las familias, pero también los propios docentes (por sí o por sus representaciones gremiales) y también, de muchas maneras, los estudiantes.

Solemos pensar que la formación inicial es de un determinado modo (sujeta a un diseño y a un currículum más tradicional y escolarizado) y que por eso es necesario que la formación continua incorpore la novedad. Rara vez se piensan de modo complementario o articulado. Suelen desconocerse, también porque ha tenido derroteros históricos diferentes en los últimos años.

Es conveniente recordar que la formación continua, en los inicios de nuestro sistema educativo, estaba a cargo de los inspectores y supervisores. Las conferencias magistrales estaban a su cargo, eran “los especialistas” de su tiempo, personas con trayectoria en sus comunidades que comunicaban “los buenos modos de dar clase”, de organizar las instituciones y de introducir las novedades y discusiones contemporáneas al sistema escolar y a los docentes en ejercicio (Legarralde, 2007). La capacidad de oratoria, de hacer una presentación expositiva, que aún hoy sigue organizando los modos de concurso y de acceso al cargo, tienen este antecedente. Luego se trató de una función (la capacitación) que fue absorbida por otras áreas.

La “vigencia cultural” de los planes de estudio. La formación docente inicial muchas veces “atrassa”, tiene cierta demora en incorporar nuevas discusiones y su estructura habilita poco a la inclusión de otras prácticas y dinámicas de trabajo más innovadoras. La idea de laboratorio, de experimentación pedagógica, de apertura suele permear poco las aulas de estos espacios, más atravesados por marcos conceptuales rigidizados. La propia estructura organizacional, por año de estudio resulta ya extemporánea respecto de otros esquemas que organizan la educación superior.

Las prácticas y dinámicas que se proponen, muchas veces también atadas a un aula y a un sujeto estudiantil que ya no habita nuestras aulas y aquellas que no se recrean, por ejemplo, las relativas al régimen académico, dinámicas institucionales que hoy condicionan las trayectorias de sujetos heterogéneos, diversos, desiguales en instituciones también atravesadas por problemas de diferente tenor.

Hay un discurso social y especializado que nos interpela hacia el cambio de las prácticas y los saberes que organizan hoy tanto la formación inicial como la formación continua al que es necesario atender y dar respuesta. Los resultados de las evaluaciones, las dificultades relativas a las condiciones laborales toda vez que estamos en presencia de un conflicto docente vuelven la pregunta sobre cómo se forman y en qué condiciones ejercen nuestros docentes.

Esta tensión que hemos caracterizado y descripto brevemente es una invitación para leer lo que presentaremos a continuación, a partir de resultados de lecturas e investigaciones de otros colegas especializados en estas temáticas.

### **¿Cómo es hoy el mapa de la formación docente y cómo ha sido caracterizado?**

Cuando hablamos de formación docente no hablamos de una sola cosa, de un solo modelo ni de un solo actor a cargo de la misma.

En la formación docente interviene hoy el estado (que uno básicamente ubicaría bajo la forma de programas, de instituciones de la educación superior: IFD y universidades) pero también el sector privado y la sociedad civil. Sobre un plano inicial orientado y regulado por el estado, también existen propuestas a cargo de sindicatos, de ong's, de fundaciones, de empresas, editoriales. Hay también diferentes ámbitos: locales, provinciales, nacionales e internacionales. Por otra parte, existen organismos regionales que también están a cargo de ofertas formativas, IPE UNESCO, UNICEF; OEI; FLACSO; CLACSO, por mencionar algunos. ¿Por qué creemos necesario mapear de modo extensivo la oferta de formación? Muchas veces solemos desconocer o subdimensionar el mundo en el que nos movemos y considerar un solo ambiente o ámbito como organizador de una instancia que tiene otros esquemas, otros actores, otras lógicas y otras incidencias. No hay homogeneidad ni aún en los programas que suelen presentarse de modo universal o masivos, los procesos de implementación en cada jurisdicción generan variaciones, apropiaciones y sentidos que muchas de las veces enriquecen (y se distancian) de los sentidos originalmente diseñados o previstos.

Quienes trabajan en los institutos de formación docente suelen desconocer o subvalorar el rol de las universidades en la formación y capacitación docente, y viceversa.

Quienes trabajan en el ámbito estatal creen que sólo existe el estado a cargo de las cosas. Y sin embargo, muchas veces las personas hacen elecciones que van en otra dirección, más allá de las intenciones o preferencias de las políticas.

A veces las propias políticas, se organizan desconociendo la presencia de otros actores que también inciden en el campo educativo. Y es evidente también la mutua afectación entre diferentes campos y ámbitos. No es lo mismo una política que tenga por socio a las universidades o a los sindicatos para organizar la formación docente que una que oriente todos sus recursos y preferencia hacia los institutos, las fundaciones o hacia el sector privado. Pero lo que hay que tener presente es que los diferentes actores e instituciones conviven y moldean de diferentes modos la formación disponible.

### **¿Cómo ha sido caracterizado?**

Muchos de los diagnósticos realizados entre los años 2006 y 2011 plantean una escasa articulación de los contenidos de la formación docente con las prácticas escolares, la recurrencia de los cursos como formato priorizado para organizar la formación continua y la búsqueda del puntaje como orientador privilegiado de la oferta de formación.

Hay también diferentes modelos en la región, según el trabajo realizado por Finocchio y Legarralde (2006), hay modelos basados en la oferta y otros basados en la demanda. Los que se organizan a partir de la oferta, suelen tener una prestación homogénea, hacer eje en prioridades definidas desde el estado y promover cierta pasividad en escuelas y docentes. En cambio, los que se orientan a la demanda, hoy llamados "situados", priorizan la voz de los docentes, las instituciones y las aulas y se constituyen en buenos apoyos para las prácticas escolares.

También hay modelos verticales y otros más abiertos. Según un trabajo realizado por Alliaud y Suárez (2012), hay otros modelos de capacitación que apuestan a desplegar y promover la sistematización de experiencias y saberes docentes a partir de técnicas de narrativa docente para promover otras relaciones de enseñanza y aprendizaje, esquemas colaborativos para reflexionar con otros colegas sobre la acción. También los esquemas de investigación acción van en esta dirección.

Otra clasificación que podemos utilizar para organizar y analizar lo que existe, es si las propuestas formativas consideran o trabajan sobre sujetos individuales o si promueven vínculos con las instituciones y los sistemas (Diker y Serra, 2008). En esta dirección va también el trabajo de Flavia Terigi (2010), también en un análisis en clave regional, en el que propone que más que distinguir entre formación en servicio o fuera de la escuela, hay que analizar si las propuestas hacen referencia a las prácticas o, por el contrario, operan haciendo abstracción de ellas.

El tipo de formación es otro tópico que nos permite caracterizar este mapa, ¿estamos en presencia de una formación de tipo instrumental, tecnocrática, de provisión de recursos y herramientas o estamos en presencia de propuestas que abordan procesos con diferentes niveles de complejidad? Se enfoca a contenidos específicos, a problemáticas, a intervenciones? ¿De qué supuestos parte la formación? ¿Enfatiza un déficit de saberes? Lea Vezub (2009), especialista en temas de formación docente hace esta caracterización para describir las políticas de formación de los años noventa.

No es que el déficit de saberes sea un diagnóstico equívoco, de hecho suele ser una parte del problema en muchos casos, el tema es si solamente eso organiza la propuesta sin dialogar con prácticas y capacidades existentes en los destinatarios y las instituciones.

Ahora bien, la formación situada, como otro esquema de trabajo, que ahora además nos organiza nacionalmente, ¿qué limitaciones tiene? En primer término, se podría advertir cierto riesgo de cierre sobre lo que las propias instituciones pueden problematizar y su capacidad de demanda.

En los últimos años existieron muchas iniciativas destinadas a los docentes noveles. Sin embargo, no resulta frecuente que las propuestas formativas se organicen de modo diferencial según estén destinadas a docentes que se inician o a docentes formados, con larga trayectoria. Esto también permitiría diferenciar propuestas y dialogar de otros modos con las necesidades de quienes participan.

¿Por qué el interés en construir este mapa, en proponer estas caracterizaciones? Para comprender e intervenir sobre lo que existe resulta necesario, en primer lugar, organizar un diagnóstico sobre la situación actual, el punto de partida e indagar qué otros esquemas de trabajo han dado buenos resultados, frente al escenario actual que da cuenta de la baja incidencia de algunos formatos formativos.

Por último, ya que iniciamos considerando el concepto de “trayectoria”, dado que dentro de los aspectos estructurales que definen y condicionan las trayectorias laborales está la carrera docente, algunas consideraciones sobre este punto. Recojo aquí algunas líneas elaboradas por un estudio que se hizo desde la OEI sobre normativa docente comparando países del Mercosur y otros de Europa (PASEM-OEI, 2014).

El esquema de nuestra carrera docente sentó sus bases entre los años 40 y 50. Aquí estamos de nuevo obligados a volver al título de nuestra presentación acerca de las tensiones, o del ya mencionado par cambio – inmutabilidad. ¿Cuáles son algunas de las dimensiones que organizan la carrera docente y que condicionan también las prácticas posibles o explican las limitaciones de las condiciones actuales?

La cuestión salarial, como una dimensión conflictiva y no resuelta, condiciona no solo las expectativas de incorporación de nuevos agentes a la docencia sino las condiciones de vida de los docentes en ejercicio, de modo que tanto su capacidad de trabajo como su práctica se ven empobrecidas, sin reconocimiento económico ni social. Excepto la

existencia de propuestas estatales y gratuitas, toda otra iniciativa de formación queda a cargo de los propios profesionales y de sus posibilidades subjetivas y materiales.

La movilidad que propone actualmente la carrera docente en nuestro país es básicamente vertical y tiene dos grandes ámbitos de inserción: el aula, frente a curso o cargos directivos y de inspección. El artículo 69 de la LEN establece esas dos opciones para la carrera docente y define a la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso profesional.

Otros países como Francia, España e Inglaterra han generado diferentes posibilidades y funciones que permiten capitalizar las capacidades de docentes experimentados en la elaboración de materiales didácticos, de recursos tecnológicos, en esquemas de capacitación y formación de colegas y de desarrollo y coordinación de proyectos institucionales y didácticos, de modo que algunas actividades queden cubiertas y dispongan de un acompañamiento que habitualmente los equipos directivos no logran hacer. Las Jefaturas Departamentales son un buen ejemplo de este tipo de organización.

La definición del puesto de trabajo (Perazza, 2014: 38) es otro aspecto no menor a considerar:

*“...una definición de trabajo centrada en el aula invisibiliza, por un lado, otros puestos laborales en la institución escolar que se asumen como necesarios si se pretende dar cumplimiento a las políticas de obligatoriedad escolar. Al mismo tiempo, se omite la exigencia, vigente para el sector, de ampliar y diversificar los puestos de trabajo para habilitar diversos recorridos laborales que permitan asumir otros desafíos y miradas sobre la enseñanza y que contemplen recorridos internos que habiliten la posibilidad de “salir del aula para luego volver a ella”. Una carrera que puede implicar treinta años promedio en la vida de las personas, por ende se podría proponer cierta diversidad en la conformación de los puestos de trabajo de la mano de las nuevas demandas que la escolarización universal requiere...”*

*No está de más subrayar que las definiciones sobre el puesto de trabajo docente influyen y determinan los desempeños profesionales. Por lo tanto, cómo se lo define no sólo tiene impacto desde el punto de vista laboral sino, también, en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje...”*

Una carrera, un puesto docente y una propuesta salarial rigidizados acompañan poco el requerimiento de cambios en las instituciones y en las prácticas. El discurso sobre la necesidad de promover espacios de trabajo colaborativos frente a una formación individualizante, con asignación de puntaje a cambio de formación como único modo de acreditación es lo que requiere que sigamos pensando otros esquemas de trabajo para la formación docente. Mientras antigüedad y puntaje sigan organizando las posibilidades de ascenso seguiremos teniendo los mismos resultados.

### **Bibliografía consultada:**

Alliaud, A. y Suárez, D. (2012). El saber de la experiencia: narrativas, investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Birgin, A. y Serra, J.C. (2012). Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas, en Birgin, A. Más allá de la Capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

- Bourdieu, P (1997). La ilusión biográfica, en Razones prácticas, sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama
- Braslavsky, C. (2001). La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad? Buenos Aires: IIPE UNESCO
- Diker, G. y Serra, J. C. (2008). La cuestión docente. Argentina: las políticas de capacitación docente. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006) Modelos de formación continua en América Latina. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Legarralde, Martín (2007). La formación de la burocracia educativa en la argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 – 1910). Tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO Argentina.
- Montes, N. y Sendón, M.A. Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 11, Nro. 29, año 2006.
- Perazza, R. (2014). Estudio sobre normativas del sistema de formación docente del Mercosur, Buenos Aires, PASEM-OEI.
- Terigi, F. (2010).Desarrollo profesional continuo y carrea docente en América Latina. Santiago de Chile: PREAL.
- Tiramonti, G. (2010). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires, Homo Sapiens. Colección Pensar la educación.
- Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina, en Revista Mexicana de Investigación Educativa v. 14 n. 42, México.



**Título: El impacto de las políticas de formación docentes: nuevas configuraciones del trabajo docente**

**Autoras: Eleonora Quiroga Curia, María del Huerto Ragonesi, María Helena Del Río**

**Correo electrónico: [mariaelenadelrio@hotmail.com](mailto:mariaelenadelrio@hotmail.com)**

El presente trabajo es un avance del Proyecto de Investigación “La Profesión Docente en el Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial: Reconfiguraciones, Nuevos Roles e Identidad Profesional, a partir de las reformas educacionales recientes (2007-2012)”, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. En esta oportunidad analizamos el impacto que produjo la política de cambios en la profesión docente en los Institutos de Enseñanza Superior de la jurisdicción de Tucumán, a partir de los procesos de transformación político-educacionales instaurados en el año 2007. Se exponen las voces de docentes a partir de la aplicación de un cuestionario y entrevistas en profundidad llevado a cabo a una muestra de docentes de IFD de gestión pública y de gestión privada. En este marco se analizan las características de los procesos de cambio en las instituciones en función de los perfiles académicos, los nuevos roles, prácticas, reconfiguraciones y aspectos identitarios de la profesión docente en IES de FD de la jurisdicción, y su incidencia en las prácticas docentes. En este avance podemos decir que los cambios sumieron a los docentes en una crisis de identidad, de manera tal que resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión. Los resultados apuntan a producir conocimiento en un área fundamental como lo son los estudios de la Profesión Docente en la jurisdicción y las formas que impactaron los procesos de reforma.

**Palabras claves:** docente, reconfiguraciones, roles, identidad, profesionalización, reformas, profesión, políticas educativas

### **Introducción**

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación “La Profesión Docente en el Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial: Reconfiguraciones, Nuevos Roles e Identidad Profesional, a partir de las reformas educacionales recientes (2007-2012)” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Indagar los procesos de reforma y su impacto en la profesión docente en los IES de la jurisdicción de Tucumán, a partir de los procesos de transformación político-educacionales instaurados en 2007 lleva a especificar que partimos del supuesto de que no hay lugar neutral o natural en la construcción y desarrollo de las profesiones. Así, tanto el origen como el desarrollo de la profesión docente se explican en contextos histórico-sociales que fueron determinando las condiciones de su práctica, sus límites y desafíos. Cabe señalar también que en las últimas décadas, la problemática de la identidad se tornó un tema recurrente en distintos ámbitos académicos, provocando tanto indagaciones teóricas como análisis de casos particulares desde las más diversas disciplinas como la psicología, sociología, antropología, historia y la política, entre otras. Desde una perspectiva general, los campos de la Sociología de la Educación, la Sociología de las Profesiones y la Sociología Crítica, reconocen un importante desarrollo en el siglo XX que va desde las formulaciones de los clásicos funcionalistas como Durkheim y Weber hasta una mayor sistematización de dichos planteos por parte de orientaciones neo-funcionalistas y socio-críticas en las últimas décadas y hasta el presente.

Los objetivos del trabajo se plantean en relación a analizar la identidad profesional, reconfiguraciones, nuevos roles y prácticas de los docentes de los IFD derivadas de las reformas políticas educativas recientes (2007-2012), a partir de: 1. Indagar el proceso de

reforma de la Profesión Docente en el nivel superior del Sistema Educativo local, producido por las políticas educativas nacionales del último quinquenio 2. Conocer, en el ámbito de los Institutos Superiores de Formación Docente local, las nuevas demandas de trabajo impulsadas por el proceso de reforma del último quinquenio 3. Estudiar la diversificación de roles, funciones y ámbitos de desempeño (división de trabajo), generadas por la normativa y la política educacional reciente. El proyecto se enmarca en una investigación que privilegia un enfoque cualitativo de investigación educativa. Consideramos que la lógica de investigación cualitativa definida como teoría sustantiva y las decisiones metodológicas adoptadas, permiten por un lado la reconstrucción de la perspectiva de los actores involucrados a partir de sus propias subjetividades (significado que los docentes como grupos sociales, le atribuyen a sus acciones) y por otro, relevar información objetiva imprescindible sobre las condiciones materiales en que se desarrolla la profesión (áreas de conocimientos, establecimientos, edad, sexo, cargos, dedicación, incorporación a la actividad, modalidad de trabajo académico, salario, organización del tiempo académico, distribución de funciones, mecanismos de control, de promoción, sistemas de recompensas, prestigio académico, etc.) a un número de casos, que por su magnitud, exceden las posibilidades de obtención de datos que por sí sola proporcionan las técnicas cualitativas. Durante las Jornadas de Córdoba 2017, analizaremos las voces de docentes de Institutos de Enseñanza Superior de gestión pública y privada. El universo de estudio está constituido por cuatro instituciones de Educación Superior terciaria. Todas ellas, dos de gestión pública y dos privadas, están dedicadas específicamente a la Formación Docente, en las cuales se articulan e interactúan, en sus ofertas curriculares, diversos campos disciplinarios provenientes de las Ciencias Sociales, Naturales y Formales. Los resultados apuntan a: - Producir conocimiento en un área fundamental, como son los estudios de la Profesión Docente en la jurisdicción y las formas que impactaron los procesos de reforma, a partir de las políticas educacionales nacionales implementadas en el último quinquenio. -Poner a disposición insumos relevantes para la toma de decisiones políticas, gubernamentales e institucionales de mejora de la Profesión Docente.

### **Marco referencial como punto de partida: El quehacer docente y la construcción de la identidad profesional**

La problemática de la Formación Docente y la identidad como eje central es un objeto relativamente nuevo en el campo de la investigación educativa en nuestro país. La identidad profesional del docente constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores. Esta identidad no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción constituye un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida en la escuela. Ahora bien, las representaciones subjetivas constituyen la manera como las personas organizan cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes en referencia a un objeto social. Las voces de docentes constituyen aportes de suma importancia para leer la realidad a partir de conocer el impacto de las reformas en la profesión docente propiamente dicha. Dado lo anterior, se entiende que las propiedades idiosincráticas de las representaciones de los profesores denotan especificidad, y por lo tanto, lo que está en juego es el mundo de sus significaciones subjetivas y su incidencia en el modo como cada uno opera en la realidad escolar. No es un proceso lineal, por el

contrario, es complejo e intersubjetivo. En efecto, las autopercepciones de los profesores y sus concepciones de mundo, se constituyen como una estructura de representaciones que requieren, para ser compartidas y comprendidas, el desarrollo de un complejo proceso de reconstrucción intersubjetiva. Es decir, es necesario compartirlas a partir de sus voces, pues estas difunden los significados y perspectivas más profundas de las personas y en el caso de los profesores, les permite expresarlas genuinamente, manifestar su autenticidad y autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que realmente hacen (Prieto, 2001; Shannon, 1993) En este marco se analizan las características de los procesos de cambio en las instituciones en función de los perfiles académicos, los nuevos roles, prácticas, reconfiguraciones y aspectos identitarios de la profesión docente en IES de FD de la jurisdicción, y su incidencia en las prácticas docentes. En esta oportunidad señalaremos lo producido a partir de la administración de un cuestionario y entrevistas a docentes con más de 20 años de antigüedad en carreras de formación docente en Institutos de enseñanza superior. Algunos de ellos están hoy jubilados. Los interrogantes giraron en relación a cuestiones vinculadas a la formación inicial y continua de los docentes, haciendo hincapié en el impacto que les produjo la transformación en la formación docente y cómo impactó en su quehacer profesional la última reforma del plan de estudio (en la calidad de la enseñanza, tareas que realiza en el Instituto además de dar clase, forma de encuentros entre colegas y aspectos positivos y negativos de los cambios que se produjeron en la formación docente).

#### **Perfil de los docentes consultados**

Los resultados, aún provisorios y parciales, muestran que el 90% son mujeres y manifiestan ser cabeza de familia( cabe señalar que para nada, este aspecto representa la feminización del trabajo docente, solo es el dato de un a investigación particular) Tenti Fanfani (2005) ya había señalado en un estudio comparado entre países del Cono Sur que en la Argentina se da la más alta feminización del trabajo docente. Aún así es sabido que la feminización desciende conforme se aumenta el nivel del sistema de que se trate. En relación al nivel educativo del hogar de origen todos provienen de familias cuyos padres terminaron el nivel primario y el nivel secundario. Los interrogantes siguientes giraron en relación a cuestiones vinculadas a Trayectoria académica de los docentes entrevistados, esto marca un perfil docente que hace hincapié en la formación inicial y continua de los docentes, y se reconoce que los profesionales encuestados poseen titulación de nivel superior y formación en posgrado (doctorados, diplomaturas, maestrías y postítulos). Afirman que han solventado estos estudios con esfuerzos personales y familiares. Reconocen que estas credenciales les aportan notablemente a su desempeño profesional.

Un alto porcentaje de los docentes son también maestros de educación primaria y preescolar que ejercieron en los primeros años de su carrera docente. El 80% tienen además titulación disciplinar y docente. El total de los entrevistados accedieron a los cargos por concurso de antecedentes y/ o entrevistas a docentes de las instituciones privadas.

Los docentes y su posicionamiento ante la reforma de la formación docente y el impacto de la reforma en el ejercicio del rol docente

La posición de los docentes en cuanto a la reforma indica la presencia de una mirada positiva cuando se evalúan sus dimensiones pedagógicas, pero sucede lo contrario cuando

se evalúan los impactos en términos de calidad y de la asignación de presupuesto para la implementación de dicha reforma.

Señalaron como “movilizantes” los cambios en la formación y “fuerte” el impacto que han tenido en el desarrollo del rol y en la forma de la enseñanza.

*... ” no fue fácil adaptarse nuevamente al cambio... ”*

*... ”extender los años de duración de las carreras...*

*... ” lo de construir redes con otras instituciones fue muy positivo... ”*

*... ”prácticamente fue comenzar de nuevo... ”*

*... ”nuevas materias... ”*

*... ”prestigió la formación, ahora son profesores... ”*

Señalan disparidad en el acompañamiento del equipo directivo a los docentes y en algunos casos incertidumbre y desconcierto frente a los nuevos planteos curriculares de la reforma

*... ” siempre me sentí orientada por la rectora... ”*

*... ” Falta de coordinación y asesoramiento en tareas pedagógicas... ”*

*... tuve miedo a perder horas cátedras*

*... ”Múltiples exigencias (formación continua, dedicación, mayor carga horaria para el estudio y capacitación)*

*...Ausencia de horas cátedras rentadas para la coordinación curricular, a modo de fortalecer la profesión.*

*...Incorporación de unidades curriculares que estuvieron ausentes en la formación*

El aislamiento profesional constituye una característica de la profesión de la enseñanza comúnmente admitida y tiene que ver con el individualismo - curiosamente equiparado con autonomía- y la soledad (a que contribuye magníficamente la propia distribución del espacio en los centros escolares). Parece existir entre los profesores la tendencia a equiparar autonomía con individualismo, como una manera de defender su privacidad en el aula (Montero Mesa, 2001).

Reconocen algunas instancias de trabajo interinstitucional

*... ” en algunas ocasiones nos reunimos con algunos colegas para tratar de leer bibliografía, seleccionar contenidos... ”*

*... ” recuerdo un par de veces, si nos reunimos... ”*

No identifican situaciones de trabajo planificadas que formen parte de la micro política institucional. Más bien consideran que el voluntarismo personal de algunos colegas, es lo que estaría permitiéndoles, un mejor desempeño de sus tareas.

*... ”Para mí fue un impacto en el nivel inicial ya que la asignatura que dictaba no se encuentra en la nueva currícula y tuve que adaptarme a la Práctica Profesional (nueva materia) con una pareja pedagógica muy paciente... ”*

*...” nos reunimos con colegas y pudimos comparar nuestros programas, compartir nuestras dudas y en algunos casos, colaborar más allá de los encuentros en cuestiones laborales...”*

Siguiendo a Montero Mesa (2011) se reconoce como necesaria la colaboración entre pares, y aún más, se identifica que la cooperación y el trabajo en equipo son una relación inexcusable con los colegas. “La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora.”(Montero Mesa, 2011). Sin embargo las instancias de trabajo colaborativo en las institucionales deberían superar el simple voluntarismo y las condiciones personales de los colegas. Las expresiones más arriba citadas muestran como se depositan en los atributos de personalidad las responsabilidades de trabajo institucional, desvirtuando así la visión macro en las tareas docentes. Además, nótese la sensación de minusvalía que se desprende de algunos testimonios; no se reconoce que la institución es quien debe hacerse cargo de orientar las acciones en los nuevos espacios curriculares, organizando para ello instancias de diferentes formatos.

En el modo de encarar su tarea, los docentes, ponen en evidencia los distintos modelos en los que han sido formados o que han ido interiorizando en su actuación profesional, como configuraciones de pensamiento y de acción que se construyen históricamente y que se mantienen a lo largo del tiempo, pues están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los propios sujetos. Los cambios que se produjeron no son sólo a nivel de estructuras curriculares sino también organizativas y de funcionamiento. Los docentes deben también adaptarse y se producen en ellos situaciones de crisis

*...” nos preparamos para enseñar...”*

*...” tuve que estudiar la función de coordinadora de carrera, no sabía...”*

*...” se incorporaron diversas tareas no pedagógicas a docentes con horas en disponibilidad...”*

*... “presionado para el dictado de materias que no eran mi especialidad. Las estudié, me capacité y las dicté”.*

*...”siempre tuve que adaptarme a nuevos contenidos, lo que puedo hacerlo hasta ahora.  
...”Al principio por necesidad económica pero después porque me gusta la docencia y los nuevos desafíos...”*

Vale decir que, estas configuraciones, traspasan el momento histórico en el cual surgieron y sobreviven y conviven con otras formas de pensamiento y de acción en la actualidad, operando como orientadoras de la acción.

Asimismo, al tener poca experiencia sobre la introducción de cambios, es probable que las nuevas situaciones generen reacciones de desconfianza y recelo ante lo desconocido, incrementando por ello las resistencias. En otras palabras podríamos suponer que los cambios observados como la incorporación de nuevas materias, planteadas como auténticas demandas han de suponer cambios o diversificaciones en el contenido del currículo. Sin embargo, desde la perspectiva de las actitudes del profesor no deben extrañarnos inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares.

## **El impacto de la reforma en el ejercicio del rol docente**

Hay un aumento de las exigencias que se hacen al docente, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. Los docentes no consideraron que su tarea se reducía simplemente al ámbito de la enseñanza. Señalaron que el cambio de la formación docente les exigió mayor número de hs en el trabajo con colegas, incorporación de la tecnología, actualización bibliográfica y capacitación continua los primeros años de implementación de la reforma. El avance de las ciencias y las variaciones en las demandas sociales exigen un cambio en profundidad de los contenidos curriculares. La incorporación de nuevas materias, planteadas como auténticas demandas sociales, como es el caso de la informática, ha de suponer cambios o diversificaciones en el contenido del currículo. Aparece la fragmentación de las actividades del profesor, además de las clases, deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, investigar en el aula, orientar a los alumnos, y reuniones de coordinación. Señalan la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando. La fragmentación del rol docente, la actividad del profesor se ha fragmentado con tal diversificación de nuevas responsabilidades que muchos profesores no tienen tiempo para atender las diversas tareas que se les ha ido encomendando. Los rápidos cambios en las sociedades denominadas posmodernas, la masificación de la escolaridad y el continuo cuestionamiento social a la educación en general, al decir de, Lourdes Montero (2001), provocó un movimiento de desestabilización, y sumió a los profesores/as en una crisis de identidad, de manera tal que en opinión de muchos resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión.

En la medida que la dimensión institucional y grupal está invisibilizada se contradice con la esencia del hecho educativo mismo, definido como social por antonomasia. Se alimenta y retroalimenta sin intención la desvalorización social de la imagen del profesor. Es decir que es un interjuego de sobreexigencias, desvalorizaciones, y aislamiento en la tarea.

## **Consideraciones finales**

Lo hasta acá expuesto representa sólo un recorte de la implementación de una batería de instrumentos. Se están procesando los datos con ellos recogidos. Sin embargo puede decirse que la construcción de la identidad profesional docente sigue centrándose en la enseñanza como actividad nodal, se reconocen aspectos de aislamiento e individualismo en la consecución de la tarea y ello, a su vez, no fomenta la conformación de colectivos de trabajo dentro de las instituciones. Toda reforma tiene sentido si modifica lo que sucede en las aulas. Más allá del sentido y la amplitud de los impactos de esas políticas en las instituciones y prácticas educativas, en la mayoría de los casos generaron nuevos desafíos al trabajo cotidiano de la mayoría de los docentes. Pero no sólo las políticas de reforma afectaron el trabajo y la identidad de los docentes, ya que todo lo que sucede en la sociedad "se siente" en las aulas. Sin embargo, más allá de las hipótesis y de algunos estudios locales y de casos, no se conoce mucho acerca del contenido concreto de las nuevas tensiones que hoy atraviesan el oficio de enseñar. En este avance podemos decir que los cambios sumieron a los docentes en una crisis de identidad, de manera tal que resulta urgente reconstruir un nuevo sentido de la profesión. Los resultados apuntan a producir conocimiento en un área fundamental como lo son los estudios de la Profesión Docente en la jurisdicción y las formas que impactaron los procesos de reforma. Se ha señalado ya que en las transformaciones de la formación docente, el docente es una pieza absolutamente importante en la transformación del sistema educativo, aunque su concreción está condicionada por una serie de desafíos.

Lang (2006) plantea que es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. La racionalidad técnico instrumental del oficio debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de los problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. La investigación sigue en curso.

### **Bibliografía**

Aguerrondo Inés (2002), Escuelas del futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan. Papers Editores Educación, Buenos Aires. Argentina.

Alliaud, Andrea (1995) Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), Año IV, N° 7. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

Davini, M. C.; Birgin, A (1998): Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones En: Políticas y sistema de formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina

Di Tullio, Emma (2005): Formación y profesionalización docente. En: La educación Superior no universitaria en Argentina. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina

Díaz Barriga, A.; Inclán Espinosa, C. (2001): El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 25. OEI.

Diker y Terigi, F (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Editorial Paidós, Buenos Aires. Argentina

Lang, Vincent (2006); La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos. En: Tenti Fanfani E. (comp.); El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI, Buenos Aires.

Montero, Lourdes (2001) La construcción del conocimiento profesional docente. Edit. Homo Sapiens. Buenos Aires Argentina

Puiggrós, A. (1999) Sujetos, Disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Ed. Galerna. Buenos Aires. Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2007): La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Buenos Aires. TENTI FANFANI Emilio (2005); La condición docente. Datos para el análisis comparado. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E (2005): La condición docente. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Tenti Fanfani, E (2010): Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas.

**Título: Políticas de formación docente en Argentina: aportes y reflexiones sobre el Programa Nacional de Formación Permanente en Región 4 de la Provincia de Buenos Aires**

**Autoras: Mariela Andrea Carassai, María Mercedes López**

**Correo electrónico: [macarassai@unq.edu.ar](mailto:macarassai@unq.edu.ar), [mmlopez@unq.edu.ar](mailto:mmlopez@unq.edu.ar)**

La formación docente continua es una cuestión clave en las agendas de política pública de los países de la región para la mejora educativa. En Argentina, la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 estableció el derecho y la responsabilidad de la formación continua de todos los docentes del país y la gratuidad de la oferta estatal (LEN, art. 67). Creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo específico para el desarrollo de políticas docentes y que ocupa un papel nodal en el despliegue de propuestas de desarrollo profesional docente, una de las áreas prioritarias para el fortalecimiento y la mejora del sistema formador de acuerdo al Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 (Res. CFE 23/07). Para ello describiremos a partir de sus principales características, algunas conclusiones preliminares de su implementación en el distrito de Berazategui y Quilmes, a través del Programa Nacional de Formación Permanente, analizando el acompañamiento y fortalecimiento de los equipos de conducción de escuelas primarias y secundarias.

**Palabras claves:** formación, docente, política, reflexión, derecho

La Ley de Educación Nacional Nro .26.206 en el artículo 67 establece, entre los derechos y obligaciones de los docentes “*a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera*” y “*a capacitarse y actualizarse en forma permanente*”, estableciendo la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. En su artículo 73, sostiene como objetivo de política nacional de formación docente “*ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza*”. Establece también la creación del Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de la implementación, planificación, coordinación y ejecución de las políticas nacionales para el sector en materia de formación docente inicial y continua (Art. 76, LEN). La formación docente continua se encuentra regulada por el Estado. Es este Instituto (INFD) que asume ciertas acciones formativas directas y brinda orientaciones generales que articula con las jurisdicciones, siendo estas las que concretan las propuestas de formación continua en sus territorios.

La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nro. 30/07 aprueba los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. En él se proponen una serie de criterios y orientaciones para la planificación del sistema de formación continua y desarrollo profesional docente en sus distintos niveles de institucionalidad federal, cuya “finalidad es fortalecer la calidad y pertinencia de la Formación Docente Continua (FDC) para la renovación de la enseñanza y las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles del sistema educativo que permita garantizar el derecho a la educación y el acceso al saber de todos los ciudadanos”<sup>118</sup>.

---

<sup>118</sup> CFE (Res. Nro . 30/07) Presentación. Punto 2.



La Resolución (CFE) 201/13 establece el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente formulado para el quinquenio 2012-2016 (Res. CFE 188/2012). Este Programa constituye una nueva iniciativa política del Ministerio de Educación en nuestro país en materia de formación continua. Respecto a su extensión y cobertura, se define como una acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria (inicial, primario y secundario) y la educación superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada, con una temporalidad extensible entre 2014 y 2018. Entre sus propósitos, se encuentra, congruente con el documento recomendatorio antes señalado: *"jerarquizar la formación Docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia"*

En este trabajo, abordaremos las estrategias y dispositivos de formación continua de carácter nacional que actualmente se están implementando en Argentina. Para ello describiremos a partir de sus principales características, algunas conclusiones preliminares de su implementación en el distrito de Berazategui y Quilmes, a través del Programa Nacional de Formación Permanente, analizando el acompañamiento y fortalecimiento de los equipos de conducción de escuelas primarias y secundarias.

#### Formación continua en un marco de derechos

La formación docente se comprende como un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial, pues está atravesada por los cambios, avances y demandas sociales, políticas, culturales y científicas. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a estas nuevas necesidades de la sociedad. Así, expresa el documento “La expresión “desarrollo profesional”, que pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes”<sup>119</sup>.

Dos componentes estructuran el Programa Nacional de Formación Permanente: uno (Componente I), centrado en las instituciones educativas, con la distinción de dos recorridos (directores / supervisores y equipos docentes); el segundo, (Componente II) conformado por grupos de destinatarios específicos. Se trata de docentes en ejercicio, recién iniciados o con diferente antigüedad, para los que se determinan propuestas formativas según sus trayectorias, niveles, especialidades, roles y temas priorizados por las jurisdicciones. Estas ofertas formativas son desarrolladas por los Institutos de Formación Docente de todo el país; Universidades Nacionales y Entidades Gremiales docentes. Las necesidades de actualización y formación permanente de los docentes en ejercicio son de carácter gratuito, y parte de ellas en servicio (Componente I). La actualización disciplinar y pedagógica de los docentes en ejercicio se desarrolla a través de postítulos, diplomaturas, y diversos tipos de seminarios.

En Argentina la formación continua ha constituido hasta el momento, una prioridad y un derecho de los docentes, expresado en las políticas implementadas para el sector;

---

<sup>119</sup> Ibidem. pp.6.

asimismo se destaca la importancia de garantizar en forma gratuita este tipo de formación para todos los docentes. Ambos aspectos están expresados en la legislación nacional y provincial. Por fuera del ámbito estatal, las capacitaciones son aranceladas.

El CFE (Res. Nro. 30/07) propone un enfoque renovado para el desarrollo profesional de los docentes basado en una concepción de la formación docente continua centrada en el desarrollo profesional, que supera el modelo instrumental de curso, que considera al docente en formación como un sujeto carente de saber. Existen diversas modalidades y dispositivos de Formación Continua que responden a diferentes demandas, necesidades de actualización y desarrollo de los docentes: la incorporación de los escenarios escolares y problemas específicos de enseñanza, de aprendizaje; la interpelación de la formación inicial y su articulación con las condiciones de trabajo y la carrera docente, entre otras. Podría decirse, que la concepción que sustenta el programa y sus acciones entiende el desarrollo profesional docente centrado en el análisis de la práctica, el reconocimiento de los saberes y experiencia del profesorado y la escuela como lugar de trabajo, intervención y formación.

En síntesis, los criterios formulados para la formación docente continua en nuestro país y el Programa Nacional de Formación Permanente (2013) muestran la transición y el esfuerzo por dejar atrás una concepción remedial y carencial de los saberes docentes, poniendo en valor sus saberes y su quehacer. También se enfatiza la necesidad de poner en el centro de la formación las prácticas de enseñanza y su abordaje en los contextos y situaciones de desempeño, por lo que se plantea el desarrollo de líneas de formación centradas en el acompañamiento y el asesoramiento a las escuelas y a los colectivos docentes.

### **Sobre el trabajo en territorio: escuela, experiencia, formación.**

La universalización de Programa en la Región IV se produjo paulatinamente durante los años 2014 y 2015, abarcando la totalidad de las escuelas de educación primaria y secundaria en los distritos de Berazategui y Quilmes.

El trabajo desde su implementación en el último trimestre del 2013, fue progresivo y pasó por distintas etapas. Cada etapa incluyó en su implementación y desarrollo del dispositivo, de las autoridades educativas regionales y locales: referentes regionales del Programa, coordinadores pedagógicos, inspectores de enseñanza, equipos directivos, capacitadores, partícipes de las reuniones y mesas de trabajo llevadas adelante a nivel regional, distrital, reuniones interinstitucionales, jornadas institucionales en cada escuela y las visitas a cada institución. Se puede decir que un primer momento del Programa Nacional de Formación Permanente, había muchas dudas, inquietudes, escepticismos, expectativas. Muchas sensaciones que se relacionan, en principio, con el desconocimiento. Durante este período se ha hecho hincapié en el derecho a la educación, la importancia de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Desde un comienzo de la actividad interinstitucional se trabajó con el fundamento acerca que *“El Programa Nacional de Formación Permanente se inscribe en un proceso histórico que reconoce las transformaciones educativas alcanzadas como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, a partir de la recuperación de la centralidad del Estado. Así, el ejercicio del derecho a la formación permanente de los docentes reconocen la protección del derecho a la educación de niños y niñas, jóvenes y adultos, su sentido más relevante.”* (CFE, Res. Nro.201/13)

De modo que el fundamento de la iniciativa política del Ministerio de Educación, de poner en marcha un Programa Nacional de Formación Permanente, en el que se explicita el compromiso del Estado y el valor ineludible de la tarea docente en la construcción del Sistema Educativo Nacional, se explicita en los objetivos y ejes rectores de su propuesta, a saber:

- trascender la concepción de la formación permanente como un hecho individual sujeto a requerimientos o necesidades de una carrera profesional pensada y asumida exclusivamente en solitario;
- valorar la formación como nota constitutiva del trabajo docente;
- reconocer a la institución educativa como un ámbito productor de conocimiento en una realidad que está en permanente transformación y que nos demanda una mirada compleja;
- combinar la formación situada y colectiva con las formaciones individuales para reponer el lugar central del territorio escolar en la reconstrucción de una práctica docente más efectiva.

Y atendiendo a los ejes rectores:

- Al docente como un agente del Estado responsable de las políticas educativas en una organización pública.
- La tarea de enseñar como un trabajo intelectual y profesional que implica la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo.
- A la escuela como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares.
- A la formación como constitutiva del trabajo docente, en tanto derecho y obligación laboral.
- A la evaluación institucional como parte del proceso de la formación permanente de los docentes.
- La integralidad del sistema educativo nacional y la necesidad de promover la construcción de los consensos necesarios sobre sus prioridades con los gobiernos educativos de las jurisdicciones y el trabajo asociativo con otras organizaciones.

Todos estos fundamentos constituyen los supuestos sobre los cuales se erige este Programa, que atraviesan y dan sentido a la propuesta. Los mismos fueron reconocidos y valorados por los Equipos Directivos que participaron de las Jornadas Interinstitucionales.

### **Cuando el trabajo colectivo construye sentidos**

En una escala regional, la organización del trabajo de los equipos territoriales del Programa, que incluyó a la Jefatura Regional, la Jefatura Distrital, los Inspectores de Educación Primaria y Secundaria de Berazategui y Quilmes, y los Coordinadores Pedagógicos del Programa; equipos de conducción escolar y capacitadores, expresa en pequeña escala, la logística y envergadura del Programa, su complejidad, e intencionalidad de poder concretar un trabajo participativo con el aporte de todas las miradas concernientes y la concreción de actividades referidas a acordar pautas de trabajo.

Esto fortaleció aún más las actividades desarrolladas y su llegada a los destinatarios en forma significativa.

La formación permanente universal, gratuita, en servicio, centrada en las escuelas y constitutiva del trabajo docente fue asumida por el Estado nacional, los Estados provinciales y los Sindicatos docentes como un compromiso común que no sólo resignificó el lugar del Estado como garante de derechos y a considerar al colectivo docente como protagonista de los cambios necesarios para lograrlo. La producción de saber pedagógico, la evaluación institucional formativa y participativa, la mejora de las condiciones de enseñanza, la reorganización institucional para mejorarlas, constituyeron contenidos claves para movilizar saberes, prácticas y experiencias que posibilitaron volver a pensar la escuela, el trabajo y lo común que produce un colectivo docente.

En este sentido y a través del proceso de formación situado, en cada escuela durante los años 2014 y 2015 a través del programa, se ha encaminado cada institución hacia una redefinición de la escuela como espacio público en la medida en que cada colectivo fue asumiendo su responsabilidad en la construcción de condiciones para que se efectivice el derecho a la educación. Por ello y en el marco del PNFP, se posibilitó la revisión de los sentidos y mandatos de origen de cada nivel educativo. De este modo y en el transcurso de las instancias de trabajos institucionales e interinstitucionales, fue posible la asunción gradual de la dimensión social de la educación en un doble sentido: por una parte la escuela como la expresión del Estado en el territorio y por otra, la escuela como forma de organización colectiva de la tarea de educar.

Esta doble implicación de la función de la escuela ha convocado nuestro análisis, habida cuenta que consideramos que el pasaje de la concepción individual del trabajo docente a la asunción de la pertenencia a un colectivo institucional reconfigura los sentidos atribuidos a la escuela, impacta en los resultados educativos y transforma la experiencia escolar de maestros, profesores y estudiantes.

En este sentido, desde nuestra tarea como capacitadoras y representantes del programa en el territorio, comprendimos el profundo significado de este eje directriz de la matriz escolar y a la vez, orientamos nuestra tarea con los directores con la intención de favorecer un proceso de transformación de las representaciones y expectativas acerca de su función y una transformación de su praxis en la construcción de saber pedagógico institucional.

Al respecto del saber pedagógico que se construye desde la experiencia, nos permite pensar la relación entre saber y poder, entender la producción de saber como un proceso enmarcado en líneas de autoridad, organizado con una lógica de centro, así como desplazarse de una visión tradicional del currículo como programa, como oferta, hacia un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados y significantes que forman una trama compleja. Zeichner (1993:45) enfatiza que la enseñanza reflexiva o la investigación reflexiva es un proceso grupal, donde cuenta la producción de conocimiento. En esta perspectiva los educadores dejan de ser técnicos que “trasmiten” o “aplican” teorías elaboradas desde un lugar externo a los espacios de aprendizaje, para asumir el papel de profesionales que producen conocimiento.

La valoración del proceso formativo, nos permite decir que se ha podido construir la lógica que sostiene que es necesario reconocer las dificultades, las potencialidades de cada institución. La construcción de problemas a partir de dicho reconocimiento y la generación de estrategias para el abordaje de las problemáticas. El proceso formativo que

hace al trabajo profesional docente ha permitido desde la perspectiva que sostiene el programa, la producción de experiencias valoradas por los equipos docentes donde se han movilizad y puesto en discusión y en reflexión, los supuestos que atraviesan la profesión y las intervenciones pedagógicas.

Las Jornadas Interinstitucionales y el trabajo personalizado con cada escuela, contextualizando las problemáticas específicas de las mismas, posibilitó, entre otras, transformar el “obstáculo” en una oportunidad, un desafío posible cuando se elabora en un proceso de construcción conjunta. Todo ello, ha favorecido al fortalecimiento de la tarea de enseñar como un trabajo intelectual y profesional que implica la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo; como así también el derecho y la obligación de la formación permanente en servicio del trabajo docente.

El abordaje de la dimensión política de la enseñanza y su concreción en la institución educativa ha permitido un abanico de posibilidades para dar cuenta que es una cuestión que atraviesa y se concretiza o no en las intervenciones que los integrantes de la escuela llevan adelante, por acción u omisión. La constatación de un proceso de deconstrucción y construcción de nuevas legitimidades en el trabajo directivo, donde se asume la capacitación como oportunidad para resignificar la tarea otorgando nuevos sentidos dentro del escenario escolar. Salir de los lugares comunes no se produce de forma simultánea y lineal, sino que se inscriben estas transformaciones en procesos de toma de conciencia que, sólo pueden producirse cuando se sitúan en el lugar de la implicación y en el propio escenario laboral donde se hace y recrea permanentemente el ejercicio del trabajo que cada directivo construye para conducir la escuela.

Es en este recorrido que reconstruimos anteriormente, donde el trabajo colectivo recobra sentidos singulares; trabajar colectivamente supone y presupone formas de encuentro, que inexorablemente se requieren para que aquello suceda. En este sentido, una de las cuestiones más complejas para los sujetos es incorporar al otro. Meirieu (2006: 4) nos propone pensar el pasaje del universo pulsional al mundo de la cultura, hacerse al mundo con otros, es el difícil “aprendizaje de la alteridad”. El trabajo colectivo requiere de abrirse al otro, relacionarse con el otro, a reconocerlo como alguien distinto. Esta situación a su vez, que provoca temor, incertidumbre obliga a salir de la propia identidad, y obliga a la vez, a construir la propia identidad en dicha alteridad. Para el autor, este proceso lleva al sujeto a pensar que “la educación es un aprendizaje para la renuncia a la omnipotencia” (2006: 4). Hemos aprendido a construir colectivamente sentidos que nos reúnen y encuentran en caminos comunes para pensar y pensarnos como sujetos políticos que concretizamos nuestro posicionamiento político pedagógico en nuestras prácticas, intervenciones y discursos. Reconocernos y constituirmos una y otra vez como colectivo, configura la omnipotencia en potencia, en posibilidad, en transformación.

En este sentido, la formación nunca es finalizada, cerrada, sino un trayecto inconcluso donde la formación inicial constituye un tramo que adquiere distintas significaciones en el desarrollo profesional de cada docente. Trabajo colectivo en donde el trabajador docente adquiere un lugar principal al reconocerse como tal y hacer cumplir su derecho de capacitación continua, permanente y en servicio. Logra a través de este programa romper el viejo paradigma del trabajo en solitario para interactuar con sus pares en el quehacer colectivo de producción de conocimiento que enriquece su tarea y la de la institución a la que pertenece. Hacer que “lo” colectivo esté en el centro de la escena.

Trabajo colectivo que se traduce y evidencia en quienes componemos este colectivo: referentes nacionales, provinciales, capacitadores, directores, docentes y representantes gremiales.

### **Algunas conclusiones que intentan sintetizar parte de una experiencia formativa**

Cada una de las acciones del PNFP ha sido un desafío. A partir de distintos contextos, vivencias, realidades, representaciones, etc., aprendimos mutuamente. Esta experiencia ha sido una de las más significativas relacionadas a la formación continua.

Hay mucho camino por recorrer sobre lo construido y conseguido. Haber pasado de la reflexión a las acciones y a las prácticas transformadoras, fueron las más valorizadas por todos. Los primeros caminos fueron difíciles, muchos se resistían al proceso de apertura y resignificación, pero la reflexión individual y grupal permitió desnaturalizar conceptos arraigados, para abrirse a nuevas experiencias. Este cambio personal y grupal permitió construir saber pedagógico a partir de la reflexión colectiva sobre las propias experiencias, resultando significativo para trabajo en pos del beneficio de los estudiantes en sus trayectorias formativas.

El eje de trabajo fue el Derecho a la Educación, los docentes han advertido que “se hacen muchas cosas” en las escuelas y que muchas veces, por desconocimiento o falta de diálogo, se pierden en la dinámica institucional; o bien, este espacio les permitió compartir saberes en relación a prácticas institucionales o pedagógicas que pudieron incorporar al trabajo áulico y encontrar así una coherencia y una continuidad pedagógica. También, permitió la cercanía del conocimiento en relación a los estudiantes y sus realidades; como así también, destacar los aprendizajes de los estudiantes, analizando integralmente las trayectorias escolares de los mismos.

Se ha valorizado la importancia de la reflexión como trabajo intelectual y profesional que implica la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo. También, que la escuela sea concebida como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones, tanto en las prácticas institucionales y pedagógicas, que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares. Y por último, pero no menos significativo, la importancia que sea reconocida a la formación como constitutiva del trabajo docente, en tanto derecho y obligación laboral.

A partir del trabajo con los registros de las jornadas, se evidencia la valoración acerca del conocimiento de la institución y de las múltiples miradas de los actores que la transitan. Se trabajó sobre trayectorias educativas, un tema que era poco abordado según la apreciación de diversos Equipos Directivos. Solo era asociado al régimen académico y la “exigencia de tener que aprobar a los estudiantes”. Para un conocimiento relevante del tema, se trabajaron con diversas experiencias de las escuelas de ambas cohortes. A partir del conocimiento de las problemáticas institucionales, proponer acciones para superar problemáticas relacionadas al contexto institucional.

Comprender colectivamente los sentidos de la educación como derecho, la obligatoriedad, el reconocimiento de las diversas trayectorias escolares, la discusión sobre visiones deficitarias de las posibilidades de aprender de los estudiantes, las múltiples y posibles organizaciones escolares, entre otros, son los ejes que orientan el trabajo y establecen las condiciones de partida para el proceso evaluativo.

Este escrito también nos invita a repensar nuestra intervención docente en esta experiencia formativa, en la que transitamos construyendo y haciendo de la experiencia en su dimensión intersubjetiva, una experiencia transformadora en términos de Larrosa (2001). La tarea que asumimos como parte de un equipo de trabajo regional, nos trasciende y transforma; como experiencia educativa en sus implicancias subjetivas posee efectos de importancia en nuestras historias profesionales. Como señala Woods, “lo que la torna una experiencia en el sentido de Dewey, por su combinación de elementos objetivos, subjetivos, su relativo grado de incertidumbre, la implicancia afectiva que suponen.” (Woods, 1997). Hacemos la experiencia y somos transformados por ella.

Reconstruir y construir conocimiento situado desde lo colectivo constituye una de las tareas más significativas, placenteras y gratas, sobre todo al momento de revisar lo hecho, mirarlo, de-construirlo a la luz del camino recorrido; camino para apostar y ser protagonistas de una formación que sostiene a las prácticas reflexivas como sustento de un modo de hacer con otros, posibilitadoras de una forma de pensar y hacer de la enseñanza una política de reconocimiento de uno y los otros para ser docentes. Como nos regala Freire (1970) “*Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre*”.

### **Bibliografía**

Freire, P (1970) *Pedagogía del oprimido*; Santiago de Chile, Editorial S.XXI,

Larrosa, J. (2001) “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión” en J. Larrosa y C. Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona: Laertes.

Merieu, P (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Disponible en [http://www.me.gov.ar/currifom/publica/meirieu\\_final.pdf](http://www.me.gov.ar/currifom/publica/meirieu_final.pdf);

Southwell, M (2012) “*Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*”, Serie Pedagogía, Explora, Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, Flavia. “*Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación*”, VIII Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Bs. As, 2012

Meirieu, P. (2013) Conferencia *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires, Ministerio Educación,

Woods, Peter. (1997) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Zeichner, K. (1993) “*El maestro como profesional reflexivo*”, en Cuadernos de Pedagogía número 220.

Programa Nacional de Formación Permanente (2014) Cuaderno de trabajo – módulo 1 “*Nuestra Escuela*”, MEN.

Programa Nacional de Formación Permanente (2014) Cuaderno de trabajo – módulo 3 “*Los desafíos de los niveles del sistema educativo*” “*Nuestra Escuela*”, MEN.

Leyes y normativas

Ley de Educación Nacional N°26.206

Ley de Educación Provincial N° 13.688

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Res. CFE 188/12)  
Programa Nacional de Formación Permanente (Res. CFE 201/13).



**Título: Historia y Política de la Educación en la formación docente. Reflexión y análisis a partir del cambio curricular para los profesorados**

**Autores: Giuliano Emmanuel Vizcarra, Cecilia Evangelina Melendez**

**Correo electrónico: [ceciliamelendez.unca@gmail.com](mailto:ceciliamelendez.unca@gmail.com) [giuliano\\_vizcarra@hotmail.com](mailto:giuliano_vizcarra@hotmail.com)**

Este trabajo se propone analizar el espacio curricular Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana que se dicta en los profesorados de los institutos superiores de la provincia de Catamarca, a partir el cambio curricular de la formación docente del año 2006, en el que se propone un enfoque basado en disciplinas y desde perspectivas conceptuales que definen a la Política Educativa y a la Historia de la Educación como disciplinas autónomas del campo de las Ciencias de la Educación. La problematización radica en considerar, por un lado, que en el enunciado de los diseños curriculares se postula como opción la organización por disciplinas, pero por otro lado se propone un espacio curricular compuesto por dos disciplinas diferentes, lo que supone un punto de partida al menos problemático para los docentes que deben desarrollar y articular contenidos desde enfoques y posicionamientos diversos. El material empírico para el análisis está compuesto por una muestra de nueve proyectos curriculares áulicos, los diseños curriculares para la formación docente y los documentos de apoyo para el desarrollo curricular del espacio Historia y Política de la Educación.

**Palabras claves:** Cambio curricular, Historia de la educación, Política Educativa

### **Introducción**

Esta ponencia es parte del proyecto: La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial en la provincia de Catamarca, 2016-2017, financiado por la Secyt. UNCa, en el cual se enmarca el proyecto de investigación: *Por qué y cómo de la historia y política de la Educación en la formación docente Inicial* financiado a través del programa de becas de estímulo a las vocaciones científicas (CIN).

El punto de partida de nuestra problematización es la discusión de los postulados en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación), que fundamenta su organización en base a disciplinas mediante una crítica a los anteriores diseños curriculares en los cuales se tendía al “tratamiento de los conocimientos a través de instancias curriculares de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible (Sistema educativo, Sujetos de la Educación, Mediación pedagógica, Mundo contemporáneo, etc.)”. En los actuales lineamientos curriculares para la formación docente se argumentan que su organización interna está basada en disciplinas con tradición en el debate educativo (la Historia y la Política de la Educación), por su rigor epistemológico (Pineau, 2010). Entre los argumentos que esgrime para fundamentar la opción por disciplinas enuncia que:

Es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación.

Las disciplinas poseen un campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento producido.

Facilitan el acceso a los núcleos conceptuales sustantivos que configuran un campo de conocimiento, a partir del cual se puedan derivar nuevas conceptualizaciones y usos del conocimiento

Las disciplinas ofrecen un orden conceptual que permite organizar el pensamiento, poseen procedimientos comunicables para establecer la validez de sus afirmaciones y hallazgos, así como también despliegan un conjunto de métodos, técnicas y tecnologías para producir conocimiento. (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial - resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación)

A partir de lo argumentado es que se postula asignaturas tales como: Didáctica General, Filosofía de la Educación, pero en el caso que nos ocupa es la asignatura Historia Y Política de la Educación Argentina, como se la denominó en los Institutos de Formación Docente de la provincia de Catamarca, se propone una doble composición disciplinar, lo que se presenta en primer lugar como una contradicción con la férrea defensa de la agrupación por disciplina planteada y en segundo un problema epistemológico y un desafío en cuanto al abordaje desde la articulación de dos disciplinas que poseen metodologías y objetos de conocimiento disímiles. Dificultades que en los lineamientos curriculares y en los documentos de Apoyo para el Desarrollo Curricular no se resuelve.

Según los actuales acuerdos alcanzados al respecto en el Consejo Federal de Educación, esta materia se ubica dentro del llamado “Campo de la Formación General”, definido como aquel dirigido a:

“Desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes”

A su vez, este campo conforma la formación común a todas las carreras docentes, por lo que debe estar integrado por el conjunto de saberes –en sentido amplio– que componen la identidad de la docencia más allá de las distintas modalidades y orientaciones posibles. Por tal, apunta a la formación en temáticas generales (la sociedad, la educación, la enseñanza, la subjetividad, etc.) independientemente de los recortes y adecuaciones que demanden cada especificidad, de acuerdo con lo que se sostiene en las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares (INFOD, 2008):

“Considerar a este campo como común, tiene además otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.”

Según el INFOD Cabe aclarar, además, que estas dos cuestiones responden a lógicas que, si bien están relacionadas entre sí, son distintas y tienen cierto grado de autonomía. Esto es, los cambios en la producción académica no necesariamente se reflejan en la formación, y viceversa. Por ejemplo, la publicación de algún libro importante en la disciplina puede permanecer ajena a su enseñanza, o un cambio de planes de estudio no producir cambios en los debates académicos.

### **La Historia de la Educación y Política de la Educación como disciplinas autónomas**

En este punto del trabajo, nos interesa, presentar primero: el surgimiento del campo educativo denominado “Historia de la Educación Argentina” y segundo; a las personas que incursionaron, debatieron y pusieron en consonancia a este espacio a finales de una dictadura nefasta en nuestro país.

Este espacio propio del ámbito de las ciencias de la educación tiene incidencia por los años ochenta cuando se abrieron carreras de ciencias de la educación en todas las provincias argentinas con por lo menos una cátedra de historia de la educación. Finalmente se consolidó la disciplina con la jornadas de historia de la educación que tienen lugar anualmente desde 1987, con la fundación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 1995 y con la publicación del Anuario de la misma desde 1996 sobre una base más amplia y sólida. Desde comienzos del siglo XXI, ensayar una respuesta posible a los interrogantes sobre el que hacer de esta reciente disciplina remite a una serie de temas, abordajes, asuntos metodológicos y periodizaciones que deben tomarse y ser problematizadas a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué historia de la educación necesitan nuestros alumnos, instituciones y sociedades? Los espacios de enseñanza tanto de historia como de política acerca de la cultura argentina son lugares potentes para repensar el modo en que se forma un pensar histórico capaz de establecer relaciones entre los legados político-pedagógicos y los problemas y desafíos del presente educativo.

En el obrar de eximios investigadores y docentes universitarios del campo de la historia de la educación no se perfila una única conexión unidimensional entre historia de la educación y política educativa. Hemos visto en ellas continuidades, desplazamientos y rupturas entre relato historiográfico y dimensiones de la política educativa. Narrativas específicas sobre la evolución de la educación y las escuelas. Por ello tomamos referentes e iniciadores de esta disciplina con elementos esenciales en sus modos de ver la historia como la historia progresiva de la "humanidad" (Braslavsky), el análisis crítico de la Modernidad como sociedad de control (Narodowski) o las variantes de la política educativa nacional vistas como "progresistas" (Tedesco) o "excluyentes" constituyeron un recurso para la formulación de posiciones de política educativa, un recurso que se activa frente a determinadas situaciones del debate político-educativo. Dadas estas complejas vinculaciones, la referencia al pasado, o como Jürgen Schriewer lo llamaría "externalización al pasado" (Schriewer 1987), parece ser un camino muy útil en la legitimación de determinadas prácticas políticas y culturales. Si la política educativa es forzada constantemente a legitimarse como práctica, recurrir a ámbitos más amplios de la realidad para la legitimación de las propias acciones en política educativa como una versión del pasado, es una estrategia de fundamentación que puede ser comunicada, diversos niveles a toda la sociedad. En ocasiones, este vínculo puede, por supuesto, tener efectos en la dirección contraria. Como se mostró en el caso del prudente desplazamiento del énfasis en la interpretación de Sarmiento y el sistema escolar tradicional en Puiggrós, las nuevas constelaciones en política educativa son también un recurso para nuevas evaluaciones de la historia educativa.

### **El campo de la política Educativa**

El campo de la política educativa surge en Argentina en la década de 1950; esto se cristaliza con la creación de las cátedras del campo en las universidades nacionales de La Plata y Buenos Aires. En este sentido, debemos considerar que la creación de cátedras universitarias se convierte en una estructura que institucionaliza un campo emergente como lo fue el de la política educativa en la década de 1950. En términos de Bourdieu (2002), la formación de un nuevo campo intelectual surge como el producto de la propia historia que generó la autonomización de un sistema de conceptos para la enseñanza, la investigación y el desarrollo profesional.

Dotada de las características principales de las ciencias políticas, surgía en la década de 1950 la política educativa como campo teórico, con una visión fuertemente centrada en

la legislación y en algunos casos en educación comparada. Esta última no poseía el desarrollo epistemológico actual sino que, básicamente consistía en establecer ejes de comparación legislativos de diversos países y de la estructura del sistema educativo, entre otros temas de comparación lineal y casi descontextualizada. Pero sin duda respondía a la matriz analítica de las ciencias políticas en Latinoamérica con el enfoque jurídico-institucionalista. (Tello, 2013, p. 37)

Fue en los años 1953 y 1954 que se conforman las cátedras de “Política Educacional y Legislación Escolar”, tanto en la UNLP a cargo del profesor Francisco Míguez como en la UBA a cargo de Albino Herrera.

### **Un abordaje histórico de la Política Educativa**

Para el desarrollo de esta perspectiva nos posicionamos desde una definición amplia del campo de la Política Educativa al considerarlo como un espacio reticular, desde la epistemología contemporánea como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento favoreciendo la multidisciplinariedad y complejidad interdisciplinaria. En este sentido el fortalecimiento epistemológico del campo teórico de la política educativa se manifiesta en su multidimensionalidad de posicionamientos y perspectivas epistemológicas desde un modelo rizomático. En fin, a partir de esta caracterización consideramos que se pueden desprender múltiples objetos de estudio de la Política Educativa como campo teórico.

La perspectiva a la que nos referimos en esta sección intenta superar la noción estado-céntrica y el determinismo jurídico, en el que el objeto de estudio de la Política Educativa son las leyes de educación y el único responsable en su formulación es el Estado, como si el Estado fuese una institución neutra. sostienen esta perspectiva la diferenciación entre la política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad socio-política a ser analizada, indagada, investigada. Es decir las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa. Pero añadiendo a ésta distinción que el Estado no puede ser el único centro de análisis en política educativa, sino un componente más de mediación y la realidad, en la cual entra en juego lo político. Es decir, que se deben tener en cuenta las mediaciones para abordar lo político, lo político no son las leyes, el Estado, el gobierno ni la escuela. En resumen en el campo de la Política Educativa se pueden analizar en términos de investigación teórica: las políticas. Pero si no se llegan a conocer los procesos y actores de lo político se desvanecen las políticas.

En este sentido las políticas educativas como acción política poseen múltiples actores, vinculaciones, decisiones, luchas de poder, acciones, impacto, implementación, entre otros. Y así pensamos las políticas educativas como movimiento horizontal, en un continuo de decisiones. Que se van transformando a cada paso, de forma progresiva, desde las autoridades de un gobierno estatal hasta un maestro en donde la toma de decisiones, despliega transformaciones y más transformaciones en el desarrollo desordenado de la acción política. Así entendida la política educativa no es otra cosa que una reforma educativa en términos de “Ball (2013) la política educativa es sinónimo de reforma educativa, es decir, constituyen dos caras de una misma moneda” (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2015; 6).

Hacen parte también de esta concepción ampliada de la política educativa, las distintas corrientes neoinstitucionalistas que señalan su acuerdo en dos supuestos fundamentales: a) las instituciones influyen los productos políticos porque ellas conforman las identidades, poder y estrategias de los actores; b) a su vez, las instituciones son constituidas históricamente, lo que les otorga inercia y robustez y por ende, la capacidad

de influenciar los desarrollos futuros (Putnam, 1993). Por último se argumenta que el pensamiento político es una forma de actividad política y que todas las formas de actividad política son importantes, por cuanto la acción está compuesta de intención, comunicación (con otras personas) e impacto físico (sobre el mundo material) (Barker, 2000).

De esta manera presentamos una perspectiva que puede ser fundamental para sostener una propuesta curricular que integre desde una perspectiva ampliada del campo de estudio de la Política Educativa distintos contenidos, que pueden aportar a la formación docente una mirada integral sobre el fenómeno educativo, incluyendo no sólo la lectura de instrumentos legales sino la comprensión de los procesos, ciclos, disputas que le dieron origen, incorporando a las distintas dimensiones de lo político como lo macro, lo micro y lo meso político, es decir dar por sentado que la política tiene un ciclo vital que se inicia en las demandas que le dan origen un desarrollo cuando es formulada y comunicada y una evolución difícilmente predecible cuando es puesta en acto por los actores que la interpretan.

#### Análisis y discusiones

En el siguiente cuadro se encuentra expresado una caracterización general de las propuestas curriculares áulicas del espacio curricular: Historia y Política de la Educación Argentina que componen la muestra, con las titulaciones de los docentes que dictan la materia en diferentes años de cursado al igual que diferentes tipos de profesorados.

Cuadro 1: Caracterización de las PCA analizados elaboración propia

| Propuesta Curricular | Carrera en que se dicta<br>Y<br>Año académico  | Caracterización de los institutos en los que trabaja | Curso                         | Titulación del docente a cargo |
|----------------------|--|--|-------------------------------|--------------------------------|
| 1                    | Profesorado en Inglés.<br><br>Profesorado de Educación Secundaria en Geografía.<br><br>(2015)        | Público interior provincial                          | Primer año<br><br>Segundo año | Profesor de Historia           |
| 2                    | Profesorado de Geografía.<br><br>Profesorado en Tecnología.<br><br>Profesorado en Educación Inicial. | Público interior provincial                          | Segundo año                   | Profesor en Historia           |

|   |  |  |                                      |   |
|---|--|--|--------------------------------------|---|
|   | (2015)   |  |                                      |   |
| 3 | <p>Profesorado en Tecnología</p> <p>Profesorados en: Artes Visuales, Música, Danza, Expresión Corporal y Teatro.</p> <p>(2016)</p> | <p>Público Artístico Capital</p> <p>- Público interior provincial.</p> | <p>Primer año</p> <p>Segundo año</p> | <p>Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación</p> |
| 4 | <p>Profesorado en Educación Especial para ciegos y disminuidos visuales.</p> <p>(2016)</p>   | <p>Pública Zona periférica -Capital</p>                                | <p>Segundo año</p>                   | <p>Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación</p> |
| 5 | <p>Profesorado en Educación Especial.</p> <p>Profesorado en Historia.</p> <p>(2015)</p>  | <p>Pública Zona periférica -Capital</p>                                | <p>Segundo año</p>                   | <p>Profesor en Historia</p>                             |
| 6 | <p>Profesorados en: Artes Visuales, Música, Danza, Expresión Corporal y Teatro.</p> <p>(2016)</p>                                  | <p>Público Artístico Capital</p>                                       | <p>Segundo año</p>                   | <p>Profesor en Filosofía y Pedagogía</p>                |
| 7 | <p>Profesorado en Educación Secundaria de Biología.</p> <p>(2016)</p>  | <p>Público interior provincial</p>                                     | <p>Segundo año</p>                   | <p>Profesor en Historia</p>                             |

|   |   |                             |             |                      |
|---|---|-----------------------------|-------------|----------------------|
| 8 | Profesorado en Educación Inicial.<br><br>(2016) | Público interior provincial | Segundo año | Profesor en Historia |
|---|---|-----------------------------|-------------|----------------------|

Lo que se observa en primera instancia que los docentes que están a cargo del espacio curricular poseen como título de base el profesorado de Historia o el Profesorado de Ciencias de la Educación, un dato no menor que define en gran medida el enfoque de la materia, esto se evidencia en que los profesores de historia otorgan gran relevancia las fuentes historiográficas y proponen estrategias didácticas en torno a ellas o actitudes y valoración hacia ellas como objetivos de formación; mientras que los docentes de Ciencias de la Educación hacen énfasis en conocer los discursos pedagógicos, ideales educativos o modelos de formación, los cuales además son objeto de análisis o valoración.

En las propuestas curriculares tanto de todos los profesores independientemente de su titulación se dan por sentados contenidos y procedimientos del campo de la Política Educativa pero no son explicitados sus modos de abordaje, por ejemplo en uno de los programas expresa en su fundamentación:

“El análisis de las políticas educativas remite al estudio de las políticas públicas y por ende, comprende la consideración de diferentes perspectivas acerca del Estado como relación social de dominación y como aparato institucional”

Pero en los contenidos no presenta definiciones de política pública, política educativa o modelos de análisis de las políticas, tampoco el análisis de políticas no está planteado como parte de las actividades que realizarán los estudiantes o como objetivos de aprendizaje, todos ellos contenidos del campo de la ciencias políticas, que nutren a la Política Educativas.

En algunas propuestas analizadas se enuncia como contenido reforma educativa de los 90, la reforma universitaria de 1918, reforma laboral docente o reformas educativas en la región. Pero ninguna propuesta considera definiciones de reforma ni comprende a las reformas educativas como procesos que pueden sucederse en diferentes momentos y lugares, sino que casi siempre se utiliza el articulo “la” es decir en singular, generalmente no se presenta a los actores y, momentos y conflictos que suelen intervenir en los procesos de reformas

En general aun cuando se propone abordar los diferentes escenarios educativos presentando las luchas de poder, que confrontan a grupos de diferentes sectores no hay una presentación del campo de lo político entendido como el espacio de participación ciudadana donde se manifiestan las demandas, las disputas y resistencias que no inician y terminan en un periodo histórico sino que por momentos se superponen y se reeditan desaparecen con la entrada de nuevos actores con sus intereses que plantean nuevos ejes de discusión y reposicionamientos.

## Conclusiones

A partir de los analizamos nos permitimos las siguientes reflexiones en torno a las dificultades se que plantea para la formación docente inicial un diseño curricular que postula una defensa de la organización por disciplinas y sin mayores argumentos denomina a un espacio curricular Historia y Política de la Educación dificultad que se intenta salvar en los documentos de apoyo para el desarrollo curricular en los cuales se propone una organización por ejes de discusión tomando distancia de los enfoques disciplinares.

Los docentes a cargo del desarrollo del espacio de formación que estamos analizando, en sus diversas propuestas apelan a los conocimientos, contenidos y herramientas propias de su formación de base para llevar adelante el desafío que plantean los diseños curriculares, y aun cuando son propuestas creativas e inteligentes no pueden sortear una dificultad que Vitar advierte (2006, p. 26) “No debemos confundir los procesos políticos y sociales con las herramientas para pensarlos”, las cuales no son parte de su formación.

Finalmente como lo señalamos antes en el análisis de las propuestas que queda fuera de las prescripciones y por lo tanto no están presentes en las propuestas curriculares y quedan fuera de lo que se brinda a los futuros docentes como parte de su formación contenidos y procedimientos de análisis que son claves en el campo de la Política Educativa, como el enfoque del análisis de las políticas públicas, el ciclo de las políticas, los procesos de reformas, nociones fundamentales para que los futuros docentes puedan pensarse como actores claves no sólo como agentes educativos sino también como agentes de transformación en tanto son ellos quienes pueden llevar adelante futuras reformas en la Política Educativa, a través de sus demandas, resistir y cuestionar nuevas reformas, o evaluar y re diseñar políticas educativas.

## Bibliografía

Barker, R. (2000). “Hooks and hands, interests and enemies: political thinking as political action”, *Political Studies*, vol. 48, pp. 223-238.

Bocchio, M. Grinberg, M y Villagran, C (2015) Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24,2016 *Arizona State University*

Caruso, M. (2011) El lugar político de la historia de la educación. *Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)* Hist. educ. anu. vol.12 no.1 Ciudad autónoma de Buenos Aires. ene./jun. 2011

Garcias Franco, J (2014) El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 461-484, Disponible em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Mainardes, J. (2009). “Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas”, *Contrapontos*, vol. 9, n. 1, pp. 4-16.

Ministerio de Educación de la Nación Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.



Ministerio de Educación de la Nación Documento Aportes para el desarrollo Curricular de Historia y Política de la Educación Argentina Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Pineau, P.(2010) Historia y política de la educación argentina.(Aportes para el desarrollo curricular). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Putnam, R. (1993). Making democracy work. Civic traditions in modern Italy. New Jersey: Princeton University Press.

Tello, C. G. (2013). El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 7, n. 14, p. 62-75.

Visacovsky, N.; Gutierrez, L. (2012). ¿Por qué plantear un abordaje histórico en un programa de Política educativa? Ponencia. I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Buenos Aires, 15 y 16 de noviembre.

**Título: La formación docente para la gestión y la conducción de instituciones educativas**

**Autoras: Ingrid Sverdlick, Julia Lucas, María Virginia Ginocchio**

**Correo electrónico:** [ingridsver@gmail.com](mailto:ingridsver@gmail.com), [juliaplucas@gmail.com](mailto:juliaplucas@gmail.com), [virginocchio@gmail.com](mailto:virginocchio@gmail.com)

¿Qué habilita a un/a docente a devenir en director/a de escuela? ¿La formación de base y la experiencia son condiciones necesarias y suficientes para obtener un cargo de dirección y desempeñarse en ese puesto de trabajo? ¿Qué saberes habilitan para la gestión y conducción de las instituciones educativas? ¿Dónde se obtienen? ¿Qué sentidos socio-políticos se ponen en juego en la formación de los directivos desde la política educativa? ¿Qué espacios en la formación de base están pensados para la preparación de los futuros docentes para su posible desempeño en puestos de conducción de las instituciones escolares? ¿Qué espacios de formación para dirigir escuelas son ofertados a los docentes que aspiran a concursar cargos de conducción?

En esta comunicación queremos poner a consideración nuestras primeras reflexiones a partir del análisis de documentos secundarios y del primer acercamiento al territorio escolar, especialmente con un grupo de inspectores de la Región IV de la Provincia de Buenos Aires (Quilmes, Florencio Varela y Berazategui) y con referentes sindicales y funcionarios gubernamentales, que forman parte de los avances de la investigación “Políticas y prácticas de formación para la conducción y gestión de instituciones educativas estatales en los niveles inicial, primaria y secundario”, dirigido por la Dra. Ingrid Sverdlick (PICT 2015).

Palabras claves: Formación docente, Carrera docente, Dirección escolar, Gestión escolar, Saberes de los directivos

### **Introducción**

Los debates en torno de la figura del director/a de escuela, la carrera docente y la formación y capacitación, hay que entenderlos como parte de las discusiones de las políticas educativas, porque en ellos se ponen en juego los enfoques o perspectivas sobre la docencia y sobre el sentido y función de la escuela. Desde esa comprensión, en este trabajo queremos traer a la reflexión las diversas instancias que inciden en el acceso, la permanencia y el ascenso en la carrera docente y a la vez debatir sobre los saberes y la formación para la dirección escolar.

¿Qué habilita a un/a docente a devenir en director/a de escuela? ¿La formación de base y la experiencia son condiciones necesarias y suficientes para obtener un cargo de dirección y desempeñarse en ese puesto de trabajo? ¿Qué saberes habilitan para la gestión y conducción de las instituciones educativas? ¿Dónde se obtienen? ¿Qué sentidos socio-políticos se ponen en juego en la formación de los directivos desde la política educativa? ¿Qué espacios en la formación de base están pensados para la preparación de los futuros docentes para su posible desempeño en puestos de conducción de las instituciones escolares? ¿Qué espacios de formación para dirigir escuelas son ofertados a los docentes que aspiran a concursar cargos de conducción?

Estos interrogantes orientan en parte la investigación “Políticas y prácticas de formación para la conducción y gestión de instituciones educativas estatales en los niveles inicial, primaria y secundario”, dirigido por la Dra. Ingrid Sverdlick (PICT 2015) y dan marco a lo que vamos a presentar en esta ponencia.

En investigaciones anteriores<sup>120</sup> hemos advertido que, en el marco de un sistema educativo cuya creciente complejidad exige constantes readaptaciones por parte de los equipos de conducción, la formación inicial y continua de directivos llegó a ocupar cierta centralidad en la agenda de la política educativa entre 2011 y 2015. No obstante el interés manifiesto por fortalecer la función directiva, si bien discursivamente se avanzó en una propuesta clara acerca del contenido y responsabilidades del trabajo de los directivos, los aspectos que atañen a la formación no lograron integrar en sus propuestas la diversidad de saberes, provenientes de las diferentes fuentes que lo componen: la formación profesional, las disciplinas que emergen de la tradición cultural de grupos sociales productores de saberes, la selección que se hace en la escuela (recortes curriculares) y de la experiencia (Tardif, 2002). En la gestión gubernamental actual (2016-2017) comienzan a evidenciarse diferencias importantes respecto de la definición del trabajo directivo, lo cual puede empezar a apreciarse en el contenido para la formación de los directivos y en cómo se amplían las habilitaciones para intervenir en dicha formación.

Nuestra intención aquí es mostrar el panorama de la oferta de espacios curriculares que se estipulan en los actuales planes de estudio empleados en la formación inicial de docentes en la provincia de Buenos Aires y reflexionar acerca de los sentidos socio políticos encontrados por una parte y por la otra, explorar las diferentes concepciones que están en la base de las propuestas formativas o discursivas de las políticas educativas referidas a los cargos de conducción.

### **Los planes de estudio de la formación de base**

En los Institutos de Formación Docente, se pueden distinguir dos grandes marcos curriculares: los Diseños Curriculares para la formación de docentes que se desempeñarán en el nivel secundario<sup>121</sup> por un lado, y los Diseños Curriculares para la formación de profesores para la Educación Inicial, Primaria, Especial y Física por el otro. Mientras los primeros responden a los lineamientos propuestos en la Ley Federal de Educación de 1999, los últimos se enmarcan dentro de lo que propone la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006.

En este orden de situación, es posible decir que los docentes de secundaria se forman desde un marco curricular diferente del que propone la Ley en vigencia. Si bien en los últimos años hubo intentos de implementar nuevos Diseños Curriculares adecuados a la normativa vigente, y se han realizado consultas a los docentes del Nivel Superior sobre los documentos que detallan la propuesta curricular, la reforma no fue implementada. De esa manera, los Diseños Curriculares que enmarcan la formación de profesores para el Nivel Secundario enuncian al perfil del egresado desde un enfoque de competencias.

Por otra parte, en el Marco General que rige estos documentos no se da cuenta de un posible desempeño en la gestión de instituciones educativas, centrándose su propuesta de formación en las actividades de específicas para el aula del nivel correspondiente.

No obstante, aunque de forma acotada, algunos espacios curriculares ofrecen entre sus contenidos posibles herramientas para el desempeño en cargos de conducción

---

<sup>120</sup> Los resultados de las investigaciones anteriores realizadas en el marco del PICT-o UNIFE 2012 quedaron plasmadas en el libro Sverdlick, I et al (2017) Las complejidades de la gestión escolar. Ed. NOVEDUC y en un capítulo del libro Pereyra A. et al (2015) Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense. Ed. UNIFE

<sup>121</sup> Dispuestos en la Resolución N° 13271/99, posteriormente modificada por Resolución N° 3581/00.

institucional. Se trata de dos materias de primer año (Perspectiva Sociopolítica y Espacio de la Práctica) y una materia en el tercer año (Perspectiva Político-Institucional).

Dentro del grupo de documentos curriculares que recuperan tanto la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 como los Lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), el perfil del egresado se distancia explícitamente del enfoque de competencias anterior a partir del establecimiento de *horizontes formativos* para los estudiantes, haciendo hincapié en el carácter histórico-prospectivo de la formación docente. De esa manera se pone énfasis en un:

(...) proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias. Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares (...) Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro/a profesional de la enseñanza, sino también de un maestro/a pedagogo y también trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2008, pág. 15).

Los horizontes formativos enunciados reconocen tres propósitos:

El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;

La construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;

El posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.

De esa manera, se amplía la mirada para los docentes en formación, aunque la centralidad de la formación sigue estando puesta en la enseñanza en el aula: “el núcleo fundante de la formación docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural” (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2008, pág. 16).

El Diseño Curricular que forma profesores en Educación Primaria y Educación Inicial comparte un tronco común. En términos cuantitativos, la presencia en los contenidos de cuestiones ligadas a la gestión de instituciones educativas no presenta grandes variaciones respecto del Diseño Curricular para la formación de docentes de secundaria, siendo cuatro materias en toda la formación de base.

En los profesorados para la enseñanza de la Educación Inicial, Primaria, Educación Física y Especial existen los Trayectos formativos opcionales. Los mismos “(...) están orientados por una pregunta general: ¿cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular (...) La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos, también podrá definirse según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional” (pág. 76).

Se han encontrado algunas particularidades, por ejemplo, en el Diseño Curricular que forma profesores de Educación Física, que amplía las características que pueden adquirir

estos trayectos: “(...) Para los Trayectos Formativos Opcionales, se sugiere que los mismos estén orientados a diferentes miradas o propuestas en docencia o gestión vinculadas a la Formación Específica, capitalizando estos espacios como recorridos académicos que favorezcan experiencias de aprendizaje en la deconstrucción y construcción del sentido socio-político cultural de la educación física en diferentes ámbitos educativos. Los mismos podrán ser cuatrimestrales y/o anuales, con cargas de 32 ó 64 módulos” (Pág 101). En este caso, es el único documento que propone orientar esos espacios de definición institucional hacia la gestión.

Por su parte, el Diseño Curricular para docentes de Educación Especial explicita que estos espacios opcionales “(...) pueden ser utilizados para el abordaje de aquellos contenidos que por el desarrollo curricular no han podido ser tratados en profundidad y que por su significación merecen un mayor tiempo” (pág. 246).

Así, resultaría interesante conocer en qué medida los Espacios de Definición Institucional abordan concretamente temas vinculados a la gestión, esto es, si las instituciones que forman docentes consideran que ese trayecto debe destinarse a ese tipo de temáticas o si consideran que no constituye una prioridad o carencia en la formación de base.

Finalmente, en el Diseño Curricular para los profesorados de Educación Especial (creado en 2009 a partir de la Resolución 1009) existe una materia en el tronco común que se diferencia del resto, aunque toma varios elementos de la materia “Políticas, legislación y administración del trabajo escolar”, presente, como se vio, en el tercer año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

### **El ascenso en la carrera docente, los requisitos para acceder a los cargos de conducción y la formación de las y los aspirantes**

Actualmente, como antaño, para llegar a ser directivo se requiere ganar un concurso, lo cual implica cumplir con una serie de requisitos y condiciones formales reguladas por el Estatuto Docente. Según las pautas de ascenso en la carrera docente establecidas en el Estatuto Docente perteneciente a la Provincia de Buenos Aires y sus modificatorias posteriores al respecto<sup>122</sup>, en términos sintéticos, toda persona con título docente habilitante que posea un mínimo de siete años de desempeño en la docencia y que cuente al momento de postularse con un cargo (o módulo en caso de que se desempeñe como profesor) con situación de revista titular en el nivel al cual aspira (es decir Nivel Inicial, Primario o Secundario), puede presentarse para concursar y acceder a un cargo de gestión. Hay además otros requisitos determinantes: que el aspirante se encuentre en situación de servicio activo al momento de solicitar su participación en el concurso habiendo, a su vez, recibido una calificación<sup>123</sup> no menor a ocho puntos en los dos últimos años de desempeño en la docencia.

---

<sup>122</sup> Los ascensos en la carrera docente toman en cuenta lo establecido en el artículo 75 inc.6.4.3 ítem A,(A1,A2,A3) y B del Estatuto del Docente Ley N° 10.579/87 (atendiendo a sus modificatorias y su reglamentación posteriores), el Decreto N° 2485/92 (luego modificado por Decreto N° 441/95), la Ley 13.124/03, los Acuerdos Paritarios llevados a cabo en el año 2009 (que habilitaron a los Bibliotecarios, Preceptores y Ayudantes de Laboratorio para acceder a los cargos de gestión), la Resolución N° 824/05 y la Disposición N° 65/11.

<sup>123</sup> El Estatuto establece que la calificación la realiza el superior jerárquico e integra el puntaje de la clasificación para el caso de movilidad y ascensos (Sverdlick, I. 2012, pág. 64).

Es interesante observar que la formación de base no es determinante en relación con el nivel en donde se puede concursar para cargos de conducción. Los y las docentes pueden presentarse sólo en el nivel donde están revistiendo su servicio activo al momento del concurso. Así, por ejemplo, un/a docente con título de base de Profesor/a en Educación Primaria, que se esté desempeñando como preceptor en el Nivel Secundario, puede postularse para acceder a un cargo jerárquico únicamente en el nivel donde tiene su situación activa y no puede hacerlo en el nivel primario, aunque su título de base corresponda a dicho nivel. La misma regla aplica a las y los docentes de áreas como inglés, arte, educación física u otras, que pueden postular a cargos jerárquicos en los niveles donde se encuentren desempeñando sus tareas. Así, el desempeño como titular en el nivel para el cual se desea concursar (condición que implica además que el docente posea un título docente habilitante) es predominante respecto de la formación de base y continua que se tenga para postular para los cargos jerárquicos.

En cuanto a la modalidad del concurso para el acceso a los cargos de conducción, el mismo consta de dos instancias: una prueba escrita y un coloquio grupal. En base a los resultados de estas dos instancias y considerando el puntaje por los antecedentes, se elaboran los listados por orden de mérito que incluyen a todos los aspirantes que se encuentren aprobados. Según el orden establecido en esos listados, los concursantes aprobados acceden a los cargos disponibles para el distrito en ese momento.

El problema que se suele plantear para las y los aspirantes a los concursos está en relación con la formación, esto es ¿qué se exige en términos de saberes y cómo formarse para ello? En este sentido hay coincidencias en señalar que la formación de los directivos de todos los niveles y modalidades está débilmente formalizada y se realiza a través de cursos de capacitación y en forma autodidacta. En efecto, en la antesala a los concursos para los cargos de conducción, existen una serie de espacios desde donde se ofrece capacitar a los/las postulantes a los cargos directivos para los concursos correspondientes. En los hechos, la preparación para los concursos se realiza de manera autogestionada, las decisiones son individuales y voluntarias.

Entre las instancias de formación, encontramos aquellas ofrecidas por los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE); por los sindicatos, por las instituciones privadas o, bien, los cursos de capacitación ofrecidos de manera más informal por ex-inspectores del sistema educativo. Desde luego, la oferta privada de capacitación no es gratuita. Sea que se formen en ámbitos privados o en forma autodidacta, existe una bibliografía y unos formatos de evaluación que resultan indispensables de conocer para poder concursar. Esto parece ser lo que “baja la línea” en opinión de nuestras/os entrevistadas/os.

Como ofertas estatales podemos señalar dos: los cursos que ofrecen los CIIE que abordan escasamente alguna temática relacionada con la gestión de instituciones educativas y lo que se ofrece desde el Plan Nacional de Formación Permanente (PNFP), creado hacia fines del 2013 por el Consejo Federal de Educación. Por lo general, estas ofertas no suelen estar vinculada directamente con los concursos de ascenso en la carrera docente, más bien parecen orientadas a dar señales del tipo de directivo que se espera para cada gestión de gobierno. En tanto las ofertas privadas son muchas y muy diversas: sindicatos, escuelas creadas por inspectores jubilados, clases particulares, centros privados de formación, universidades privadas, fundaciones, etc.

En el marco del PNFP, se creó el programa Nuestra Escuela a partir de un acuerdo paritario en 2013 definiéndose que: “Nuestra Escuela” se constituye en una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática<sup>124</sup>. El componente institucional de Nuestra Escuela ha sido quizás la instancia más formalizada y enfática para la formación de directivos. Estamos observando que lentamente con la nueva administración neoliberal que caracteriza al gobierno actual (2016-2020), las premisas y conceptualizaciones están virando hacia otros sentidos y aparecen en escena otros actores del ámbito privado habilitados para la formación de directivos. Esta última estrategia de habilitación de los privados, se hace a través de la transferencia de recursos públicos por vía de tercerizar las prestaciones. Al respecto se puede ver la extensión territorial que está teniendo el Proyecto Educar 2015 con su programa “Líderes para el aprendizaje” en alianza con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

### **Las concepciones sobre la dirección escolar**

Al analizar los documentos que emanan de las diversas administraciones gubernamentales (centrales o locales) se pueden apreciar definiciones sobre la gestión, conducción y dirección escolar más o menos concordantes con una política educativa que se pretende coherente (aunque no siempre lo logre) con la política pública promovida por el gobierno de turno. Se trata de conceptualizaciones y argumentaciones, habitualmente elaborados por cuadros técnico - políticos provenientes de diferentes ámbitos académicos. Es notorio como la procedencia académica funciona en esos casos como una señal de identidad, distinguiéndose quienes proceden de instituciones de elite de aquellos que se formaron en ámbitos públicos. Y esta característica se relaciona estrechamente con las configuraciones discursivas con las que cada administración se presenta y trabaja en el sistema educativo y en las escuelas, para la aplicación de sus programas y políticas.

Con una política educativa asentada en la idea de un Estado garante del derecho a la educación, la crítica al neoliberalismo alcanzó un tono propositivo en el período del 2006 al 2015 en Argentina. En relación con la función directiva, en 2010 se elaboró el documento ministerial titulado “El trabajo del director y el proyecto de escuela”. El mismo está escrito con la intención explícita de problematizar el trabajo de la dirección escolar para el nivel primario y asume una perspectiva en la que se resalta la dimensión político-pedagógica para tomar decisiones en torno a situaciones educativas complejas y abiertas. Allí se plantea la idea de gestión como gobierno y como práctica política, lo cual amplía la mirada respecto de las propuestas que reducen la gestión a cuestiones administrativistas o gerenciales propias de otros modelos (Sverdlick, et al, 2017). Está claro en ese documento el viraje de época y de política, que se aparta de los modelos gerenciales propios del neoliberalismo. Nos referimos a aquellos modelos que proponían a los directivos como análogos a los gerentes de recursos humanos<sup>125</sup>.

Además de lo que se plasma en los documentos ministeriales y en las políticas educativas, en nuestras entrevistas estamos pudiendo distinguir en la actualidad una tensión entre tres concepciones según el énfasis que se le pone a la función directiva: énfasis sobre lo político – pedagógico, el que enfatiza el enfoque gerencial y un tercero que está apareciendo en esta etapa que es sobre lo pedagógico – didáctico. Aquí reside un aspecto a mirar, como característico de esta nueva gestión de gobierno. Nuevamente aparece la

---

<sup>124</sup> Ver <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-programa/>

<sup>125</sup> Un detalle de estos modelos puede leerse en Sverdlick, et al, 2017 y en Sverdlick, 2006,

neutralidad, lo a-político y lo técnico para instalar nuevos sentidos sobre la función de los y las directores/as.

Es un poco prematuro aún para nuestra investigación arribar a conclusiones acabadas sobre ciertos procesos que estamos viendo emerger en esta etapa caracterizada nuevamente por la revitalización de políticas neoliberales. Sin embargo, podemos anticipar que se va insinuando una fuerte tendencia a la privatización encubierta, tal como la define Stephan Ball (2008) en lo concerniente a la formación y capacitación docente, y un regreso a las concepciones gerencialistas de la educación, edulcoradas con un formato técnico-pedagógico.



## Bibliografía

Ball, S y Youdell, D (2008) Privatización encubierta en la educación pública. Informe para la Internacional de la Educación. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Marturet Margarita et al (2010) El trabajo del director y el proyecto de escuela. Ministerio de Educación. Argentina.

Sverdlick, Ingrid; Austral, Rosario; Bloch, Melina; Sánchez, Mariana (2017) La complejidad de la cuestión escolar. Buenos Aires: Noveduc.

Sverdlick, Ingrid (2006) Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 65-84. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art5.htm>.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes y formación profesional. Brasil: Ed. Vozes

### Documentos de trabajo

Decreto 2485/92. Provincia de Buenos Aires. 03 de septiembre de 1992. Disponible en: <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/92-2485.html>. Consultado el 02 de julio de 2017

Decreto 441/95. Provincia de Buenos Aires. Departamento de Gobierno y Justicia. 28 de febrero de 1995. Disponible en: <https://www.redeseducacion.com/afip/pba/D441-95.pdf>. Consultado el 02 de julio de 2017.

Dirección de Información y Estadística. Departamento Procesamiento de Datos. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Relevamiento Anual 2016. Unidades educativas, alumnos y secciones. Datos para el total de la Provincia; los partidos del Gran Buenos Aires; para el interior; para cada Región y distrito educativo. Serie estadísticas: relevamientos. Informe Número 55. Enero de 2017. Disponible en:

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/losnumeros/estadistica\\_educativa\\_anual\\_2016.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/losnumeros/estadistica_educativa_anual_2016.pdf). Consultado el 29 de junio de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 824/05. 15 de marzo de 2005. Disponible en:

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/normativa/resoluciones/resoluciones/res824-05.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. 2008. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>. Consultado el 25 de junio de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Física. 2009. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd\\_educ\\_fisica.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf). Consultado el 25 de junio de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación. Diseño Curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Especial. 2009. Disponible en:

[http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res1009-09\\_educ\\_especial.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res1009-09_educ_especial.pdf). Consultado el 25 de junio de 2017.

Dirección Provincial de Gestión Educativa. Dirección de Concursos Docentes y Pruebas de Selección. Comunicación N° 2/09. 03 de junio de 2009. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/comunicaciones/com\\_2.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/comunicaciones/com_2.pdf)

Dirección Provincial de Gestión Educativa. Dirección de Concursos Docentes y Pruebas de Selección. Disposición N° 65/11. 20 de marzo de 2013. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/comunicaciones/com\\_3\\_13.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/comunicaciones/com_3_13.pdf)

Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Área de Desarrollo Curricular. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Campo de la Formación General. Buenos Aires. 2008.

Ley N° 10579. Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires. 22 de octubre de 1987. Disponible en: [http://servicios.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/leyes/ley\\_10579.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/leyes/ley_10579.pdf). Consultado el 29 de junio de 2017.

Ley 13124. Provincia de Buenos Aires. 13 de noviembre de 2003. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnicaeducativa/normativa/leyes/ley13124.pdf>. Consultado el 2 de julio de 2017.

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Buenos Aires. 2008.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional de Formación Docente. Resolución CFE N° 24/07 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Buenos Aires. 2007.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional de Formación Docente. Resolución CFE N° 72/08 Anexo II “Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente”. 2008.

Provincia de Buenos Aires. Poder Ejecutivo. Tomo I del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado. 07 de diciembre de 1999. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/13271-99modif-por-3581-00.pdf>. Consultado el 2 de julio de 2017.

**Título:** La educación de jóvenes y adultos, ¿qué formación docente necesita?  
**Autora:** Silvina Alejandra Cruciani Ricci  
**Correo electrónico:** [silvina.cruciani@gmail.com](mailto:silvina.cruciani@gmail.com)

El presente trabajo tiene por objetivo compartir un avance del trabajo del Subproyecto de investigación<sup>126</sup>: “Características de los espacios de enseñanza y aprendizaje en tanto condiciones de la demanda social por más y mejor educación permanente”, coordinado por Amanda Toubes e Hilda Santos. El equipo de investigación trabaja junto a diversas instituciones educativas destinadas a jóvenes y adultos.

Las instituciones conforman un “*Corredor pedagógico*”. Se presentan algunas líneas de análisis considerando las necesidades de formación docente inicial, del ingreso y acompañamiento de los practicantes en estos espacios educativos y del desempeño profesional de los docentes de estas instituciones.

**Palabras claves:** formación docente, prácticas profesionales, desarrollo profesional, educación de jóvenes y adultos

### **Introducción**

El presente trabajo se enmarca en el Subproyecto: “Características de los espacios de enseñanza y aprendizaje en tanto condiciones de la demanda social por más y mejor educación permanente”, coordinado por Amanda Toubes e Hilda Santos. El mismo se encuentra dentro del Programa de Investigación: “Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente”<sup>127</sup>, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con dirección del María Teresa Sirvent y Sandra Llosa.

Desde el año 2004 el equipo viene trabajando junto a instituciones de diferentes niveles y modalidades de educación de jóvenes y adultos (EDJA), abordando diversos temas que hacen a la tarea de educar en tales espacios.

Además del anclaje del equipo de investigación, el trabajo que se presenta es parte del proceso de armado del proyecto de tesis de maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica que me encuentro llevando adelante.

---

<sup>126</sup> El Subproyecto se enmarca en un Programa de Investigación: “Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente”. Proyecto UBACyT, dirigido por María Teresa Sirvent y Sandra Llosa. 2014-2017.

<sup>127</sup> Proyecto de Investigación UBACyT 2014-2017.

## **Cuerpo de la ponencia**

### *Objetivos de la investigación*

Los objetivos del Subproyecto de investigación consiste en identificar las condiciones que pueden facilitar y/u obstaculizar la transformación de las demandas potenciales en demandas efectivas por educación permanente en población con derechos vulnerados; en este caso, jóvenes en situación de calle, de encierro por problemas con la ley y en escuelas de reinserción.

Se parte de considerar que una de las condiciones<sup>128</sup> que influyen en el cambio de demanda potencial a efectiva por educación, es el rol docente. Las características de la formación inicial y continua, las estrategias de trabajo dentro de la escuela, los vínculos con los estudiantes, sus colegas y los miembros de la comunidad educativa, son algunos de los aspectos que pueden generar demanda concreta por educación.

### *Foco de trabajo*

El Subproyecto de investigación, desde el año 2004, viene construyendo conocimiento en conjunto con algunas instituciones educativas que trabajan con jóvenes y adultos en situación de riesgo al ser sujetos con derechos vulnerados.

Estas instituciones son:

- Centro Educativo de Nivel Primario “Isauro Arancibia”, dependiente del Programa “Puentes Escolares” del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Vincula a jóvenes y adultos en situación de calle con espacios educativos de diverso grado de formalización.

- Polo Educativo de Barracas, ubicado en la Villa 21-24. Contiene ofertas educativas enmarcadas en un Centro de Formación Profesional donde se dictan cursos de oficios: informática, estética, gastronomía, indumentaria, electricidad, metalmecánica, cerrajería e idiomas.

- Centros Educativos de Jóvenes y Adultos enmarcados en el “Programa Alfabetización, Educación y Trabajo” (PAEBYT). Ofrece dos tipos de propuestas formativas, por un lado, para finalizar los estudios primarios dentro de la educación de

---

<sup>128</sup> En trabajos anteriores, el equipo de investigación se ha centrado en conocer las condiciones de los espacios de enseñanza y aprendizaje de las propuestas educativas destinadas a jóvenes y adultos.

jóvenes y adultos y, por el otro, cursos de oficios y el ingreso al Centro de Formación Profesional.

- Escuela de Reingreso (EMEM N°2), destinada a jóvenes desde 16 años que no pudieron finalizar o iniciar sus estudios secundarios. Funciona en las instalaciones de la Cooperativa Gráfica Patricios, en el barrio de Barracas. Depende de la Dirección de Educación Media del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

- Centro de Régimen Cerrado Manuel Rocca, recibe a jóvenes hasta 18 años en situación de infracción a la ley penal juvenil. Depende de la Dirección de Educación de jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de CABA.

Estas instituciones conformar lo que denominamos “*Corredor Pedagógico*”. Un conjunto de instituciones que se encuentran trabajando con una población similar y se caracterizan por utilizar, inicialmente sin saberlo, criterios pedagógicos similares para orientar su tarea educativa. No constituye un trayecto preparado explícitamente por los directivos y docentes de las instituciones, sino que es el resultado de una construcción que los propios trabajadores fueron realizando dando refugio e identidad a los jóvenes que concurren a ellas.

Denominamos “*Corredor Pedagógico*” a un recorrido que realizan algunos jóvenes en situación de calle o de detención, mediante el cual incorporan pautas y normas sociales que les permite sostener el aprendizaje sistemático escolar y un mejor desempeño personal y social. En algunos casos, este trayecto les facilita la vuelta o el ingreso al ámbito educativo, familiar, barrial y o laboral.

Considerando, por un lado, la presencia de estudiantes de los Institutos de Formación Docente y, por el otro, el cuestionamiento sobre el tipo de formación docentes que se requiere para trabajar en estos espacio, inquietudes proveniente de los propios equipos directivos y docentes, es que resulta significativo el abordaje sobre la formación docente en estos espacios educativos.

*¿Qué entendemos por la formación docente?*

La formación docente es un proceso a través el cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente. Es posible

distinguir dentro del proceso formativo diversos trayectos: biografía escolar, formación inicial, socialización profesional y desarrollo profesional.

La biografía escolar es el producto de las internalizaciones realizadas en las propias experiencias como estudiantes y que constituyen una base de saber que se utiliza para las prácticas profesionales. La socialización profesional comprender desde la formación inicial, que se recibe en la formación de grado, hasta las experiencias que se desarrolla en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas. El desarrollo profesional supone la implicancia directa del que se forma mediante múltiples dispositivos no excluyentes entre sí.

Debido a la complejidad de los espacios y de las experiencias antes mencionadas que se considera que la formación en la práctica profesional docente no es sencilla y, por lo tanto, no puede concretarse por una simple inmersión en las escuelas.

Acordamos con Liliana Sanjurjo (2009) acerca de la reflexión como eje central en la formación de los docentes. Aquella debe referirse a múltiples dimensiones del trabajo profesional: personal, áulica, contenidos, aspectos técnicos, institucional, social, concepciones internalizadas acerca del aprendizaje y de la enseñanza, supuestos y creencias y características socio-políticas y culturales del contexto que condicionan la labor. “Formarse en una práctica reflexiva en el sentido explicitado supone un grado importante tanto de conciencia profesional como de conciencia político-social, porque se trata no sólo de mejorar los aspectos técnicos de nuestra tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social” (p.22)

La práctica reflexiva constituye una herramienta para reconocer y analizar la pluralidad de conocimientos que poseen los docentes: los teóricos, adquiridos durante la formación inicial y mediante instancias formativas posteriores; los prácticos que se incorporan durante la acción profesional y los implícitos que se adquieren en las diversas instancias del trayecto formativo que se caracterizan por no ser accesibles a primera vista.

#### *Aspectos metodológicos*

Se ha trabajado con diversas reuniones con los equipos directivos y docentes de las instituciones que conforman el “Corredor Pedagógico”. En las mismas se suelen plantear preguntas que se consideran claves para abordar el tema, considerando el aporte

que cada integrante puede sumar en tantos educadores de jóvenes y adultos en distintas instituciones y espacios educativos y, sobre todo, valorando sus experiencias y conocimientos.

Las consignas tienen por objetivo generar la reflexión, primero en forma individual, y luego colectiva; generando un intercambio enriquecido con los aportes de diferentes voces al provenir de diversos espacios de educación de jóvenes y adultos.

Las preguntas que se plantearon fueron:

- ¿Qué formación tendrían que tener los estudiantes de los profesorados antes de llegar a ser docentes?
- ¿Cómo introducir el mundo del trabajo en la formación docente?
- ¿Qué aula construimos como docentes de jóvenes y adultos en distintos ámbitos de trabajo?

Apostamos a una construcción colectiva del conocimiento entre la Universidad y los docentes y directivos. Estableciendo un vínculo dialógico entre la investigación, la intervención pedagógica, la extensión y la formación docente. Intentando lograr que cada actividad sea formativa y enriquecedora tanto para los integrantes del equipo de investigación como para los representantes de las instituciones educativas con las cuales se trabaja.

### *Análisis*

A partir del análisis de los registros de las reuniones sostenidas con los integrantes de las instituciones que conforman el “Corredor Pedagógico” se han identificado las siguientes cuestiones:

- *la visión que se tiene de los jóvenes*: se sostiene como sentido vertebrador de las prácticas un principio de optimismo pedagógico, es decir, reconociendo las posibilidades de aprendizaje que todos los sujetos tienen cualesquiera sean sus características y condiciones. Esta postura se traduce en la confianza sobre las transformaciones que se pueden construir colectivamente. Por detrás del optimismo pedagógico se encuentra el reconocimiento de los jóvenes como

sujetos de derechos, lo que conlleva incluirlos en las acciones educativas como participantes activos y no como destinatarios pasivos.

- *la relación entre la vida de los jóvenes y el mundo de la escuela*: se presenta el desafío de acompañar las trayectorias de vida para romper con la idea instalada en los estudiantes de que “este mundo no es para mí” o “la cabeza no me da para esto”. Por otro lado, es indispensable partir de la realidad y de los conocimientos de los jóvenes para poder pensar una propuesta educativa que resulte significativa para los estudiantes.

Sobre *el trabajo docente*, se resalta la concepción del docente no desde una postura de voluntarismo sino, por el contrario, como transformador. “Somos trabajadores de la intelectualidad. Tratamos de dignificar al otro. El producto de nuestro trabajo sería el conocimiento”, sostiene un directivo. Según su opinión, “hay tres tipos de docentes: el docente que cumple y se va de la escuela, el docente que quiere volver a la escuela del pasado, los que queremos una escuela democrática”. Una docente indica que “el trabajo docente es un trabajo de redignificación recíproca”.

Se reconoce la importancia de considerar al trabajo docente como colectivo, de ninguna forma se espera un trabajo solitario. En vinculación con esta postura, es que una propuesta al interior del Corredor es el trabajo en parejas pedagógicas con especificación de roles y funciones de cada uno de los miembros de dicha pareja. El trabajo en parejas se puede dar por grado o por ciclo de la escuela, dependiendo de las decisiones pedagógicas que se tomen.

Para el desarrollo *del trabajo conjunto* es necesario contar con espacios y tiempos para la reflexión con otros, ya sean docentes, profesores de talleres, tutores, celadores, trabajadores sociales, etc. El foco de la práctica colectiva está puesto en resolver y analizar los problemas que surgen de la práctica educativa.

En relación con eso, una directora expresaba: “la práctica colectiva es la clave, las reuniones colectivas es la manera que nosotros encontramos y es lo que les decimos a los estudiantes de los Institutos de Formación Docente.” Reforzando lo anterior, otro director comenta: “La angustia individual muchas veces descansa en el colectivo”, por eso hay que “seguir generando colectivo docente, romper con la idea de que es un trabajo individual”.



Otro aspecto que está presente en estas instituciones es la preocupación por el cuidado emocional de los educadores. Se plantea la necesidad de cuidar la salud psíquica y física del educador, sometido a un stress laboral que significa estar inmerso en lugares de encierro, con contextos de vulneración extrema de derechos, generando una alta cuota de angustia por condiciones que no pueden modificarse desde su rol. Se abren interrogantes acerca de posibles actividades que tengan por objetivo distender y, por lo tanto, permiten una tolerancia que no afecte la salud. Se plantean algunos ejemplos: reuniones periódicas para poder poner palabras a las emociones desencadenadas, actividades recreativas, etc.

Otro de los temas que está presente en el análisis de las reuniones de “Corredor Pedagógico” es *el recorte de contenido y cómo transmitirlo*. Se parte de las consideraciones vertidas en los puntos anteriores con respecto a la visión sobre los jóvenes y de la relación entre ellos y la escuela. Frente a ello, se plantea la necesidad de plantear el trabajo pedagógico desde diversas metodologías según las particularidades de los estudiantes, en diálogo con sus conocimientos, para una construcción curricular pertinente.

Más allá de los planteos vertidos sobre el respeto por los jóvenes y sus saberes, el trabajo específico en lo que respecta a los contenidos a seleccionar presenta el dilema de recortar los conocimientos al tomar en consideración los saberes previos de los jóvenes. Tal decisión plantea dos cuestiones: por un lado, cuenta con el efecto de incumplir el principio de igualdad de derecho de acceder a los conocimientos; por el otro, sostiene el empobrecimiento de los aprendizajes partiendo de que como los estudiantes no logran alcanzarlos, se suprimen.

Al docente le toca asumir que la dificultad para aprender determinados contenidos se transforma en un problema pedagógico y no en un déficit de los estudiantes. El análisis de cada situación implica encontrar las formas y los recursos para que el sujeto con derechos de aprendizajes, le sean facilitados por la escuela, sin disminuir los contenidos.

Considerando que las instituciones de EDJA cuentan con estudiantes de la formación docente inicial, se mencionan dos cuestiones que han aparecido con relevancia en lo que respecta a la *trayectoria formativa de los estudiantes de la formación docente* que serían convenientes ponerlas en cuestión: por un lado, la forma del tratamiento rígido y limitado de los objetivos de la enseñanza y de aprendizaje, por el otro, la ignorancia o estigmatización de la población de los sectores más pobres y marginados. En relación a

esto último, un docente comenta en relación a una pregunta que suele escuchar de parte de los estudiantes del profesorado: “¿Para qué tanto si yo tengo que enseñar? Y mi respuesta tiene que ver con ¿a quién le van a enseñar? Y de eso no se habla”.

Desde la propia experiencia de contar con practicantes de institutos de formación docente dentro de las instituciones educativas del Corredor, y con el objetivo de evitar la tensión entre la iniciación laboral del docente de EDJA y las características de la modalidad, se proponen distintas acciones: partir de diagnósticos socio institucionales o comunitarios; conocer la realidad del lugar donde trabajará; explicitar las expectativas; trabajar en diversas inserciones comunitarias; experimentar el trabajo en equipo y en talleres; formar equipos interdisciplinarios para experimentar y enriquecer la mirada sobre las prácticas profesionales; formar parejas pedagógicas y diferenciar los roles; trabajar en red con distintas áreas; acompañar a los docentes en su tarea desde el rol de la coordinación de un proyecto colectivo; participar de reuniones periódicas; evitar la polarización entre experiencias educativas formales y no formales.

Las acciones que se mencionan no se podrían identificar claramente dentro de un solo momento de la trayectoria formativa del docente. Aunque muchas de ellas se podrían pensar para la formación docente inicial, no dejan de estar ausentes diversas estrategias para el acompañamiento en el ingreso de los practicantes y el desempeño profesional de los docentes.

### **Reflexiones generales**

Por el análisis de los registros de las reuniones de docentes y directivos del “Corredor Pedagógico” se vuelve a evidenciar la complejidad del trabajo en la educación de jóvenes y adultos, reflejando las múltiples variables que inciden en ella. La visión que se tiene sobre los jóvenes, sus vidas, sus potencialidades y sus saberes, se pone en relación con el mundo de la escuela y con los requisitos del propio sistema educativo.

El trabajo del docente se debe centrar en los problemas pedagógicos que generan los contenidos escolares y la necesidad de reconocer la diversidad de estrategias didácticas que se deben poner en juego en el proceso de enseñanza para su transmisión. El factor que determine su trabajo no debe estar puesto en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

El contexto de trabajo de la EDJA es de múltiples pobreza, vulneración de derechos y atravesados por el principio de “avance acumulativo” negativo que consiste en la ausencia de demanda o ‘consumen’ de más educación por parte de quienes tienen menos educación. Frente a ello, consideramos que a mejor formación docente, mejor y mayor posibilidad de generar demanda efectiva por educación.

Uno de los factores que inciden en la mejora de la formación docente es el trabajo colectivo con instancias de reflexión, lo que permite tomar decisiones pedagógicas con mayor conocimiento de las dimensiones que la atraviesan.

Se continúan abriendo preguntas: ¿Qué es lo que tienen que aprender los estudiantes de la formación docente? ¿Qué saberes, saber hacer y saber ser son necesarios para trabajar en EDJA? ¿Cuáles son las diferencias entre estos espacios educativos y la “escuela común”? ¿Sería pertinente pensar una formación docente específica para las instituciones que trabajan con jóvenes y adultos con derechos vulnerados?

Al considerar que para el desarrollo profesional de los docentes los espacios de reflexión son fundamentales y frente al comentario de una docente en referencia a su práctica en un instituto de formación docente: “No está la reflexión. Se lee, se lee y se lee y después preguntan, ¿y ahora qué hago?”, nos preguntamos: ¿Está presente la reflexión en la formación docente? ¿Qué tipo de reflexión se promueve? ¿Cómo enseñar esta herramienta a los estudiantes de la formación docente inicial? ¿Cómo hacer para que se reconozca a estos espacios como formativos y enriquecedores para el desempeño profesional?

## **Bibliografía**

Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2007): “Ida y vuelta: Políticas educativas y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de caso en América Latina”. Traducción al español del artículo publicado en: *International Handbook on School Effectiveness and Improvement*, Springer.

Nobile, M. y Arroyo, M. (2015): “Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes: un análisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Volumen 8, Número 3.

Sanjurjo, L. (Coord.) (2009): “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”. Ediciones Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

Sirvent, M.T. (2007). La Educación y las múltiples pobrezaas en un contexto cultural de sometimiento, resistencia y creación. Desafíos para la investigación educativa y la intervención. Conferencia Inaugural I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Mendoza, Mayo 2007.

**Título: Fronteras formativas o sobre cómo se procesan las diferencias en la formación docente**

**Autoras: María Gabriela Soria, Sara Elizabeth Orellana, Gabriela Elizabeth Ibañez**

**Correo electrónico: [mariagabrielasoria@gmail.com](mailto:mariagabrielasoria@gmail.com)**

El presente escrito se inscribe en el marco del Proyecto de investigación: “Fronteras formativas o sobre cómo se procesan las diferencias en la formación docente”, perteneciente al Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. El estudio iniciado a principios del 2017, focaliza en los procesos formativos de futuros profesores/as para el nivel primario, específicamente en torno a cómo se abordan las diferencias en los dispositivos de formación que se ofrecen a los estudiantes en el Profesorado.

Su importancia radica en que históricamente en la formación inicial, se han desarrollado procesos de fortalecimiento de los mecanismos que refuerzan diferencias que desigualan, al mismo tiempo que suelen existir espacios de resistencia y procesos contra-hegemónicos, que promueven acciones instituyentes y experiencias de-formativas. Interesa en esta oportunidad compartir avances de la primera etapa de trabajo, presentando algunas conjeturas sobre el análisis de documentos curriculares en torno a cómo se abordan las diferencias en las actuales prescripciones curriculares para la formación de Profesores/as de Educación Primaria común y Profesores/as de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

**Palabras claves:** formación, docente, fronteras, diferencias- prescripciones

#### **Presentación del estudio:**

Nuestro campo de estudio y trabajo se configura alrededor de la formación docente, desde allí, hace largos años conformamos un amplio equipo de investigadores e investigadoras en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Partimos de considerar, que la formación de profesores/as del nivel primario, hoy más que nunca, está atravesada por la diversidad cultural, por la fragmentación social, por el desequilibrio económico cada vez más marcado entre ámbitos y regiones y por el acrecentamiento de las diferencias; sociales, culturales, lingüísticas, económicas, étnicas, género, las que significan condiciones de vida radicalmente diferentes para unos y otros sujetos.

Desde ese contexto, comprendemos la formación docente como un campo de problemáticas que integra atravesamientos desde lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico, entre otros, como constitutivos del mismo.

Asimismo, advertimos –entre otros aspectos- una y/ o múltiples “*fronteras formativas*” (Soria, 2008), en los procesos de formación docente, que establecen límites, territorios que regulan los desempeños de los estudiantes, regulaciones que naturalizan, homogenizan a los sujetos como a los modos de actuar, de estar y transitar las prácticas formativas, suprimiendo, obviando, las diferencias.

Al respecto sostenemos que históricamente la Pedagogía y los propios procesos de formación docente organizaron las prácticas formativas respondiendo a una multiplicidad de “fronteras formativas” que propiciaron la homogeneización, la normalización y disciplinamiento, eliminando las diferencias.

Las diferencias se asociaban al déficit, concepción que aún hoy persiste -o desviación de la norma-, generando sujetos estigmatizados (Goofman, 1995), categorizados, hasta etiquetamientos que articulan la vida escolar y familiar. Esto quizás operó así porque se enfatiza en lo diferente y no en las diferencias, como lo señala Skliar (2015). También porque por lo general las diferencias se consideran desde el determinismo biológico, como predeterminadas en la carga genética, indicando en consecuencia circuitos propios de escolarización y modalidades específicas de intervención, sostenidas en la idea de sujetos *diferentes-deficientes*. Sujetos que hay que curar, patologizando las diferencias y hasta otorgando al otro identidad de enfermo, de inferioridad, promoviendo la desvalorización y desprecio, quizás desde la afirmación de que toda sociedad de hombres libres es inherentemente desigual.

Desde esas concepciones se proclama la naturaleza evolutiva del sistema como naturalmente selectiva, pues es el resultado de la puesta en práctica de acciones individuales, mecanismo que genera el progreso de algunos individuos, justifica diferencias absolutamente legítimas. De este modo, la desigualdad que origina el progreso resulta siempre justa y denota competencias cognitivas genéticamente heredadas o ambientalmente determinadas, que tornan a algunos individuos biológicamente más competitivos que otros. La exclusión de algunos grupos sociales es simplemente el resultado de un ejercicio de libertad, en el que se ponen en juego las condiciones individuales para ocupar el lugar que se merece. Este proceso agudiza la lucha de todos contra todos, el “sálvese quien pueda” (Borón, 1999) y justifica la exclusión social.

Estas perspectivas también han cobrado fuerza en el campo educativo y particularmente en los procesos de formación docente en donde si bien se ha venido insistiendo desde prácticas discursivas que las diferencias nos constituyen y que estamos hechos de diferencias, en las prácticas de formación docente se banalizan, silencian y hasta se invisibilizan, cayendo en estereotipos o en la normalización de las diferencias, inclusive en situaciones extremas en la obstinación por los diferentes.

A partir de lo planteado hasta aquí, el camino investigativo que recientemente emprendimos pretende identificar la multiplicidad de fronteras formativas que habitan los procesos de formación docente para el nivel primario. En particular, identificar y comprender a partir del análisis de relatos de formadores y estudiantes sobre cómo se procesan las diferencias (al menos género, raza y clase, en sus complejas intersecciones) en el trayecto formativo, dada la relevancia de sus efectos en los mismos sujetos.

Nuestro interés se sostiene en investigaciones anteriores, donde advertimos que en los procesos de formación docente, los estudiantes no responden académicamente a lo esperado, suelen ser identificados, inclusive nominados en el discurso docente como un “otro”, quien parece encarnar una realidad ajena, distante a la realidad docente, y con la cual estos últimos buscan des-identificarse. La presentación de ese “otro-diferente” encuentra su anclaje en diversas dimensiones: aspectos étnicos, aspectos socioeconómicos, condiciones de género, las particularidades del contexto familiar entre otras; donde la diferencia suele signarse negativamente en aquellos que se apartan de la norma e inclusive es posible hallar indicios de una percepción desvalorizante, en especial construcciones patologizantes, en las cuales se resaltan las deficiencias o carencias de los “diferentes”.

En ocasiones también ocurre un borramiento de las diferencias bajo un manto homogeneizante, ya que las diferencias necesitan ser normalizadas.

## **Referentes metodológicos:**

El equipo de investigación indaga en el campo de la formación docente en contextos situados en relación a la diferencia, desde una perspectiva histórica, socio crítica y compleja. Consideramos que la metodología no es un artefacto neutro e independiente de la perspectiva epistemológica.

La propuesta sostiene una construcción metodológica adecuada a las características del problema que se indaga, con rigurosa vigilancia de la consistencia interna entre los diferentes niveles de concreción en el trabajo de campo y del análisis e interpretación de la información (Vega en Quintanillas, 1.985; pág. 316). El proyecto asume las características del paradigma cualitativo e interpretativo (Vasilasis de Gialdino, 1987), donde se propone y construyen datos, íntimamente relacionados a los significados que otorgan los/as sujetos del proceso en estudio, sus prácticas y opiniones, en el proceso de formación docente en contextos situados en la provincia de Salta.

El enfoque interpretativo de diseño naturalista habilita miradas sistemáticas y rigurosas que no pretenden encontrar el valor de verdad sino comprender e interpretar las prácticas humanas desde las tramas de significado que las originan y contienen, en una conciencia lingüística inexorable (Gadamer, 1992). Sobre el supuesto ontológico-epistemológico que no existen estructuras de significado independientes por fuera del hombre o los hombres, sino que sus explicaciones son, necesariamente, autointerpretaciones (Taylor y Bodgan, 1986), aquello a lo que accedemos es valioso únicamente en el contexto de la significación que adquiere para quien lo narra.

Dentro del paradigma interpretativo o hermenéutico, la narrativa se erige como forma de acceso a los conocimientos y a la vez como productora de los mismos. Como sostienen Connelly y Clandinin (2000), la narrativa es el análisis de las formas en que los seres humanos viven su mundo. Asimismo concede el acceso a lo privado en lo público, así como revela lo público en lo privado en una suerte de amalgama que permite comprender lo singular como expresión siempre creativa de un colectivo dinámico. El individuo no escapa a su contexto histórico, y en su narrativa inevitablemente se intersecta su historia y la de la sociedad. Pero, fundamentalmente, es una forma de conjugar la investigación y la intervención (Fernández Cruz, 2013), de dinamizar el desarrollo profesional y personal movilizando a los propios sujetos a partir de la invocación a narrarse. En este marco el estudio explorará casos institucionales y relatos biográficos que nos permitan no solo la descripción sino también la interpretación de aspectos referidos a cómo se procesan las diferencias en la formación docente inicial.

Reconociendo que la formación docente es parte del interés de Estado, estudiaremos los marcos curriculares y lineamientos ministeriales que la regulan., y los modos en que refieren a las diferencias en los procesos formativos.

El estudio explora casos institucionales y trayectorias formativas, sin pretender generalizaciones sino buscando profundizar en la comprensión profunda de múltiples dimensiones condensadas en un nivel micro; Goetz, y Le Compte (1.988) definen a este método como “el análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos”.

En este proyecto se focaliza en los siguientes casos institucionales: - Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 6.001, localizado en la capital de la ciudad de Salta - Profesorado de Educación Primaria Instituto de Enseñanza Superior "Dr. Alfredo Loutaif" N° 6023 localizado en la capital de la ciudad

de Orán , institución ubicada a 270 km de la provincia de Salta, el cual cuenta con Extensión Áulica en Isla de cañas Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe ,a 160 km de Salta capital Extensión Áulica en Nazareno Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe a 450Km de Salta capital Extensión Áulica en Santa Victoria Oeste Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe a 500 km de Salta capital. Extensión Áulica en Iruya Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe, a 315 km de Salta capital.

En esta etapa inicial, nos detenemos en uno de los interrogantes , que refiere a :

¿Cómo se abordan las diferencias en las prescripciones curriculares y ministeriales para la formación docente de nivel primario en la provincia de Salta ?

Interrogante que nos lleva al análisis normativo curricular del profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 6001, en los inicios de esta investigación.

### **Referentes normativos en la formación docente inicial en la provincia de Salta**

Como explicitamos anteriormente interesa en esta comunicación socializar algunas líneas de análisis respecto a cómo es abordado en las actuales prescripciones curriculares y ministeriales la problemática de la/s diferencia/s en la formación docente inicial.

Este primer recorrido se sustenta en que consideramos que para conocer cómo operan y / o se procesan las diferencias en los dispositivos de formación docente, es oportuno identificar los procesos de resignificación que hacen los formadores respecto a los lineamientos curriculares y ministeriales que estructuran a nivel discursivo/ normativo las prácticas de formación.

En este sentido, recuperamos de Ball, S. J. (2002), la invitación a pensar que el estudio de las políticas públicas implica indagarlas como texto y como discurso, o sea la codificación resultado de las relaciones de fuerza social y la decodificación que en diferentes contextos realizan sujetos e instituciones a partir de condiciones de existencia particulares.

Entonces, reflexionar sobre las políticas de transformación curricular de la formación docente para el nivel primario en Salta, invita a indagar en las intersecciones entre el texto fundacional, los procesos discursivos producidos desde el mismo y los procesos de apropiación que realizan los sujetos. Sin dudas, es una tarea compleja que articula distintas dimensiones y sujetos que actúan en simultáneo y que por su condición de producción y de productores histórico- sociales, generan fronteras a visibilizar.

Sistematizando documentos ministeriales que enmarcan la actual formación docente inicial para los Profesorados de Educación Primaria, identificamos en el año 2.007, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, creado en el marco de la ley de Educación Nacional N° 26.206, que tiene como misión definir e implementar una política nacional de formación docente para el mediano y largo plazo.

El INFDC creado en el marco del artículo N° 76 de la nueva Ley de Educación Nacional, tiene como funciones que lo vertebran, promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente; fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo, el desarrollo curricular y la investigación, los planes y



programas de formación inicial y continua, y la aplicación de las regulaciones que demande la organización del sistema, entre otras.

A partir de la creación del INFD, se inició el proceso de promoción de las políticas que luego se plasmaron en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los profesorado de Educación Primaria. En el caso de la provincia de Salta, el diseño se construye de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Estado Nacional, a partir de la legislación vigente: ley N° 26.206, Res. del Consejo Federal de Educación N° 241-05; 251-05; 23-07; 24;07; 30-07 y Anexos I y II, respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional.

Por su parte la provincia de Salta, inicia el proceso de implementación curricular de los nuevos Diseños de formación docente para el nivel Primario común( Res. N° 539/09), en el año 2009, teniendo como referente institucional aplicador al Instituto N° 6.001, de la ciudad de Salta, Capital, ex Escuela Normal Nacional; institución de referencia empírica del presente estudio.

En el caso de esta investigación cobra relevancia detenernos en las prescripciones curriculares, porque lo curricular sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad ,designa el contenido a enseñar, instauro principios de legitimidad de las formas culturales privilegiadas y genera efectos sobre la construcción de la subjetividad.

### **Notas del análisis del Diseño Curricular jurisdiccional de Profesorado de Educación Primaria**

El Diseño curricular jurisdiccional vigente para la carrera de Profesorado en Educación Primaria corresponde a la Res. Ministerial N° 538/09 y la Res. N° 1170, modificatoria al sistema de correlatividades.

De su lectura podemos expresar que respecto a los interrogantes seleccionados para esta comunicación en torno al abordaje de la noción de diferencia/s, a la/s diferencia/a alas que se alude y a las características que asume el planteo en torno a las mismas, vamos a problematizar-nos en algunos aspectos de tres ejes de análisis.

El primero, referido al sujeto en proceso de formación -futuro/a maestro/a-; el segundo, vinculado al sujeto -alumno/a del nivel primario- en relación también al contexto del desempeño profesional y por último, el referido a los contenidos prescriptos en el plan curricular.

#### Sujeto en proceso de formación -futuro/a maestro/a-:

Sobre el estudiante del profesorado, el documento en sus diferentes apartados sostiene para su caracterización aspectos provenientes de investigaciones sobre quiénes elijen la carrera y diagnósticos, en términos de valoraciones de formadores sobre los sujetos en proceso de formación docente para el nivel.

En este sentido, se explicita con recurrencia en múltiples párrafos, a la diferencia socio-cultural como elemento constitutivo y dimensión a integrar en los dispositivos de formación. La diferencia socio-cultural es planteada en términos negativos, de inferioridad de condiciones materiales y simbólicas para “ser docentes”, en comparación con sujetos de otros tiempos que optaban por la carrera.

El abordaje de la diferencia socio- cultural, puede leerse en términos de cierta sospecha sobre los sujetos que eligen la docencia; en términos de Baquero (2012) sospecha sobre la educabilidad de los mismos. *“por otra parte, muchas veces descalifican a estos grupos juveniles en sus posibilidades de adquirir competencias y saberes para desempeñarse como docentes”*(Diseño curricular Jurisdiccional de la Provincia de Salta del Profesorado de Educación Primaria. 2009. P. )

Vinculado a las preguntas generales del proyecto de investigación en curso, nos interrogamos sobre cómo o en qué sentido estos planteos de la/s diferencia/s en clave socio-cultural que portan los sujetos que eligen la carrera de Profesorado en Educación Primaria se visibilizan o no en los dispositivos de formación que ofrecen a los estudiantes.

#### Sujeto -alumno/a del nivel primario- en relación también al contexto del desempeño profesional

En la caracterización sobre los alumnos/as del nivel primario se observa la explicitación de múltiples enfoques teóricos que intentan dar cuenta de la complejidad constitutiva del mismo y de notas épocas en su configuración. Las diferencias a las que se aluden sostienen la heterogeneidad de la población infantil, “infancias” en plural, también en clave socio-cultural, focalizando en los contextos de desigualdad social y cultural de pertenencia de los alumnos/as del nivel.

Existe una clara contradicción y tensión entre la explicitación de la heterogeneidad socio-cultural de las infancias y la homogeneización cultural de las prácticas escolares, invisibilizando y/o negando de esta manera las diferencias culturales que se tejen en la cotidianeidad escolar.

Relacionado a ello destacamos cómo en los apartados que refieren a las competencias profesionales de los futuros docentes del nivel, emerge el perfil de un profesor/a “mediador de la cultura”, en sí transmisor de la cultura legitimada por el aparato escolar.

En torno a ello, nos interrogamos respecto a: ¿qué concepciones del término cultura y cultura escolar operan y/o vehiculizan los dispositivos de formación destinados a los/as futuros profesores/as del nivel primario?

#### La/s diferencia/s en los contenidos prescriptos en el plan curricular

Adecuando a la extensión del presente escrito, solo recuperamos para el desarrollo de este apartado la presentación de algunos espacios curriculares en cuya denominación se explicita la visibilización de ciertas diferencias traducidas en contenidos curriculares para la formación docente inicial para el nivel primario local.

Mencionamos entonces los siguientes espacios curriculares:

Seminario Problemática de la Interculturalidad ubicado en el campo de la formación General;

Seminario Educación Sexual Integral ubicado en el campo de la Formación Específica;

Seminario Integración Educativa ubicado en el campo de la Formación Específica.

Del análisis de los contenidos y referencias metodológicas de cada uno de estos espacios curriculares y desde una mirada holística del plan curricular, nos preguntamos en torno al atravesamiento de estas diferencias en los dispositivos de formación de otros espacios curriculares del plan de estudios.

Entonces expresamos, ¿se explicita y/o problematiza en los dispositivos de formación, las múltiples configuraciones culturales que caracterizan a los contextos de desempeño profesional en el nivel primario de la provincia de Salta? ¿Existen planteos/ abordajes en perspectiva de género en los dispositivos de formación destinados a los/as futuros/as profesores/as del nivel primario? ¿Existen en los dispositivos de formación abordajes vinculados a la integración educativa en sus variadas intersecciones?

### **A modo de cierre**

El interrogarnos sobre lo curricular despierta primeras reflexiones y nuevos interrogantes para continuar el camino investigativo sobre las respuestas y/o abordaje que la formación docente inicial otorga a las diferencias.

Lo compartido hasta aquí se plantea como huellas del complejo proceso de construcción del tema de investigación y de las múltiples vías de acceso para su conocimiento y comprensión. Asimismo nos reafirma en el empeño por investigar la formación docente, la cuál como campo de problemáticas y atravesamientos, posee como lo expresa Marta Souto (2010) un lugar protagónico en el restablecimiento de los lazos de transmisión intergeneracional que aseguren la continuidad cultural y social a través de la historia y den lugar a la creación de nuevos imaginarios y significaciones en lo social-histórico para las nuevas generaciones.

### **Bibliografía:**

-Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. P. 19-33 .

-Baquero, R. (2012) La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos->

-Boron, A. Julio Gambina y Naum Minsburg (comps.) (1999) Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina. Buenos Aires .

-Bourdieu, P y Passeron J.C. (1995) "La reproducción." Fontamara. México.

-Clandinin, J. and F. Connelly, (2000) Narrative Inquiry. Volume: 2, Jossey-Bass

-Díaz, Marisa; (2008) Hacia una pedagogía de las diferencias...en Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Gadotti y otros (comp). CLACSO .Buenos Aires.

-Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Formación de formadores. Serie Los documentos. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

-Fernández Cruz, M. (2013). "La investigación biográfica co-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes", entrevista, Revista de Educación, año 4, núm. 5, pp. 213-219.

-Gadamer, H-G. 1992: Verdad y Método II. Salamanca: Sígueme

-Goetz, y Le Comte (1.988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata.

Goffman, E. (1995). Estigma. La identidad deteriorada (pp. 11-56). Argentina: Amorrortu editores.

- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.
- Skliar, Carlos (2015) La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Novedades Educativas, Noveduc. Buenos Aires.
- Souto, Marta (2010) Elucidación crítica sobre la formación docente. Itinerarios educativos Volumen 4, p. 83-93.
- Soria, M. Gabriela (2008) Formación práctica y Contextos de actuación. Una mirada desde los sujetos de la formación en los I.F.D. Estudio de Caso- Tesis de Maestría\_ UBA.
- Diseño Curricular Jurisdiccional de Salta, del profesorado de Educación Primaria, Res. Ministerial N° 538-09
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Taylor , S.J. y Bogdan, R.(1.986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós, Barcelona.

**Título: Uma linha do tempo das conferências Mundiais e Regionais da Educação Superior da Unesco e o sentido de equidade para a formação de professores**

**Autores: Mônica de Souza Trevisan, Rosane Carneiro Sarturi**

**Correio electrónico: [monicastrevisan@gmail.com](mailto:monicastrevisan@gmail.com)**

Tem-se como objetivo analisar as conferências mundiais e regionais de Educação Superior (ES) promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco) resgatando a ideia de equidade desenvolvida nos textos e traçando um paralelo com as políticas educacionais de formação de professores no Brasil. A questão mobilizadora considera a influência de organismos como a Unesco na formulação das políticas públicas educacionais no Brasil, assim questiona-se: O sentido de equidade presente nas conferências da Unesco tem influenciado as políticas Brasileiras de formação inicial de professores? Metodologicamente delimitou-se textos que compuseram um estudo documental (Gil, 2011): Declaração da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) de 1996 e de 2008 e da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) de 1998 e de 2009; resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores. Aliada a pesquisa documental, fundamentou-se na temática da equidade (Formichella, 2014), considerando a importância de formar professores atentos aos desafios educacionais do nosso tempo.

**Palabras claves:** Políticas públicas. Formação de professores. Equidade. Educação Superior. Unesco

### **Introdução**

Este trabalho é mobilizado pela seguinte questão: o sentido de equidade presente nas conferências sobre Educação Superior (ES) da Unesco tem influenciado as políticas Brasileiras de formação inicial de professores?

A análise desenvolveu-se mediante a leitura dos textos das Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES) e das Conferências Regionais de Educação Superior (CRES), bem como das duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CP), Conselho Pleno (CP).

Metodologicamente fundamentou-se em Gil (2011) enfatizando que os documentos se caracterizam por leis, portarias, dados estatísticos, etc. Para analisá-los, elaborou-se quadros estabelecendo paralelos dos pontos mais importantes, na primeira parte das conferências da Unesco e na segunda parte da legislação brasileira para a formação de professores. Para compreender melhor a questão da equidade, buscou-se o conceito apresentado por Formichella (2014).

### **Conferências mundiais e regionais de educação superior da Unesco**

Pesquisar os documentos das CMES das CRES da Unesco deve-se ao fato deste organismo influenciar a constituição das políticas públicas nacionais, em especial àquelas voltadas a educação. Ao olhar as Declarações da Unesco buscou-se compreender a equidade, as políticas de formação de professores e a relação com a Educação Básica. Destacam-se alguns pontos:

Quadro 1: Conferências Mundiais e Regionais de Educação Superior

| Ano  | Conferência  | Local                          | Título da Declaração   | Pontos de destaque   |
|------|--|--------------------------------|--|--|
| 1996 | Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe | Havana, Cuba.                  | Declaração sobre Educação Superior na América Latina e Caribe  | Pertinência da Educação Superior (ES); Qualidade avaliação e acreditação institucional; Gestão e financiamento; Novas tecnologias de informação e comunicação; Reorientação da cooperação internacional.   |
| 1998 | Conferência Mundial de Educação Superior                                 | Paris, França                  | Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação   | Missão de educar, formar e realizar pesquisas (Art. 1º); Igualdade de acesso (Art. 3º) e acesso das mulheres (Art. 4º); Pessoal de ES e estudantes como agentes principais (art. 10); Avaliação da Qualidade (Art. 11); O potencial e o desafio de tecnologia (Art. 12); O financiamento da ES como serviço público (Art. 14).   |
| 2008 | Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe  | Cartagena das Índias, Colômbia | Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe CRES 2008.   | ES como direito humano e bem público social; garantia de acesso e permanência com condições equitativas; respeito a identidade cultural e interculturalidade; valores sociais e humanos da ES, educação científica, humanística, e o desenvolvimento integral sustentável; formação de redes acadêmicas; emigração qualificada; integração regional e internacionalização. |
| 2009 | Conferência Mundial sobre Ensino Superior                                | Paris, França                  | Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social | Responsabilidade Social da ES; Acesso, igualdade e qualidade; Internacionalização, regionalização e globalização; Ensino, pesquisa e inovação; Educação Superior na África.  |

Fonte: CMES de 1998 e de 2009; CRES de 1996 e de 2008.

A realização da CRES para a América Latina e Caribe, de 1996 envolveu diversos representantes: do Centro Regional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e Caribe (CRESALC); das Instituições de Educação Superior (IES) e autoridades de Educação dos países envolvidos.

A tônica da CRES de Havana, na virada do milênio, discutiu os rumos da ES para a América Latina e Caribe a partir das relações econômicas sociais e mundiais em transformação nos anos 1990. Essa Conferência afirma pontos importantes como: valorização da ES para o desenvolvimento da América Latina e Caribe; necessidade dos Estados investirem em ES para melhoria da sociedade; importância da ES relacionar-se com os demais níveis de ensino como educação primária e secundária; responsabilidade na formação de professores; formação de profissionais preparados para o mundo do trabalho e aprendizagem contínua.

Integrar las instituciones de educación superior con los demás niveles de la educación con el objetivo de conformar un sistema articulado dentro del cual deberán asumir una conducta proactiva conducente a la identificación de falencias. Su contribución podrá traducirse a través de la investigación aplicada, de su participación en la formación inicial de docentes, y en el perfeccionamiento y actualización del personal calificado, y el asesoramiento en el diseño de modelos curriculares. (CRESALC/Unesco, 1996, p. 129).

O texto da CRES preocupa-se em defender o acesso à ES como direito e não como mercadoria comercializável: "un lugar al que el acceso depende principalmente del mérito intelectual y de la capacidad de participar activamente en sus programas, cuidándose de asegurar la igualdad social" (CRESALC/Unesco, 1996, p. 108).

A conferência de Havana foi preparatória na América Latina e Caribe para a CMES de 1998, em Paris, que em sua Declaração apresenta muitos pontos em comum com a Conferência de Havana, no que se refere a: defesa a igualdade de acesso à ES para diversos povos; acesso das mulheres; acesso de grupos específicos: povos indígenas, minorias étnicas, portadores de deficiência (Unesco, 1998).

A Declaração de 1998 defende que o financiamento da ES necessita de recursos públicos e privados, mas reafirma o papel essencial do Estado no financiamento como forma de "[...] garantir o desenvolvimento da educação superior, de aumentar sua eficácia e de manter sua qualidade e relevância." (Unesco, 1998, Art. 14, p.7).

Destaca-se novamente a relação com a os demais níveis de ensino, apresentando como missão da ES: "f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente" (Unesco, 1998, Art. 1º).

É reafirmado o direito de acesso, permanência e qualidade da ES quando retoma no seu artigo final: "Nós participantes da Conferência Mundial sobre Educação Superior, aprovamos esta Declaração e reafirmamos o direito de todas às pessoas à educação, o direito de acesso à educação superior com base nos méritos e capacidades individuais" (Unesco, 1998, Art. 17).

Neste sentido o documento baliza a construção de muitas políticas que começam a ser discutidas na década de 1990 no Brasil, mas que levam tempo para ser implementadas, como é o caso da formação de professores em cursos de Licenciatura plena nas IES, pois as conferências apresentam este espaço como o lugar para a formação de professores, com a responsabilidade de desenvolvimento conjunto dos níveis de ensino, considerando a influência mútua entre um e outro nível para a qualidade em educação.

Em 2008, acontece a CRES na América Latina e Caribe, em Cartagena das Índias, Colômbia. Assim como a CRES de 1996 recorda a Reforma de Córdoba, retomando seus princípios entre os quais, a autonomia universitária e co-governo. (IESALC/Unesco, 2008).

A Declaração da CRES de 2008 aprofunda e enfatiza a discussão sobre a defesa da ES como princípio público, como "bem público global" em detrimento de sua mercantilização, portanto, estabelece como necessidade a regulação da oferta acadêmica, declarando-se contra a definição da Organização Mundial do Comércio (OMC) da educação superior como um serviço comercial.

A CRES de 2008 retoma e aprofunda a importância da diversidade de acesso a ES por diferentes culturas e populações, minorias étnicas, linguísticas culturais: "[...] urge

transformar as instituições para que sejam mais pertinentes com a diversidade cultural. É necessário incorporar o diálogo de saberes e o reconhecimento da diversidade de valores e modos de aprendizagem como elementos centrais das políticas, planos e programas do setor. ” (IESALC/Unesco, 2008, p. 5). Aponta para o desenvolvimento de políticas capazes de garantir o ingresso e mecanismos de apoio para permanência aos diferentes públicos que devem frequentar a educação superior, superando um contexto elitista e acolhendo estudantes de diversas camadas sociais e culturais. Isso é significativo considerando a alta desigualdade social existente no mundo todo e marcadamente na América Latina e Caribe.

Sobre a formação de professores, a CRES de 2008 coloca a necessidade de articulação da ES com os demais níveis de ensino e responsabiliza o Estado pela qualidade da educação:

A educação superior tem uma clara responsabilidade na formação de professores para todo o sistema educativo, assim como na consolidação da pesquisa pedagógica e produção de conteúdos educativos. Os Estados devem assumir, em sua plenitude, a prioridade de garantir uma educação de qualidade para todos, a partir da Educação inicial até a superior. (IESALC/Unesco, 2008, p. 6).

Já o texto da Declaração da CMES de 2009, em Paris, ao se referir sobre a responsabilidade da ES, demonstra uma visão um pouco diferente do que as conferências anteriores vinham declarando. No primeiro ponto sobre a responsabilidade social da educação superior afirma “A educação superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (Unesco, 2009, p. 1). Permanece a ideia de bem público, mas com diferentes “investidores”. Aponta para a necessidade de autonomia e de cumprimento as missões institucionais com qualidade, relevância, eficiência, transparência e responsabilidade social. (Unesco, 2009).

A Declaração afirma que muitos sistemas estão em expansão, e ressalta que o acesso é importante, mas não basta, é necessário garantir a participação e a conclusão efetiva na educação superior, incluindo auxílios financeiros para os que vivem em condições marginalizadas e garantir o sucesso das mulheres em níveis de educação.

Sobre a formação de professores resgata a ideia de Educação para Todos (EPT):

Nossa habilidade em atingir as metas da EPT depende de nossas habilidades de suprir a carência mundial de professores. A educação superior deve atualizar a educação dos professores, tanto no pré-serviço quanto em serviço, com um currículo que prepare os professores para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que eles precisam para o século 21. (Unesco, 2009, p. 3)

Para isso as tecnologias de informação e comunicação são colocadas como chave para o desenvolvimento da educação, com destaque para difusão do conhecimento científico, execução de funções, oportunidade de ampliação de acesso, treinamento de profissionais.

O desafio da qualidade mediante a situação de expansão é colocado no texto, sendo que ocorre o incentivo para criação de critérios de qualidade, assim como atração e retenção de bons profissionais, ao mesmo tempo alerta para o fenômeno da “fuga de cérebros” como uma consequência da internacionalização, por isso a mobilidade é encorajada, mas de forma responsável. (Unesco, 2009).

Além de todos estes pontos, destaca as formas de cooperação sul-sul e sul-norte, a qualificação, a garantia de qualidade, a governança e a pesquisa e inovação. Para isso



incentiva as parcerias público-privadas e *stakeholders*<sup>129</sup>, como uma solução para investimento em pesquisa e inovação, considerando o contexto de crise econômica (Unesco, 2009).

Por esta linguagem utilizada percebe-se um tom de mudança no texto desta conferência, sendo presente a flexibilidade nos investimentos, o incentivo a diferentes formas de parcerias, tendendo muito mais a uma aceitação da ES como serviço comercializável, embora ainda reafirme a ideia de bem público, mas com estímulo ao financiamento privado.

A desigualdade para acesso e permanência reflete nos desequilíbrios sociais e econômicos relacionados as condições de educação. A formação de professores, em todas as Declarações é apontada como uma das saídas para qualificação dos sistemas educacionais, para torná-los mais equânimes. É um peso grande imputado aos processos de formação de professores, pois sabe-se que a qualidade da Educação Básica depende sim de professores bem formados, mas não exclusivamente.

A partir da análise das CRES e CMES da Unesco, parte-se para outro atual de formação de professores.

#### A política nacional de formação de professores no Brasil

Os documentos analisados no contexto brasileiro são as DCN para a formação de professores, a primeira aprovada em 2002, posteriormente, em 2015, foi aprovado novo texto que está em processo de implementação.

A formação de professores no Brasil ocorre, atualmente, em cursos de Licenciatura, nas IES, que abrangem Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, públicos e privados. Os dados do Censo da Educação Superior de 2015 apresentam o total de 1.471.930 alunos matriculados e de 237.818 concluintes. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016).

É recente a definição de uma formação de professores tendo como Locus exclusivo os cursos de Licenciatura. Foi somente em 1996 que a LDBen definiu que a formação de professores deve-se dar em nível superior, para isso haveria uma década de adaptação à regra, entretanto, passada esta década ainda haviam sistemas de ensino contratando professores com formação em nível médio. Assim sendo a LDEen estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996, Art. 62).

Na continuidade das mudanças propostas pela LDBen as novas normativas para a formação de professores desenvolveram-se num contexto de gestão democrática, autonomia institucional e preocupação com a qualidade da educação. O quadro 5 apresenta pontos de ambas as Resoluções das DCN para a formação de professores.

---

<sup>129</sup> *Stakeholders*: palavra em Inglês utilizada para definir partes interessadas, ou partes afetadas de um negócio.

Quadro 5: Orientações das DCN para a formação de professores no Brasil

| Orientações da Resolução CNE/CP nº 1/ 2002   | Orientações da Resolução CNE nº 2/2015.  |
|--|--|
| Institui DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Não aborda a formação continuada.  | Define DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada .  |
| Fundamenta-se na ideia de competências e habilidades. Estabelece como características para a formação da atividade docente o preparo para: ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.   | Retoma políticas públicas educacionais em desenvolvimento, como: formação para os direitos humanos, para a diversidade; integração entre os níveis e modalidades de ensino; igualdade de condições de acesso e permanência na escola; necessidade de articulação entre formação inicial e formação continuada; realidade dos sujeitos, alunos professores, gestores, jovens adolescentes e crianças que efetivamente dão vida ao currículo; base nacional comum curricular, entre outras.  |
| Destaca o conceito da simetria invertida: “o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.” Estabelece que a dimensão prática da formação deve transcender o estágio e necessita permear a formação ao longo do curso. A prática deve ser articuladora incentivando a formação interdisciplinar, permear todo o processo de formação, ofertadas em 400h ao longo do curso. A definição de carga-horária deu-se a partir da Resolução CNE/CP 2/2002, que definiu a duração dos cursos de Licenciatura. | Fomenta a unidade teoria e prática. Mantém-se as 400h de prática como componente curricular ao longo do curso. Enfatiza a práxis: “ A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]” |
| O estágio não deve ser restrito ao final do curso de graduação, mas acontecer em etapas a partir da segunda metade do curso com duração de 400h.   | O estágio deverá ser intrínseco e articulado com as demais atividades acadêmicas. Será de 400h dedicadas na área de formação e atuação na educação básica contemplando também outras áreas específicas, se for o caso.   |
| Composição por eixos: eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; eixo articulador da interação e da comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; eixo articulador da formação comum com a formação específica; eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.   | Composição por núcleos: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.   |
| Entre as relações com as CMES e CRES destaca-se: incentivo a uso das tecnologias de informação e comunicação, incluindo computadores, vídeos, etc; a formação cultural para os professores; a  | Enfatiza o uso de tecnologias e formação cultural dos professores, uso da pesquisa e da extensão como princípio pedagógico; os cursos deverão garantir nos conteúdos específicos ou  |

|  |   |
|--|---|
| <p>pesquisa como foco no processo de ensino e aprendizagem; a construção de projetos inovadores para os cursos.</p> <p>A avaliação faz parte do processo regulatório da oferta dos cursos.</p> | <p>interdisciplinares a formação para direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Amplia e enfatiza a formação e o respeito a diversidade; inclui no núcleo de formação geral: pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; incentivo ao uso de fontes internacionais como fonte de pesquisa e incentivo a mobilidades e intercâmbios internacionais no núcleo de diversificação dos conteúdos. Estabelece a equidade como princípio de formação inicial e continuada e a qualidade como orientadora do processo de formação de professores em consonância com princípios de avaliação interna e externa de qualidade.</p> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002a); Resolução CNE/CP nº 2 /2002 (Brasil 2012b) e Resolução CNE nº 2/2015 (Brasil, 2015).

Salienta-se a importância destas legislações específicas estabelecerem uma identidade aos cursos de formação de professores no Brasil que lutam para superar a formação do especialista, tendo como apenso a formação para a docência, tendência que vigorou até a década de 1980.

Sobre as Conferências da Unesco, observou-se como influência: qualidade, diversidade e equidade mais elaborada na Resolução CNE nº 2/2015 que apresenta como princípios: “[...] IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; [...] VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais. (Brasil, 2015, Art. 3º, parágrafo 5º).

Observa-se relação entre os discursos mundiais previstos pela Unesco como: internacionalização; preocupação com a qualidade dos cursos; formação para diversidade étnica, cultural, social; preocupação em estabelecer uma relação intrínseca e articulada com a Educação Básica tendo a equidade como um princípio.

Pontua-se a questão da equidade a partir de Formichella (2014) que a define como igualdade entre os indivíduos considerando-se algum atributo. Equidade está para além do acesso, pois “si bien puede suceder que todos los individuos logren ingresar en la escuela y obtener la misma enseñanza pueden diferir en lo que son capaces de hacer con lo que reciben” (Formichella, 2014, p. 3). A definição proposta pela autora tem a ver com quantidade e qualidade ao mesmo tempo, com o acesso e a garantia de aproveitamento das oportunidades igualmente:

[...] todas las personas puedan alcanzar los mismos objetivos, quedando implícito que serán necesarias ciertas compensaciones en el camino para que todos accedan a los mismos resultados, debido a que no todos puedan aprovechar de igual modo las

oportunidades. [...] se considera que existe equidad educativa si hay igualdad en los resultados educativos que obtienen los individuos. (Formichella, 2014, p. 3).

Portanto, empenhar diferentes tratamentos para quem tenha diferentes trajetórias, mas que logrem o alcance dos mesmos resultados, pois “una situación de equidad implica que se compensen las diferencias de origen dando lugar a la igualdad en la *performance* final. (Formichella, 2014, p. 3). Para a formação de professores isso implica em uma mudança de concepção, de reconhecimento da identidade dos professores e de uma formação atenta a realidade da educação pública e sobretudo dos desafios em educar em um contexto de desigualdade social.

### **Conclusões**

O discurso das conferências da Unesco tem como mote a qualidade e a equidade em educação. Mas o caminho é longo para a América Latina em geral, e para o Brasil em particular, considerando que: “[...] la equidad educativa es importante en si misma, ya que la educación es esencial para el desarrollo de las personas y para que una sociedad sea justa todos deberían poseer una serie de competencias mínimas para afrontar la vida” (Formichella, 2014, p. 19).

Neste sentido há necessidade de se investir na formação de professores de modo extensivo e qualificado, mas para além da formação de professores com qualidade e em número suficiente, outros desafios estruturais do sistema educativo brasileiro precisam ser paralelamente pensados.

Com a análise documental percebeu-se discursos alinhados entre a Unesco, e as políticas nacionais de formação de professores, sobretudo considerando a última a Resolução CNE nº 2/2015. Mas, para que se efetive a formação de professores com qualidade, esforços e investimentos são necessários, das IES, do Ministério da Educação, Estados e Municípios, redes de ensino da Educação Básica, como vistas ao desenvolvimento educacional mais justo e equitativo.

### **Referências**

Brasil (1996). *Lei 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 31 jul. 2017.

Brasil (2002a). *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em: 30 jul. 2017.

Brasil (2002b). *Resolução CNE/CP nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017.

Brasil (2015). *Resolução CNE nº 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para

a formação continuada. Recuperado de:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 10 jul. 2017.

CRESALC/Unesco (1996). *Declaração sobre Educação Superior na América Latina e Caribe*. La Havana, Cuba: CRESALC/Unesco.

Formichella, M. (2014). Índice de Inequidade Educativa Básica. Una propuesta de medición de la Equidad Educativa Interna en Latinoamérica. *Achivos Analíticos de Políticas Educativas*. V. 22, nº 1.

Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2011.

IESALC/Unesco (2008). *Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe CRES 2008*. Cartagena das Índias, Colômbia: IESALC/Unesco.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília, Inep, 2016. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Em: 11 dez. 2016.

Unesco (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris: Unesco.

Unesco (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Paris: Unesco.

**Título: ¿Cómo reciben lxs docentes el Enfoque de la Educación Sexual Integral?  
Condiciones de recepción, tensiones y reestructuraciones conceptuales**

**Autora: Jorgelina Andrea Marozzi**

**Correo electrónico: [jomarozzi@yahoo.com.ar](mailto:jomarozzi@yahoo.com.ar)**

La Ley de Educación Sexual Integral, amplía el derecho a la Educación regulado por la Ley de Educación Nacional, particularizando los alcances de un derecho específico de lxs educandxs: a recibir educación sexual integral durante toda su escolaridad. Dicha ley se instala en el campo educativo a través de un enfoque particular que opera como marco teórico desde el cual intervenir y transmitir conocimientos en relación con la sexualidad en la escuela. Es una perspectiva contrahegemónica que cuestiona ideas arraigadas en discursos y prácticas sociales. Ante esto, el presente trabajo analiza las condiciones de recepción de este enfoque particular en función de la estructura conceptual desde la cual lxs docentes, encargadxs de la educación sexual, interpretan la realidad y enseñan. Se analizan los efectos que producen en el discurso docente cada uno de los ejes conceptuales que estructuran el enfoque, mostrando de qué manera aquellos ligados al cuidado del cuerpo, la salud y la afectividad generan mayor aceptación, mientras que las consideraciones en torno a la diversidad, la perspectiva de género y derechos suscitan mayores resistencias. Además, el trabajo avanza en la caracterización de los cambios –y las permanencias- que se producen en las ideas de docentes que participan de procesos de capacitación en Educación Sexual Integral.

**Palabras claves:** Enfoque de la ESI, condiciones de recepción, capacitación docente, tensiones, cambios conceptuales

### **Introducción**

La Ley de Educación Nacional N° 26206 se inscribe en un marco de políticas públicas de ampliación de derechos que promueven la inclusión, la igualdad, el respeto por la diversidad, entre otros. En el contexto de surgimiento de dicha Ley también se sancionaron otras que amplían el derecho a la Educación, como la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). En este sentido la Ley de ESI es entendida como una norma que establece un derecho específico: a recibir educación sexual como parte de la formación integral de un sujeto. Y en este acto fundante posiciona a la escuela como garante de ese derecho.

Ahora bien, cuando el Estado se hace cargo de la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad, lo hace con discursos contrahegemónicos, que cuestionan otros arraigados en creencias y prácticas sociales. El Programa de Educación Sexual Integral que impulsa la implementación de la ESI en las escuelas propone un enfoque conceptual particular, articulado en cinco ejes temáticos que operan como marco teórico desde el cual intervenir y transmitir conocimientos en relación con la sexualidad en la escuela. Ante esto nos preguntamos ¿Qué recepción encuentran estos ejes en el colectivo docente? ¿Qué condiciones de recepción en función de la estructura conceptual desde la cual lxs docentes interpretan la realidad y enseñan? Estas preguntas formaron parte de una investigación<sup>130</sup> que reconstruyó concepciones del lxs docentes en torno a la sexualidad e hizo visibles tensiones, resistencias, como así también reestructuraciones conceptuales a partir del

---

<sup>130</sup> La publicación de la investigación completa puede leerse en: Marozzi, J. (2016) Concepciones de lxs docentes en torno a la sexualidad y su resignificación a partir de la participación en procesos de capacitación en educación sexual integral. Córdoba: Comunic-Arte.

contacto con este enfoque particular. Parte de los resultados de dicha investigación son presentados en esta ponencia.

### **El Enfoque de la ESI**

El enfoque de la ESI se sustenta en cinco ejes conceptuales, que sintetizamos a continuación:

**Reconocer la perspectiva de género:** el género alude a una construcción cultural que se da a partir de una interpretación de las diferencias sexuales. Históricamente las maneras de ser hombre y mujer han sido pensadas desde lugares fijos, estereotipados, asociando a lo femenino con los cuidados, la emoción, la fragilidad, la obediencia, y a lo masculino con la fuerza, la valentía, la menor expresión de los afectos, etc. Estas diferencias se van transmitiendo en la infancia, se naturalizan preparando a unas y otras a ocupar roles diferentes. Estos roles no son valorados socialmente del mismo modo, por lo que las diferencias se transforman en desigualdad. La violencia de género es producto de la jerarquía entre los sexos, la permanencia de los estereotipos y la naturalización de las desigualdades existentes en la sociedad. Considerando especialmente la *Ley de Protección Integral a las Mujeres* la escuela debe trabajar en pos de la prevención de la violencia de género promoviendo igualdad de trato y oportunidades.

**Respetar la diversidad sexual:** parte de reconocer la diversidad existente en la sociedad, superando la idea de “tolerancia” a lo diferente para valorar positivamente la multiplicidad de formas en que las personas viven y manifiestan su sexualidad. Reconoce a la identidad de género como categoría autopercibida, en consonancia con la *Ley de Identidad de Género*. La escuela debe generar condiciones para evitar situaciones de discriminación por orientación sexual e identidad de género, e intervenir cuando éstas se producen.

**Valorar la afectividad:** implica promover el reconocimiento y la expresión de sentimientos y emociones, como así también el reconocimiento de emociones en los otros. Centra su enseñanza en valores como la escucha, la empatía, la solidaridad, el respeto, como base de la construcción de vínculos saludables, promoviendo la reflexión sobre los vínculos, las actitudes y los conflictos, para avanzar en la construcción conjunta de acuerdos sobre trato respetuoso.

**Cuidar el cuerpo y la salud:** parte de superar la idea de cuerpo como mera entidad biológica para reconocerlo constituido por significados y valoraciones sociales. En este sentido cuidar el cuerpo significa respetar el propio cuerpo y el de los otros, el ejercicio placentero y responsable de la sexualidad, la toma de decisiones concientes y reflexivas sobre el propio cuerpo, la protección de la salud, entre otras cuestiones, con especial atención a lo establecido en la *Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable*. Insta a la escuela a promover el análisis crítico de los modelos hegemónicos sobre el cuerpo que son portadores de mensajes estereotipados y discriminatorios.

**Ejercer los derechos:** concibe al niño como un sujeto de derecho superando la concepción tutelar que los ubica como objetos de protección. Esto significa que se reconocen las necesidades de los niños como derechos exigibles, interpelando al mundo de los adultos y específicamente a la escuela a intervenir cuando se evidencie que han sido vulnerados. En este sentido, la *Ley de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes*, junto con otras leyes nacionales, provinciales así como tratados y convenciones internacionales actúan de plataforma que debe orientar el accionar docente.

Estos ejes fundamentales constituyen el marco conceptual expresado y promovido desde el Programa Nacional y Provincial de ESI para abordar la educación sexual en las escuelas. En este sentido, el discurso de la ESI insta a lxs docentes a asumir un posicionamiento heterónimo, un posicionamiento que puede no coincidir con sus creencias o ideas previas. Interesa entonces conocer que particularidades cobra la acogida de este enfoque.

### **Condiciones de recepción del discurso de la ESI en el cuerpo docente**

Para analizar las condiciones de recepción que encuentra en el colectivo docente el enfoque particular de la ESI, es necesario recuperar cuáles son las concepciones personales respecto a la sexualidad, el género, las identidades y orientaciones sexuales, las prácticas como el aborto, la prostitución, la pornografía, etc., que se indagaron y reconstruyeron en la investigación arriba mencionada<sup>131</sup>. Partiendo del supuesto de que el discurso oficial de la ESI funciona como una estructura de componentes prescriptivos que interpela saberes y prácticas docentes, este apartado reflexiona acerca de las condiciones de recepción que el discurso encuentra. Para ello, iremos recorriendo los diferentes ejes conceptuales ya descriptos, reconociendo las tensiones, resistencias y aceptaciones que éste genera, en función del sistema de creencias y valores que lxs docentes sustentan.

El eje conceptual que el dispositivo denomina Valorar la Afectividad alude a un conjunto de ideas que encuentra condiciones favorables de recepción, en tanto lxs docentes valoran positivamente la vivencia de la sexualidad cuando ésta es desarrollada en el marco de vínculos afectivos, amorosos, que dan sentido al encuentro sexual. Para lxs docentes del estudio, el ejercicio de una sexualidad saludable sería posible si ésta contempla el cuidado del otro, si se desarrolla enmarcada en valores como el respeto por los sentimientos, donde prevalezcan proyectos en común. Estas ideas están en consonancia con la propuesta ministerial que pone en valor la afectividad, el reconocimiento y la expresión de sentimientos para lograr formas de vinculación saludables y libres de violencia. Otro eje de fácil aceptación e incorporación se refiere al que aboga por el Cuidado del Cuerpo y la Salud. Si bien las ideas ligadas a la representación del cuerpo fueron escasamente indagadas por este estudio, lxs docentes de los diferentes niveles educativos coinciden en que el trabajo en relación con el cuidado del cuerpo es un contenido prioritario a trabajar en las instituciones educativas. Al indagar acerca de los contenidos que consideran relevantes para enseñar, aparece con fuerza en lxs docentes de nivel inicial el conocimiento de las partes del cuerpo y su cuidado, ligado al respeto por la intimidad. En el nivel primario, aluden a los cambios físicos, sobre todo en la etapa de la pubertad, y al cuidado ante posibles situaciones de abuso. Lxs docentes que se desempeñan en el nivel secundario coinciden en la importancia del cuidado de la salud, acentuando la importancia de la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Estas ideas previas que portan lxs educadorxs representan una plataforma propicia para la integración de este enfoque. Esta disposición también actúa como base para recibir nuevas miradas en torno al cuerpo, aquellas que lo alejan de lo meramente biológico para concebirlo como un cuerpo social, atravesado por significados, valoraciones y sentidos que se le confieren en cada sociedad.

En relación con el Enfoque de Género, nos encontramos con la particularidad de que una porción significativa de docentes entiende al género como categoría construida, y

---

<sup>131</sup> El capítulo III de la investigación citada reconstruye minuciosamente dichas ideas. Para una mayor comprensión remitirse a dicha publicación.



perciben las diferencias en torno a lo esperado socialmente para mujeres y varones, pero muy pocos pueden advertir la desigualdad o inequidad que estas diferencias conllevan en nuestra sociedad. Lxs docentes, en afinidad con sus propias concepciones, pueden acordar con la importancia de intervenir a través de la acción docente en pos de ampliar las posibilidades de desarrollo, ante el conjunto de restricciones que habrían impuesto las tradiciones de género, pero sería más dificultoso inteligir el mandato del discurso de la ESI orientado hacia la equidad entre varones y mujeres ya que éste no presenta condiciones de legibilidad. La pregunta que nos surge es ¿cómo pensar en intervenciones educativas que tiendan a modificar las inequidades de género si éstas no son percibidas como tales? En este sentido, las Jornadas “Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género” instituidas para ser desarrolladas en todas las escuelas del país a partir de la Ley N° 27234 en 2015, encontrarían una limitación para su desarrollo: las dificultades para visibilizar y conceptualizar la violencia de género. El informe Educar en Igualdad<sup>132</sup> elaborado por profesionales técnicos del Programa de ESI de la provincia, puso en evidencia que muchas escuelas abordaban en dichas jornadas la violencia como problemática general sin profundizar en las particularidades o especificidad de la violencia de género. Esto puede ser entendido, desde la dificultad del colectivo docente de visibilizar la inequidad de género, base estructural de producción de la violencia de género.

En relación con el eje que propone el Respeto a la Diversidad, podemos inferir que las resistencias son mayores ya que, tal como arroja la investigación, lxs docentes organizan la expresión de identidades y prácticas sexuales a través de procesos de jerarquización y exclusión, estableciendo separaciones entre prácticas e identidades apropiadas y no apropiadas, aceptables y no aceptables. Si consideramos el rechazo que aparece en los enunciados de un grupo importante de docentes en torno a las expresiones de género no héteronormadas, esto lxs ubica en una relación de disonancia con la propuesta de la ESI. Desde el enfoque planteado por la ESI, bajo la etiqueta de “diversidad” no se incluye ninguna forma de vivir la sexualidad considerada no-legítima o no-válida (a excepción de aquellas atravesadas por la violencia) valorando positivamente las diferentes identidades, lo cual genera puntos de tensión con las concepciones previas de lxs educadorxs.

Por último, el Enfoque de los Derechos, eje fundamental en el que se sostiene el enfoque de la ESI, aparece poco en el discurso previo docente. Los enunciados dejan en evidencia un vacío o desconocimiento en torno a conceptualizaciones y marcos normativos que enmarcan un nuevo paradigma social que concibe a los sujetos como sujetos de derecho. Advertimos no sólo este desconocimiento sino también resabios de una concepción tutelar en relación con las niñas, niños y adolescentes, que pueden actuar como resistencias e interferir con este nuevo paradigma, lo que supone un esfuerzo por deconstruir previamente estas interpretaciones para luego posibilitar cambios conceptuales y de enfoque.

En síntesis, podemos notar que los ejes Afectividad y Cuidado del cuerpo y la salud son enfoques que recuperan saberes provenientes de campos disciplinares que tradicionalmente aportaron en la enseñanza de la educación sexual, como la Psicología y la Biología, por lo que nos encontramos con un bagaje de conocimientos en lxs docentes que permite la apropiación de ideas que están en congruencia con éstos, o que se acercan

---

<sup>132</sup> Informe “Jornada Educar en Igualdad. Prevención y erradicación de la violencia de género 2016. Recuperando lo vivido. Memorias y escenas escolares que previenen la violencia de género” elaborado en 2017 por el equipo del Programa Provincial de ESI.

en algunos aspectos. Por último, las conceptualizaciones de los ejes Género, Diversidad y Derechos se nutren de aportes que ingresan más tardíamente al campo escolar, saberes que están atravesados por relaciones de poder y que se están jugando actualmente en el terreno social, por lo cual dejan entrever más crudamente los posicionamientos políticos que sostienen las disputas, y por lo tanto, generan mayor resistencia. Esto implica la necesidad de un trabajo pedagógico de capacitación profundo para que estas nuevas cosmovisiones se incorporen al marco referencial de lxs educadorxs.

### **¿La capacitación docente como dispositivo de cambio? Produciendo movimientos en la estructura conceptual**

El Programa de Educación Sexual Integral, para hacer posible la política pública del derecho al acceso de lxs estudiantes a la ESI, se aboca desde sus inicios a fortalecer la formación docente. Lo hace a través de diferentes dispositivos de capacitación (foros, cursos de profundización, jornadas) buscando producir efectos en los educadorxs: interpelarlos, movilizarlxs. (Boccardi, F.; Marozzi, J. 2014)

A fin de conocer algunos efectos que un dispositivo de formación docente provoca en lxs educadorxs, la investigación mencionada comparó el discurso de docentes que participaron en una jornada específica de capacitación denominada “Jornadas de Formación Institucional en ESI: Es parte de la Vida, es parte de la Escuela” realizando un análisis comparativo de entrevistas previas y posteriores a la participación en dicho dispositivo. La investigación pudo constatar que el dispositivo de capacitación docente analizado interpeló a lxs educadores produciendo diferentes efectos: en algunxs, con ideas más alejadas de las propuestas ministeriales, vino a introducir tensiones, a instalar preguntas; en otrxs, a enriquecer y complejizar argumentos que ya se sostenían, y en otrxs, a producir cambios conceptuales que implican reorganizaciones en la estructura conceptual.

Analizaremos primero los efectos que produce el dispositivo en aquellxs docentes cuyo sistema de creencias y valores está alejado del discurso estatal.

#### **Produciendo movimientos I: Ideas que se resisten.**

Del análisis de las entrevistas podemos ver que lxs docentes identifican un discurso que irrumpe y tensiona sus conocimientos, “hace ruido”, entra en contradicción con sus saberes previos, que no son ingenuos o intuitivos sino que están sostenidos en paradigmas diferentes al que sustenta las conceptualizaciones de la ESI. Estos conocimientos se refuerzan, se resisten al cambio. Que se presente en las capacitaciones una nueva explicación, diferente a la conocida, no garantiza que sea incorporada, especialmente si se contradice con postulados que se apoyan en otros paradigmas, en otros marcos de interpretación.

También podemos entender esta resistencia al cambio desde los planteos que realizan Bentolila y Rinaldi (1988) quienes, retomando los aportes de Giordan y De Vecchi (1988), explican que las concepciones personales respecto al conocimiento de lo social adquieren características particulares, esto es, que no se limitan sólo a conceptos y relaciones sino también a valoraciones depositadas en éstos. En el conocimiento de lo social, el sujeto es, a su vez, objeto de conocimiento, y está inserto al interior de las mismas tramas sociales que pretende conocer. Estas pertenencias y prácticas sociales

particulares marcan su conocimiento de lo social y, por lo tanto, lo impregnan (más aún que a otros conocimientos) de prejuicios, estereotipos y componentes ideológicos, aunque los sujetos los consideren como resultado del raciocinio. En ciertos conceptos sociales, nos encontramos con un fenómeno diferente al de otras ciencias, y es que los sujetos, aun disponiendo de formación que les permita componer una respuesta más objetiva y lógica, ponen entre paréntesis esos marcos de referencia y “responden más bien sobre la base de imágenes dominantes, estereotipos prevalentes o modos preferidos de enmarcar un problema” (Gardner, 1993 -citado por Bentolila & Rinaldi, 1998).

No obstante, podemos advertir que, en torno a ciertas temáticas se esbozan algunas reflexiones, constituyéndose las capacitaciones en el puntapié para comenzar un proceso de revisión de verdades que se sostenían hasta el momento como inapelables. Por ello es importante en los procesos de formación docente en ESI, hacer hincapié en la reflexión y revisión de las propias ideas, ya que solo a partir de la problematización de dichas ideas previas se pueden comenzar a introducir algunos interrogantes en la estructura conceptual del docente.

## **Produciendo movimientos II: Ideas que cambian**

Así como algunas ideas en torno a la sexualidad permanecen enquistadas, la investigación puso de manifiesto algunas huellas de la impronta del dispositivo que instaló nuevos sentidos en los discursos, produciendo modificaciones en la estructura conceptual. Sintetizamos aquí algunos de ellos:

Incorporación de un concepto amplio de sexualidad y de educación sexual, que resalta la idea de integral. Se evidencia una comprensión mayor de la idea de integralidad, no sólo en referencia al concepto de sexualidad sino también en relación con la educación sexual. Lxs docentes aluden a la producción de un cambio en los modos de entender el abordaje de la ESI, remarcando la importancia de la interdisciplina, del trabajo conjunto entre docentes que permite trabajar integradamente y no de forma aislada.

Reconocimiento de la necesidad de planificación de contenidos de ESI, a fin de comenzar a desarrollarla de modo sistemático, para lo cual explicitan que cuentan con variadas herramientas, recursos y materiales entregados en la capacitación.

Toma de distancia de las propias ideas, considerándolas como aprendidas a partir de la formación, y el reconocimiento de prejuicios que subyacen en estas. Lxs docentes comienzan a considerar su percepción como una dentro de otras posibles, identificando algunas de las representaciones, valoraciones y creencias sobre la sexualidad que estuvieron presentes en su historia personal y escolar. Este proceso de objetivación también lleva a lxs docentes a una apertura para considerar ideas diferentes a las propias como válidas.

Anteriormente explicitamos que la posibilidad de visualización de la inequidad de género presente en las relaciones sociales, así como el cuestionamiento a las jerarquías de valor sexual a partir de la valoración de la diversidad y el conocimiento de la perspectiva de los derechos son las que encuentran mayores resistencias al estar atravesadas por posicionamientos políticos que se juegan en el terreno social. Respecto a estas, analizando el discurso de docentes entrevistadxs luego de la capacitación, encontramos:

En relación al género y la diversidad sexual: se evidencia una mayor aceptación de la diversidad. Esto repercute en una disminución de la valoración negativa de algunas

prácticas e identidades sexuales comenzando un proceso de mayor aceptación de aquello que se registra como “diferente”.

En torno al enfoque de derechos, comienza a visualizarse la ESI como derecho junto al reconocimiento de la responsabilidad de propiciarlo como docentes del sistema educativo. La investigación mostró que las conceptualizaciones ligadas a los derechos como reguladores de la sexualidad y la comprensión de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho son las de menor incorporación en la estructura de conocimientos del cuerpo docente y, por lo tanto, estos conocimientos (que introduce la capacitación) producen un importante impacto en sus concepciones previas.

La perspectiva de los derechos, gran ausente en las consideraciones de muchos docentes, cuando se incorpora, funciona como sustento y, enlazada a la perspectiva de género y el respeto a la diversidad, constituye un entramado complejo, interrelacionado, potente para orientar la interpretación de la realidad y el accionar cotidiano.

Es importante considerar que la incorporación de marcos conceptuales diferentes a los que se sostenían, encuentra asidero en tanto lxs docentes reconocen las limitaciones que tienen los marcos referenciales en los que se sostienen sus ideas previas. Ejemplo de esto lo constituye lo que nos dice una docente en la entrevista previa a la capacitación: “(...) Tengo una pequeña lucha interna que no sé dónde acomodar (...)”. Y, en la entrevista posterior, “(...) yo fui buscando esa respuesta en realidad (...). Estaba buscando yo ubicarlo en algún lugar donde a mí ya dejara de molestarme”. La docente llega a la capacitación percibiendo las limitaciones de sus propias concepciones, lo cual facilita la apropiación del enfoque. Así, a partir de la reflexión sobre las propias teorías o modelos implícitos que se usan para interpretar la realidad, es posible lograr una reestructuración o, como sostienen Pozzo *et al.* (1992): “fomentar la toma de conciencia con respecto a sus propias ideas es uno de los requisitos del “cambio conceptual”. Dichos cambios suponen el inicio de un trabajo de autoanálisis, en el sentido bourdiano, de reflexión y revisión en torno a las propias disposiciones. A estas modificaciones también las caracterizamos como cambios conceptuales en la medida en que implican reestructuraciones en los modos de concebir e interpretar la realidad. La valoración que lxs mismxs educadorxs realizan sobre la importancia de revisar sus creencias y saberes para visualizar prejuicios que están operando, se constituye en un momento fundamental de cualquier proceso de formación docente en esta temática. Así, la construcción de nuevos marcos interpretativos que sustenten prácticas integrales de educación sexual se daría en la articulación de dos elementos: la visualización de las limitaciones de los propios marcos referenciales y el contacto con aportes conceptuales con capacidad interpretativa que apunten a resignificar las propias perspectivas de análisis.

## **Bibliografía**

Bentolila, S., Rinaldi, M. (1998) “Epistemología y Didáctica. Reflexiones en torno a algunos obstáculos en la enseñanza de las ciencias sociales para maestros.” Alternativas. N° 11, Año III (pp.19-59) Laboratorio de Alternativas Educativas de la UNSL-

Boccardi, F., Marozzi J. (2014) La mecánica de la interpelación. Acerca de cómo la Educación Sexual Integral interpela docentes. Actas del 3º Congreso de Género y Sociedad: “Voces, cuerpos y derechos en disputa”. Córdoba.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2014) Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Marina, M. (2013) “Es una batalla contracultural”. Revista saberes, 15. Córdoba: Ministerio de Educación.

Marina, M., et al (2014) “Los ejes de la ESI” Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Marozzi, J. (2016) Concepciones de lxs docentes en torno a la sexualidad y su resignificación a partir de la participación en procesos de capacitación en educación sexual integral. Córdoba: Comunic-Arte.

Ministerio de Educación de Córdoba. SEPIyCE (2017) Jornada Educar en Igualdad. Prevención y erradicación de la violencia de género 2016. Recuperando lo vivido. Memorias y escenas escolares que previenen la violencia de género.

Pozo, J.I., et al (1992) Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. Infancia y Aprendizaje. N° 57. (pp. 3-22)

**Título: Asignaturas disciplinares del Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de San Luis ¿Favorecen la actitud reflexiva de sus prácticas a los residentes de esa carrera?**

**Autoras: Susana Villagra, Romina Nieves**

**Correo electrónico: [suryvi@gmail.com](mailto:suryvi@gmail.com)**

En este trabajo presentamos un análisis acerca de las trayectorias académicas disciplinares, que favorecen o dificultan la reflexión de los futuros Profesores en Biología, formados en la Universidad Nacional de San Luis, en su experiencia en las aulas. Desde las asignaturas Práctica de Residencia I y II consideramos la reflexión permanente sobre las prácticas áulicas, muy significativa para favorecer en los estudiantes, el desarrollo de los modos propios de pensar, de actuar, para poder formar-se, conocer-se, explorar-se y disponer-se en primera persona de manera de poder desplegar un saber vivo.

En nuestra experiencia de tres años trabajando con las reflexiones escritas en Registro de Clase realizados por los estudiantes en cada práctica, hemos encontrado la dificultad con que ellos se enfrentan, en relación a la escritura. Este conflicto está relacionado a la propensión a realizar una escritura descriptiva, sin analizar las situaciones vividas que los atraviesan y que los relacionan a otros. En virtud de ello quisimos indagar si en sus formaciones disciplinares, favorecían o dificultaban los actos reflexivos, para lo que realizamos una encuesta a los docentes disciplinares acerca de la modalidad de su dictado académico, donde si bien queda reflejado el reducido espacio que se le otorga al vínculo reflexivo, se vislumbra un paulatino cambio en las metodologías de enseñanza a los estudiantes del Profesorado.

**Palabras claves:** reflexión docente, prácticas de residencia, Profesorado en Biología, experiencias académicas

### **Introducción**

La educación es un lugar de encuentro con el otro, donde nos ponemos en juego desde lo que somos, con nuestro saber humano y más allá de las competencias técnicas. Por ello, aprender los oficios educativos requiere cultivar la disposición a preguntarnos por el sentido de lo que hacemos, a reflexionar sobre la propia experiencia, siempre en relación con otras y otros, de cuyo bienestar nos hacemos responsables (Blanco, Molina y Arbiol, 2016, p. 239-240).

El oficio educativo requiere un conjunto de conocimientos y experiencias, donde no son más importantes los contenidos disciplinares, sino nuestros saberes más humanos, aquellos que atravesaron nuestra conciencia intelectual. “Y es justamente a través de la dimensión reflexiva que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que, desde la práctica, reconstruye sus propias teorías” (Edelstein, 2011, p. 108).

Desde esa perspectiva, la educación debe ser contemplada como experiencia, entendida en un sentido fenomenológico, no como la acumulación de vivencias, sino como acontecimiento que requiere ser interrogado y significado a partir de lo que despierta en cada quien como sentido personal (Zambrano, 1989, p. 107). Teniendo en cuenta este precepto, es que desde las asignaturas Práctica de Residencia I y II, consideramos el valor y la importancia de la reflexión áulica, que permite afianzar la confianza en los saberes transmitidos. Es por ello que promovemos en nuestros estudiantes, el uso de un “Registro de Clase” que es un diario donde vuelcan sus sentires, como un instrumento con grandes

posibilidades formativas, que pueda actuar como mediación entre la experiencia y el saber de la experiencia.

Al decir de Contreras (2016, p. 16), explorar la experiencia es pensar con ella, o pensar a partir de ella. *Pensar con* (los acontecimientos, a partir de ellos, intentando dilucidar lo que nos están diciendo, lo que nos están pidiendo como reflexión) es por tanto lo que significa la experiencia.

Esta decisión de hacerles escribir un diario con sus impresiones de clase, no generó objeciones por parte de los estudiantes, pero en su gran mayoría, les costó trabajo salir de la mera descripción. Relacionamos esto con lo señalado por Milagros Rivera (2005, p. 61), quien sostiene que el conocimiento universitario se construyó históricamente sobre la separación entre el conocer y el sentir, siendo el lenguaje universitario, un lenguaje abstracto, encapsulado, un discurso organizado en sí mismo, más preocupado por la coherencia interna que por manejar las contradicciones de la vida y la experiencia.

Teniendo en cuenta estas dos temáticas (la dificultad de la incorporación de la dimensión reflexiva en los estudiantes y la escisión del conocer y el sentir en la enseñanza universitaria) es que decidimos hacer una primera indagación a los profesores responsables de asignaturas disciplinares del Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de San Luis mediante una resumida encuesta, que diera una aproximación acerca de la incidencia en esa dificultad reflexiva, de las trayectorias académicas de los alumnos.

### **Marco teórico**

Sabemos que en los profesorados, particularmente en los profesorados en ciencias, los contenidos disciplinares son incorporados como componentes principales de la carrera, más allá de que la enseñanza basada en la transmisión disciplinar no resuelva totalmente la formación inicial. Debería estar claro, que el oficio educativo pertenece a lo que Cifali (2005, p. 172) denomina “profesiones de lo humano”, ya que se conforma con nuestros saberes más humanos, aquellos que ponen en juego la integralidad de lo que somos y que nos permiten repensarnos interconectando lo social y lo personal que nos relaciona con el otro.

Teniendo en cuenta esa perspectiva, se torna fundamental orientar la formación de nuestros estudiantes, hacia la indagación de sus sentires de manera que puedan interrogarse qué los conmueve, los inquieta y los preocupa en los procesos de su propia formación, donde se posibilite la incorporación de un saber que integre la reflexión acerca del sentido de sus acciones pedagógicas. En esta búsqueda por acercarlos a sus sentires para conectarlos más humanamente con el oficio educativo, trabajamos con nuestros estudiantes para aproximarlos en sus prácticas, a la escritura de una reflexión permanente. Nos encontramos con una serie de dificultades a las que nuestros estudiantes se enfrentan en relación a la escritura, relacionadas entre otras cuestiones, con disposición “a realizar una escritura plana (con poca profundidad), la dificultad para aceptar la incertidumbre a la que se enfrentan, las prisas por zanjar las situaciones vividas, o el enorme problema profesional de pensarse en la relación con el otro” (Sierra, Caparrós, Molina y Blanco, 2017 p. 36).

A nuestros estudiantes del Profesorado en Biología, les cuesta saber qué decir en una reflexión escrita sobre su propia práctica, porque no tienen construido el hábito de realizarlo, debido entre muchos otros factores, a que su formación disciplinar está enfocada a los “objetos” de estudio y no a los “sujetos” que aprenden. Por lo tanto, como

lo expresan Sierra *et al.* (2017, p. 4) “las prácticas constituyen un momento clave para que los estudiantes se pongan en juego en primera persona; para que reflexionen sobre sus acciones y exploren sus emociones”, incursionando en la lectura de relatos de pares y en la escritura de la propia experiencia.

Es importante en una carrera de profesorado, que la formación constituya una oportunidad para iniciarse en el camino de desarrollo de un pensamiento propio y de una actitud reflexiva que se pregunta por el sentido de nuestras acciones. También es nuestro deseo, por ser responsables de la formación de educadores, que esta formación, pueda constituir un espacio para generar un pensar pedagógico vinculado a la experiencia, para acercarnos a la educación desde quienes somos, viviéndola de forma que nos implique existencialmente (y no solo cognitivamente). Intentamos favorecer “un saber pedagógico que cuenta con los saberes constituidos pero que se sostiene en el propósito de cultivar un saber, en continuo movimiento, que se mantiene apegado a la vida” (Blanco *et al.*, 2016, p. 2).

Por otra parte, debemos trabajar desde las asignaturas de práctica docente, la necesidad de ese vínculo reflexivo, ya que se sostiene, socialmente, la idea simplista de que enseñar es algo esencialmente fácil, para lo que es suficiente tener los conocimientos científicos. Sin embargo, la preparación científica no puede contraponerse a la preparación “pedagógica”, sino que es preciso superar dicha dicotomía y reconocer la necesaria imbricación entre la reflexión educativa y la reflexión sobre el contenido disciplinar. Sin desvalorizar ese contenido propio de la disciplina, debemos estar atentos de aquellos enfoques que reducen el conocimiento científico a formalismos abstractos, descontextualizados y aporéticos que le atribuyen un carácter exclusivamente analítico, alejado de la realidad social y ambiental.

Consideramos necesario recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión, como así también la centralidad del *aprendizaje*, superando las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos y funciones diferenciadas. La propia formación docente debe contemplarse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden, antes que desde la enseñanza y desde la oferta.

Siguiendo en esa mirada, debemos tener en cuenta que el oficio educativo puede originar experiencia, siempre y cuando estemos atentos a las vivencias que nos atraviesan, ya que el saber pedagógico necesita vincularse con lo vivido para que la reflexión nos permita re-conectarnos a la práctica con mayor apertura, sensibilidad y conciencia.

El oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia (Contreras, 2010, p. 64).

## **Desarrollo**

En la asignatura Práctica de Residencia I, los docentes tenemos la significativa y muy agradable tarea de acompañar a los futuros Profesores en Biología, en su primer contacto con sujetos que serán su principal motivo profesional: los estudiantes de secundaria.

Está claro que si bien en otras asignaturas, ya han tomado contacto con las aulas de secundaria, es la primera vez que desarrollarán sus clases como docentes, lo que conlleva un sinnúmero de emociones, nunca transitadas y que es necesario capitalizar para tratar de desestructurar las predisposiciones receptoras de aprendizajes de “lo hecho”, y



comenzar a transitar un camino de percepciones del ser docente -en Biología en este caso puntual- como nosotros mismos, como camino permanente de aprendizaje de nuestros alumnos, de nuestros pares, de nuestras vivencias.

En la asignatura, se trabaja la reflexión permanente, de manera que los alumnos residentes, lleven un “Registro de clase” donde deben volcar sus “impresiones” acerca de las emociones que movilizan esas primeras clases. Al final de su Práctica, deben retomar sus reflexiones del Registro de Clase y realizar un relato de experiencia, que pretende orientar a los estudiantes a la búsqueda de aprender sobre sí, aprender a conocerse como humano, para saber quiénes serán como docentes, así aprenden a desarrollar saberes propios para “ir sabiendo qué nos orienta, cuál es el sentido de lo que hacemos y de lo que somos como educadores” (Blanco *et.al*, 2016, p. 251).

En términos generales, trabajamos con los estudiantes la forma de escribir, ayudándolos con pautas orientativas, para recordarles que la escritura es un diálogo; por lo tanto no es necesario tener todas las respuestas cuando no existen las preguntas y que encontrar contradicciones no resulta problemático, sino que puede ser una oportunidad para seguir pensando. Las certezas no son tales porque la vida misma es una incertidumbre y podemos llegar a hacer algo cuando podemos mirar todo de nuevo. Acercarnos sanamente a otros, es tratarlos como personas y no como objeto de estudio.

En cohortes sucesivas, desde que empezamos a implementar el mencionado registro, hemos detectado un común denominador acerca de la redacción -a pesar de trabajarlo en prácticos de aula- que es solamente desarrollar los sucesos acontecidos en el aula (“los chicos se portaron bien”, “alcancé a dar toda la clase”, “fui interrumpido por la preceptora y no pude terminar las actividades previstas”, etc.) y no lograr, en la mayoría de los casos, estar en contacto con la idea de ponerse a pensar ante algo, sin la angustia de querer resolverlo.

En función de esta experiencia docente, quisimos indagar en la trayectoria académica de los estudiantes del Profesorado en Biología, realizando una encuesta a los profesores responsables de las diferentes asignaturas de la carrera, para averiguar entre otras cosas, la matriz de enseñanza que se practica en las aulas universitarias de esta carrera. Si bien la tarea no fue del todo accesible, ya que nos encontramos con diversas dificultades, como por ejemplo algunos docentes se mostraron reacios a responder la encuesta, a pesar de que para facilitar su aplicación, el dispositivo utilizado es del tipo opción múltiple en las respuestas, lo que de por sí dificulta la interpretación global y su calidad.

La mencionada encuesta se realizó a la mayoría de los docentes responsables de las asignaturas disciplinares, logrando un total de 20 docentes encuestados sobre un total de 23 docentes, ya que el Plan de Estudio contiene 30 asignaturas, de las cuales 7 son de Formación General y Pedagógica.

## Resultados

En relación a cuáles son los tópicos en que les interesa *lograr aprendizajes* dentro de sus asignaturas, el 33% de las respuestas sostiene que son “los contenidos específicos” (Fig. 1).

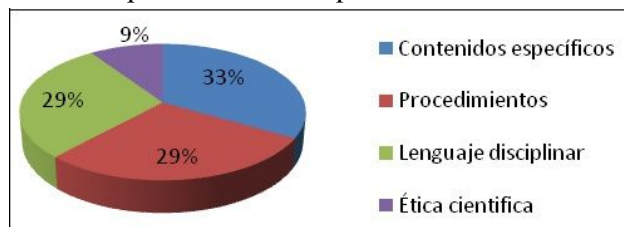


Figura 1. Proporción de aprendizajes esperados al finalizar cada asignatura.

Con respecto a la *metodología impartida para el dictado de contenidos disciplinares*, las respuestas arrojaron que un 50% es de tipo “participativa” (hace participar al estudiante en forma permanente) y el otro 50% es del tipo “teórico-práctico” (el profesor da la teoría y luego en otra clase, los alumnos realizan el práctico) (Fig.2).

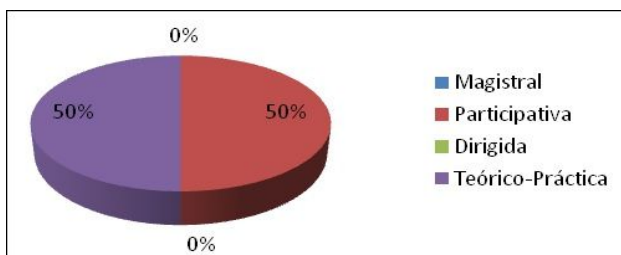


Figura 2. Proporción metodologías impartidas en el dictado de contenidos disciplinares.

El *recurso didáctico* más utilizado es el Power Point que abarca el 55 % de las respuestas. Sólo el 17% especifica (en “otros”) el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Fig.3).

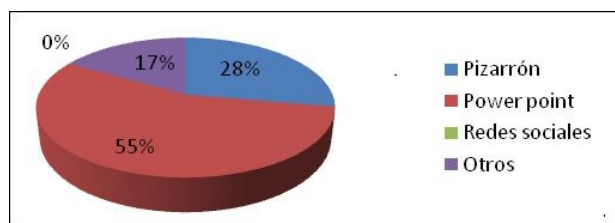


Figura 3. Proporción de recursos didácticos utilizados principalmente.

En referencia a la *modalidad de actividades desarrolladas*, el 83% de las respuestas indica que son presenciales (Fig. 4).

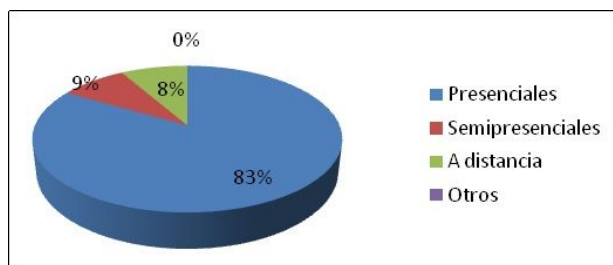


Figura 4. Proporción de los tipos de actividades que se desarrollan.

En relación a si utilizan *estrategias específicas que fomentan las competencias propias del profesorado*, 50% señaló que utiliza “muchas” de ellas y el otro 50% que utiliza “pocas” (Fig.5).

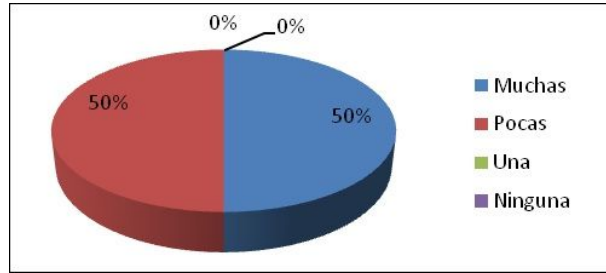


Figura 5. Proporción de estrategias específicas que fomentan las competencias propias del profesorado.

Con respecto a la generación de *espacios reflexivos* acerca de los temas dictados, el 60% indicó que lo hace “regularmente” (Fig. 6).

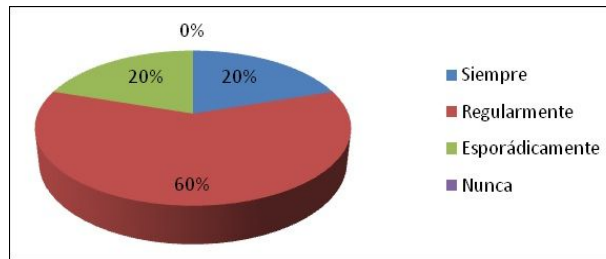


Figura 6. Proporción de espacios reflexivos generados.

Acerca de la *vinculación entre los contenidos disciplinares con el contexto social, ambiental, regional y sanitario de los estudiantes*, el 46% indicó que lo realiza siempre, mientras que el 18% señaló que lo hace esporádicamente (Fig.7).

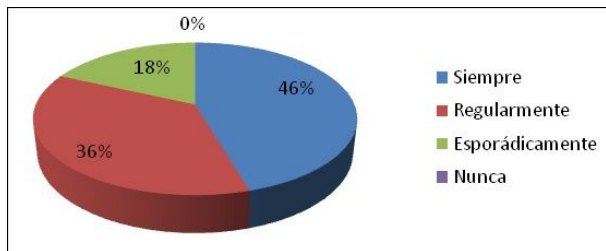


Figura 7. Proporción acerca de la vinculación entre los contenidos disciplinares con el contexto social, ambiental, regional y sanitario de los estudiantes.

Los *tipos de evaluación* más utilizados durante la cursada, fueron 40% “a desarrollar” y 27% de “opción múltiple”, mientras que sólo el 6% realiza “evaluaciones diagnósticas” (Fig.8).

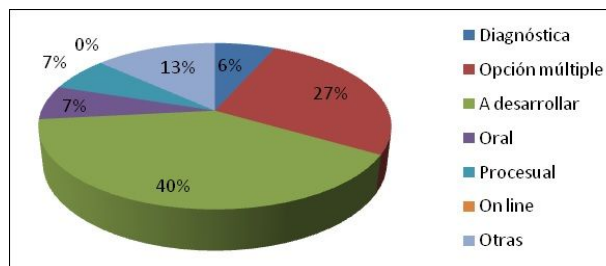


Figura 8. Proporción de los tipos de evaluación utilizados regularmente.

En general, las encuestas realizadas permiten inferir que el desarrollo académico (tópicos en que les interesa *lograr aprendizajes, metodología impartida para el dictado de contenidos disciplinares, recursos didácticos más utilizados, modalidad de actividades desarrolladas, uso de estrategias específicas que fomentan las competencias propias del profesorado, generación de espacios reflexivos acerca de los temas dictados, tipos de evaluación más utilizados*) no estimula la reflexión pedagógica en los estudiantes del profesorado en Biología, lo que sería uno de los componentes que desfavorece la vinculación de la práctica docente con la actitud reflexiva y su escritura en las Prácticas de la Residencia.

Del análisis de las encuestas identificamos: a) la importancia en la formación disciplinar propiamente dicha por sobre el saber hacer de los procedimientos o el saber ser, b) deficiencia en metodologías participativas de enseñanza, c) carencias en el uso de TIC como recurso didáctico, d) falta de incorporación de metodologías de enseñanza que consideren la realidad social y económica de los estudiantes como por ejemplo: alumnos que estudian y trabajan (no se utilizan las redes sociales como recurso y sólo el 8% de los resultados, indica realización de actividades a distancia) e) falta de estrategias específicas que fomenten las competencias propias del profesorado, f) carencias en la innovación didáctica y en instrumentos para la autorreflexión de su desempeño g) poca consideración de los saberes previos de los estudiantes al iniciar una asignatura o unidad, en evaluaciones diagnósticas.

Sin embargo, a pesar de la primacía de las clases tradicionales en la formación de Profesores en Biología en la universidad, notamos e identificamos que en general, la existencia de aunque sea pequeños porcentajes en innovaciones o modificaciones en el interior de las aulas universitarias, alienta a pensar que continuarán los cambios para acercar la formación de formadores, un poco más a la realidad de las aulas.

## **Conclusiones**

Este trabajo sólo intenta dar a conocer los primeros resultados logrados en la investigación, ya que tenemos previsto realizar encuestas a los auxiliares en docencia, teniendo en cuenta que ellos son quienes están más en contacto con los estudiantes, lo que les permite transitar un camino de percepciones diferentes a los de los docentes responsables de asignaturas.

Por otra parte, en la continuidad de la investigación, se tiene previsto realizar otro tipo de encuestas, apuntando a otros factores que inciden en la estructuración academicista con que están formados los estudiantes del Profesorado en Biología. Esto dificulta contactarse con la reflexión imprescindible de historias que profundicen pedagógicamente aspectos sustanciales de la educación, visibilizando gestos con potencialidad educativa: la escucha, la espera, el cuidado, la sensibilidad hacia el saber, la atención, etc., tratando de que las historias nos pongan en relación con la vida de alguien para evitar el riesgo de reducirlos a explicar algo (López Carretero y Molina Galvañ, 2016, p.11).

En la actualidad, sabiendo que la formación docente es un proceso educativo continuo, abierto y contextualizado, es fundamental que en el diseño de las estrategias de formación docente se consideren diferentes modalidades o alternativas que se adecúen tanto a las necesidades y posibilidades del profesorado como a las exigencias de su contexto de acción profesional (González Tirados y González Maura, 2007, p.10).

“... las propuestas de formación 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” (Edelstein, 2011, p.103).

### **Bibliografía**

Blanco, N., Molina, D. y Arbiol, C. (2016). Una mirada desde la experiencia. En J. Contreras (Compilador), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 223-256). Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Cifali, M. (2005) Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Coords), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp, 170-196). México: Fondo de Cultura Económica.

Contreras Domingo, J. (enero/abril 2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*. 1 (1), 14-30.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N (Eds). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Edelstein, G. E. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

González Tirados, R. M. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (43/6) EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 1-14.

López Carretero, A y Molina Galvañ, D. (2016). *Cuadernos de Pedagogía* (470). Editorial Wolters Kluwer.

Rivera Garretas, M. M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia, España: Publicaciones de la Universitat de València.

Sierra Nieto, J. E., Caparrós Martín, E., Molina Galván, D. y Blanco García, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52. DOI :[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49708](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708)

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid, España: Mondadori. 63 y107 p.

**Título: Un recorrido por las decisiones metodológicas: Primeras aproximaciones en los saberes de docentes noveles**

**Autoras: María Laura Roattino, Dagma Schabner, Carola Perea**

**Correo electrónico:** [laloroattino@hotmail.com](mailto:laloroattino@hotmail.com), [dag.schabner@gmail.com](mailto:dag.schabner@gmail.com), [pereacarola@gmail.com](mailto:pereacarola@gmail.com)

El objetivo del presente trabajo consiste en narrar el proceso de toma de decisiones metodológicas, que guiaron los avances del Proyecto de investigación bianual (2016-2017) Saberes pedagógico-didácticos y docentes noveles: El caso de egresados recientes del profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC. El equipo de investigación que lleva adelante dicho proyecto está conformado por docentes, egresados e investigadores de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se propuso, para este nuevo período, un giro hacia el campo de lo empírico en la investigación que se realiza desde el año 2014. Como miembros del equipo pretendemos sistematizar y comunicar el recorrido que da cuenta de las lecturas, análisis, formas de indagación e intercambios grupales que fueron dando forma al trabajo de campo realizado hasta ahora. En este marco, abordaremos los primeros tramos de la investigación, que identificamos como las formas de indagación y de aproximación al objeto de estudio; la necesidad constante de la articulación del trabajo teórico y el trabajo de campo; y finalmente, a partir de este proceso, las primeras reflexiones que surgen en los debates e intercambios con el equipo sobre la formación metodológica y la apropiación de nuevos enfoques, cada uno de estos momentos como instancias previas pero a la vez en simultáneo a los primeros análisis de los datos recabados.

**Palabras claves:** aspectos metodológicos, Ciencias de la Educación, docentes noveles, saberes, reconstrucción/ narrativa

**Punto de partida: Los primeros pasos en el trabajo de campo.**

En este trabajo abordaremos los aspectos metodológicos que caracterizan la primera etapa del proyecto de investigación: "*Saberes pedagógico-didácticos y docentes noveles: El caso de egresados recientes del profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC*". Realizaremos un recorrido por los distintos momentos de este proceso, en el que el interés está centrado en una aproximación a los saberes de los docentes noveles recientemente egresados de la escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

Con la intención de organizar y narrar en esta ponencia el recorrido realizado desde los comienzos del proyecto a la actualidad, reconocemos tres ejes que orientan la escritura y pretenden ilustrar distintos momentos de la investigación.

Un primer eje en donde abordaremos aquellas instancias de indagación que supusieron definiciones acerca de qué y cómo realizaríamos una aproximación "empírica" al objeto de estudio.

En un segundo eje expondremos algunas estrategias puestas en juego en la intención de articular abordaje teórico y empírico. En este sentido nos proponemos dar cuenta de una práctica común y permanente que el equipo implementa y que consiste en generar instancias de estudio y seminarios internos de lectura y formación teórica, como estrategia de abordaje del objeto. En otras palabras, espacios de acceso a nuevas lecturas y momentos de encuentro y debate que nos posibilitan analizar las *formas* de indagación, esta "aproximación empírica" anteriormente mencionada, y los datos que vamos sistematizando.

Un tercer y último eje, incluye reflexiones sobre la formación teórico-metodológica del grupo de investigación como así también la aproximación a diferentes desarrollos teóricos que abordan las categorías de saberes y noveles. Cabe destacar que este eje surge de la necesidad de reconstruir y reconocer momentos de la investigación que suponen poner en tensión nuestra formación como docentes investigadores, e invitarnos a la apertura del conocimiento de otros enfoques, que posibilitan aproximarnos al campo y a los docentes noveles desde diferentes miradas. Como narraremos a continuación la conjugación de los momentos-ejes en el proceso de investigación interpelaron nuestros recorridos, supuestos y miradas evidenciando la necesidad de repensar estrategias, decisiones e instrumentos de análisis de datos.

## **Eje 1**

### **Sobre el objeto de estudio y los sentidos que le atribuimos en el proyecto...**

En este nuevo período de la investigación se puso en el centro de la escena la preocupación por “conocer necesidades y demandas de docentes noveles”. Los debates acerca de la delimitación de esta categoría rondaron en torno a reconocer los recorridos de los docentes recientemente egresados del profesorado en Ciencias de la Educación, su inserción laboral, las dificultades y fortalezas que podrían dilucidar en su desempeño profesional.

En el marco del proyecto entendemos a los profesores noveles como “(...) *aquellos profesores recién titulados de un programa de formación inicial y que se incorporan e insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa*” (Jiménez Narváez y Angulo Delgado, 2008, pp. 2-3). A partir de esta definición decidimos delimitar el abordaje de la categoría reconociendo como *noveles* a los docentes egresados entre los últimos cinco años, es decir desde 2011 al 2016. En este sentido, nos parecía imprescindible poder recuperar sus voces, sus percepciones, apreciaciones, y experiencias en el campo profesional.

En este sentido, podemos reconocer diferentes instancias de aproximación a los egresados que desarrollaremos en los sub-apartados siguientes de manera acotada. En un primer momento, realizamos un rastreo de fuentes de información que pudieran brindarnos información acerca de la cantidad de egresados y de sus datos personales para poder contactarlos. En un segundo momento, buscamos establecer un primer contacto con ellos mediante una encuesta y finalmente, luego de una selección de la muestra a partir de las respuestas de las primeras indagaciones, un tercer momento de entrevistas individuales a los docentes noveles. En este proceso se funda la intención de lograr una armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias de indagación y aproximación a aquello que resulta motivo de la investigación. Tal como se especifica en este proyecto, entendemos que las esferas personal-subjetiva y social están intrínsecamente vinculadas en los intercambios de significado que se posibilitan en el encuentro y contacto con los egresados recientes.

### **¿Quiénes?: El rastreo y delimitación de quienes conforman el universo empírico de Docentes Noveles**

Siguiendo los aportes de la Dra. Elena Achili, (2005) en este apartado llamamos universo empírico “*al recorte que se realiza del universo geográfico, poblacional, temporal -o de otro tipo- desde el que se construirá la base documental de la investigación. Supone definir desde determinados criterios, el espacio/universo de la información empírica.*”(p. 35)

En este complejo proceso de definiciones y decisiones metodológicas que caracterizan a toda investigación, asumimos respecto a la delimitación de la muestra, que fuera “restringida” en relación a la cantidad de sujetos con los que trabajar, con la firme intención de priorizar la profundidad por sobre la extensión en el trabajo de análisis de los datos.

Establecimos entonces, que primero contactaríamos a los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC que hubieran finalizado sus estudios en los últimos cinco años (2011-2016), para indagar sobre su trayectoria profesional y su disponibilidad para participar de las posteriores instancias de indagación del proyecto. Así fue como solicitamos al Área de Enseñanza de la Facultad, con consentimiento de la Secretaría Académica, un listado de los egresados correspondiente al período establecido. Obtuvimos una lista de 53 profesores que cumplían con el primer requisito para formar parte de la muestra.

Como segunda instancia, nos propusimos hacer un primer contacto vía correo electrónico con una breve descripción del objetivo del proyecto de investigación y en el que invitamos a los egresados a completar y enviar una encuesta con formato google drive que nos permitiría, de forma rápida y práctica, discriminar quiénes cumplían con las características que nos interesaban, a saber: no sólo que hubieran egresado en los últimos cinco años, sino que se encontraran ejerciendo su profesión en la actualidad en algún Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) en la Ciudad de Córdoba, particularmente en los espacios curriculares: Práctica Docente, Didáctica General y/o Pedagogía.

Al momento de enviar este primer correo nos encontramos con la dificultad de que en muchos casos los datos personales de los egresados estaban desactualizados o bien incompletos, lo cual era un impedimento para contactarlos. Esto supuso una nueva búsqueda de información actualizada a partir de contactos personales de los miembros del equipo en la que apelamos al conocimiento de algunos recorridos de estos egresados que permitirían dar con ellos.

Durante este período, que se extendió más de lo previsto, se generaron de forma simultánea diversas situaciones y actividades: a medida que recibíamos respuestas de algunos (pocos) egresados, insistíamos en contactar a otros que no nos respondían, rastreábamos a los que nos resultaba difícil contactar, probábamos otros medios de contacto alternativos al correo electrónico, contestábamos a los que respondían, etc. Mientras tanto, en las reuniones periódicas de equipo íbamos analizando las respuestas obtenidas y revisando el listado en busca de nuevas estrategias que nos permitieran engrosar la muestra, que resultaba en esta primera instancia bastante más reducida que nuestras expectativas iniciales.

Sin concluir la etapa del primer contacto establecido, comenzamos con una segunda etapa que consistió en discriminar entre aquellos profesionales que cumplían con nuestros criterios iniciales y aquellos que no lo hacían. En este momento, el equipo asumió una nueva decisión colectiva importante: revisar y modificar algunos criterios de delimitación de la población.

Frente a las escasas respuestas de los egresados, pero también en relación a los resultados que arrojó la encuesta, consideramos pertinente ampliar los criterios e incorporar a la muestra no sólo a los egresados que trabajarán en ISFD en Córdoba, sino también a aquellos que ejercieran su profesión en otras instituciones y/o programas de Formación



Docente Continua, como en el Programa Nuestra Escuela, del Ministerio de Educación de la Nación y en el desempeño en otros roles como el de tutores. Además, otra decisión que marcó esta etapa fue la de incorporar a egresados que cumplimentaran estos requisitos y que estuvieran en otras ciudades y provincias, con los cuales se evaluó la posibilidad de establecer el contacto previsto mediante la realización de una entrevista vía Skype.

### **¿Cómo acceder al objeto de análisis?: Construcción colectiva y prueba piloto de los instrumentos.**

Una vez definida la población, el siguiente paso fue el diseño de la entrevista que realizaríamos con cada uno de los sujetos que habíamos seleccionado.

Elaboramos colectivamente una entrevista semi-estructurada, que se organizó en cuatro ejes de preguntas, y antes de distribuir en el equipo la administración del instrumento y diseñar el cronograma, realizamos una entrevista piloto con una de las integrantes del equipo que cumplía con los requisitos de nuestra población. La intención fue escucharla en el momento que se realizaba para evaluar su desarrollo, indagar cómo se sentían entrevistador y entrevistado con el instrumento y además, poder deconstruir y hacer un primer análisis de las respuestas para realizar ajustes en función de los datos que se recabaran en relación a nuestros objetivos.

Comenzamos así el período de implementar entrevistas individuales a modo de intercambio dialógico intersubjetivo en el que los entrevistados tuvieran una mirada crítico reflexiva acerca de su formación docente inicial y su práctica profesional. Al momento hemos realizado 5 entrevistas semiestructuradas.

Fue en el análisis colectivo de las respuestas de los entrevistados que advertimos que la estructura de la entrevista parecía encorsetar las respuestas de los egresados. Releímos entonces reflexivamente la guía de preguntas y reconocimos en esta oportunidad que estas eran muy direccionadas o que limitaban el discurso de los entrevistados y que quizás hasta resultaban confusas. En este sentido, coincidimos con Achilli (2005) cuando menciona la necesidad de re trabajar la entrevista antes de volver al campo, ya que a partir de ese re trabajo se formula la segunda entrevista, o una mejor versión. Es por ello que nos planteamos la posibilidad de continuar con entrevistas menos estructuradas, que a partir de un breve enunciado que invitara al entrevistado a reconstruir y relatar su recorrido, diera lugar a una voz menos interrumpida y a un momento de escucha menos condicionado.

En el reconocimiento de esta necesidad de modificar la estructura de la entrevista, sostuvimos la decisión inicial de realizar una entrevista piloto para contrastar los datos que arrojaba este nuevo instrumento con aquellos obtenidos con la entrevista inicial y así evaluar si había diferencias sustanciales en torno a la cantidad y calidad en los resultados de una y otra. Podríamos afirmar que en un primer y acotado análisis colectivo de lo que obtuvimos con la primera entrevista abierta pareciera que la entrevistada tenía una voz menos condicionada, con recurrencias, tiempos de espera, reflexión, dichos y recuperación de lo dicho que ofrecerían herramientas para un análisis diferente y más profundo que con los resultados de las entrevistas anteriores.

En este escenario actual hemos decidido usar la reformulación del instrumento de indagación para los encuentros previstos con los restantes docentes noveles que conforman la muestra, a los fines que aproximarnos a los objetivos planteados en el inicio de la investigación y en consonancia con los enfoques y aportes teóricos que enmarcan la misma.

## Eje2:

### **Incursión en nuevos conocimientos, enfoques y autores. Demandas del equipo en articulación y revisión del trabajo de campo.**

Nos resulta interesante plantear en este punto otra característica de trabajo del equipo que podríamos reconocer como un proceso de construcción y re-construcción de las principales categorías a trabajar como lo son *Saberes* y *Noveles*. Decimos construcción y re-construcción en tanto supuso (y supone) diferentes momentos de toma de decisiones y revisiones de las categorías y sus implicancias en cada reunión del equipo. Algunas de estas instancias son: el momento de elaboración del proyecto, las definiciones que realizaríamos de las categorías mencionadas y la determinación de la población con la que trabajaríamos, en donde fue necesario recurrir al proyecto nuevamente y consultar nuevas lecturas que permitieran problematizar y caracterizar los sujetos a los que entrevistamos. La particular constitución interdisciplinaria del equipo ha sido para esto un insumo indispensable y potenciador del trabajo.

Reconocimos en este proceso de construcción teórica la necesidad de adentrarnos en algunos enfoques teóricos específicos de los cuales no teníamos un conocimiento profundo, a partir de ello se decidió de forma conjunta invitar a miembros del Programa de Investigación y del mismo equipo que consideramos expertos en determinados autores y/o enfoques, para organizar seminarios en las reuniones programadas, a fin de que los profesionales socializaran sus saberes y que el equipo esclarezca sus dudas y se apropie de los conocimientos sobre ello. Fueron instancias de formación interna en las que discutimos y reflexionamos en base a los aportes teóricos sobre nuestros avances en el trabajo de campo. Cada encuentro fue grabado y posteriormente transcrito y sistematizado por algún miembro del equipo que no hubiera podido estar presente en el encuentro de modo que pudiera participar de alguna manera de aquella instancia de trabajo.

En este proceso, además se elaboró un compendio bibliográfico que operó como marco para las primeras lecturas acerca de la categoría “saberes”. En este sentido, nos adentramos en la lectura de autores considerados clásicos en el tema como Beillerot, Blanchard Laville, y Charlot Bernard.

Podríamos decir que hemos realizado un recorrido diverso en este proceso de indagación y búsqueda de aportes teóricos de modo que también se han incorporado lecturas respecto a la noción “saberes de la experiencia”, desde autores como José Contreras y Tardif Maurice. A su vez, incursionamos en las reuniones de estudio denominadas “seminarios” desde el psicoanálisis lacaniano y como así también en los aportes del análisis del discurso. Todo ello nos proporcionó una base conceptual que permitió enriquecer y reconstruir la perspectiva teórica inicialmente asumida.

En este sentido, retomamos los aportes de Elena Achilli (2005) cuando afirma que “lo metodológico supone una intersección de consideraciones epistemológicas, teóricas, y empíricas que se concretizan en determinado proceso de investigación” (p. 32). Es por ello, que nos resulta importante remarcar el valor se le asigna por parte de todo el equipo incorporar una actitud progresiva de articulación permanente entre el trabajo teórico y de campo; de apertura y flexibilidad en el uso de estrategias e instrumentos metodológicos; recaudos en la labor de descripción e interpretación; exigencia de validar en forma permanente en todas las instancias desde una triangulación teórica, técnica y de sujetos implicados.

### Eje 3

#### ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?

Como equipo de investigación la incursión por la categoría de saber y los modos de aproximarnos a esta supone un constante desafío en relación a tomar distancia, correrlos de nuestros saberes incorporados o reconocidos como legítimos, para dar lugar a nuevas miradas acerca de las formas de aproximarnos a los saberes y a las formas de reconocerlos.

Estos avances del proyecto de investigación, nos posibilita ir trabajando sobre las primeras aproximaciones, rever, y reelaborar aquellas herramientas metodológicas para volver a insertarnos en el campo y continuar con las instancias de indagación pero retrabajadas, a los fines de lograr el objetivo que sostenemos como equipo. Esta etapa, la reconocemos como enriquecedora para la formación de cada integrante en la práctica de la investigación. En tanto, nos encontramos con dificultades en torno a las cuestiones metodológicas que se traslucen en las primeras instancias de indagación en relación a la forma de aproximarnos a los saberes que reconocen los docentes noveles en su trayecto formativo y práctica profesional. Este marco emergió en la revisión de las decisiones tomadas en el punto de partida, lo que posibilitó abrir el abanico de lecturas, alternativas y nuevos enfoques, que forman de esta manera un espiral de conocimientos que se construye y reconstruye en el trabajo de investigación y reflexión de cada etapa/momento/instancia.

Esta nueva etapa continuará, desde un intento de proyección, como viene siendo, “en construcción”. Ha sido desde nuestro entender una fortaleza la característica de un trabajo de constante elaboración, de decisiones de marcha y contramarcha, de nuevos aprendizajes. Nos proponemos para lo que resta continuar con entrevistas y entrecruzamiento de datos, nuevos encuentros con los docentes noveles en los que sostener la intención de escucha de la palabra del entrevistado. El estudio de diferentes estrategias de análisis del discurso que nos permitan *leer* el decir de los egresados; establecer puntos de contacto en sus voces; recuperar y reconocer *los saberes de la experiencia* de estos sujetos inmersos en un campo profesional en el que se comienzan a constituir como especialistas de la educación serán, como vienen siendo nuestros ejes de trabajo.

#### Referencias bibliográficas

Achilli, Elena Libia (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor. Rosario, Santa Fé.

Jiménez Narvaez, M y Angulo Delgado, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista educación y pedagogía*. 20(5), 207-218.

**Título: Asumir una perspectiva teórico-metodológica acerca de la noción de saber: recorridos pasajes y enfoques**

**Autora: Celia Salit**

**Correo electrónico: [celiasalit2112@gmail.com](mailto:celiasalit2112@gmail.com)**

La presente ponencia se inscribe en el marco de la indagación que junto a un equipo de colegas venimos realizando acerca de los saberes pedagógico-didácticos que portan docentes noveles del campo de las ciencias de la educación. Abordar la problemática de los saberes en la formación y en las prácticas docentes demanda necesariamente, dada la naturaleza del término, recorrer autores, líneas teóricas, perspectivas acerca la noción “saberes”. Es ese el núcleo conceptual en el que focalizaremos en esta presentación, en la convicción de la necesidad de asumir/adscribir una perspectiva teórico-epistemológica frente a la cuestión y derivar de allí unas consecuencias empírico-metodológicas para la recopilación y el tratamiento de los datos.

**Palabras claves:** saber-saberes, relación con el saber, conocimiento

“...se sabe que no se tiene el derecho a decir todo; que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa.”

Foucault, M.

“...el conocimiento es un fenómeno rutilante in se y no habrá sujeto del saber, por desinteresado que se muestre, que ofrezca seria resistencia al sitial egocéntrico.”

Berizo, D.

**Algunas precisiones acerca del sentido del texto**

La presente ponencia se liga teórica y metodológicamente con otras que presentamos en este evento desde el propósito de desplegar teórica y metodológicamente nuestro proceso investigativo. Todas se inscriben en el marco de la indagación que junto a un equipo de colegas venimos realizando acerca de los saberes pedagógico-didácticos que portan docentes noveles del campo de las ciencias de la educación. Investigación que surge a partir de preocupaciones vinculadas a nuestras prácticas profesionales en tanto formadoras de formadores, en particular con la inquietud por conocer necesidades y demandas de docentes noveles egresados de la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación en la intención de, a partir del conocimiento que se genere, elaborar a futuro posibles propuestas de acompañamiento en los primeros tramos de la inserción profesional de los docentes principiantes. Asimismo, emprender este proyecto de investigación, responde al reconocimiento de aceptar el convite de diversos colegas de repensar los saberes que deben contemplarse en la formación docente. (Terigi, Edelstein, en nuestro contexto)

Así planteado, desde el punto de vista teórico, en la base del presente proyecto, opera la relación entre dos categorías centrales: *saberes* y *docente noveles*. Abordar la problemática de los saberes en la formación y en las prácticas docentes demanda necesariamente, dada la naturaleza del término, -esto es, al decir de Beillerot, una noción

de múltiples expresiones en su empleo-, recorrer autores, líneas teóricas, perspectivas acerca la noción “saberes”. Es ese el núcleo conceptual en el que focalizaremos en esta ponencia. La cuestión del saber o conocimiento práctico de los docentes es, a partir de 1980, objeto de numerosas investigaciones. Primero, en las universidades anglosajonas; luego en Europa; y más tarde en Sudamérica. Investigaciones que emplean referentes teóricos y metodologías muy diferentes entre sí y derivan en las más diversas concepciones de saber.

No se trata aquí de elaborar una mera exégesis de la noción ni un rastreo con la finalidad de presentar una historización o un reconocimiento de adscripciones/filiaciones de las distintas maneras que significarla, ni siquiera una suerte de estado del arte, ni el reflejo mas o menos descriptivo de las disputas en torno a distintas posturas que los estudiosos del tema asumen. Responde a la convicción de la necesidad de asumir/adscribir una perspectiva teórico-epistemológica frente a la cuestión y derivar de allí unas consecuencias empírico-metodológicas para la recopilación y el tratamiento de los datos. También será ésta, una suerte de comprobación empírica de por qué es esta una noción que nos atrapa, que impulsa el deseo de seguir sabiendo, de sostenerse en el lugar del saber o tal vez de alimentar nuestra ilusión de “sujeto supuesto saber”, posición de poder en la que la mayoría de los docentes solemos ubicarnos.

Aceptando la invitación de Beillerot, entonces, trataremos de elucidar a qué llamaremos –en el marco de nuestra investigación- “saber”, para, parafraseando a la autora, crear un orden de comprensión en un marco medianamente amplio y coherente. En ese intento optamos por transitar algunos recorridos teóricos en la intención de identificar y diferenciar diversas perspectivas sobre el tema. Recorridos que nos llevan a reconocer vinculaciones con otros términos asociados y pasajes de unos modos de entender la cuestión a otros. En cada caso, referenciar en autores, inscriptos en distintos campos disciplinares (la filosofía, la psicología, la sociología) cuyos aportes resultan fundantes respecto del tema.<sup>133</sup>

### **Recorridos...**

#### *Primera estación: Los aportes de Beillerot*

Indagar acerca del tratamiento teórico del término *saber* remite a bucear acerca de sus primeros usos en el campo de la filosofía y las ciencias sociales y humanas. En efecto, la historia de la filosofía puede considerarse *la larga historia de una interrogación sobre el conocimiento y los saberes*.

Entre quienes rastrean el tema, Beillerot y su equipo, señalan que la tarea de esclarecer el concepto de saber enfrenta “obstáculos formidables” por lo cual deciden no ocuparse en su estudio acerca de *qué es saber ni qué es el saber* sino a *qué se llama saber* y cómo se pasó del plural “los saberes”, a la noción en singular: saber. En ese sentido, consideran que refiere a la totalidad del conocimiento acumulado pero también que aluden a la reflexión sobre los saberes, es decir “el discurso sobre esos discursos”. A estas dos acepciones agregan una tercera al afirmar que se trata de una idea filosófica dominante en una época (por ej.: la teología, la ciencia, la ideología).

---

<sup>133</sup> Cabe aclarar que en el recorrido necesariamente realizamos una opción entre otras posibles, lo que significa dejar de lado en el recorte el abordaje sistemático de otros autores y perspectivas. (a modo de ejemplo, Schulman, Villorio)

En el rastreo que realizan respecto de qué se entiende por saberes, reconocen inicialmente dos grandes concepciones: una que los considera como un conjunto de conocimientos y otra que destaca su carácter de proceso. Analizan, en ese marco de ideas, la invención del sustantivo “el saber” como derivación del verbo “saber” y al respecto afirman que alude a *lo que es sabido, que ha sido adquirido, algo que se supone no se olvida*, por lo tanto de carácter definitivo y sobre lo cual tenemos cierta certidumbre. Derivado de ello van a afirmar que puede considerarse un saber como “un sistema simbólico” al que se añaden reglas de uso.

Todo cuerpo de saberes, expresa modos de apropiación y socialización producidos en un contexto histórico y social, que comprende según Beillerot “operaciones mentales, recuerdos, gestos, actitudes, visiones de mundo, modos de uso.” Producción no exenta de conflictos en tanto quienes los poseen tratan de imponerlos, legitimarlo de modo tal que se conviertan en ciertos saberes unificadores respecto de otros. Al mismo tiempo, opera la resistencia de quienes no los poseen o no los practican.

Desde el intento de adoptar alguna clasificación de “tipos” de saberes, y hallar una suerte de “hilo conductor”, la autora realiza un recorrido centralmente revisitando tres autores: Schlanger, Van de Maren y Malglaive. El primero de ellos diferencia siete tipos de saberes que abarcarían la totalidad del saber: perceptivo, técnico, ético político, estético, ontológico, histórico y reflexivo. Van Maren, en tanto, los clasifica según la lógica de producción de los mismos y distingue los científicos de los estratégicos, de la praxis y prácticos propiamente dichos. El tercero de los autores, alude a saberes “teóricos, procesales y prácticos”, y también a “científicos, racionales, pragmáticos, y mágicos”. Reconoce, asimismo, diversas modalidades de expresión tales como la conceptual, retórica, figurativa y actuada. A criterio de Beillerot es esta última clasificación la de mayor grado de completud pero considera cabe advertir que las fronteras entre saberes nunca es hermética en particular dado que son siempre *saberes para hacer*.

Nos interesa finalmente destacar como aporte de esta perspectiva, su desarrollo acerca del saber en tanto proceso que, según lo entiende la autora, se basa en las relaciones entre saber y psiquismo. Relaciones que invitan a pensar en los procesos de aprendizaje en términos de apropiación que se ponen en juego. Procesos que a su vez son estudiados y explicados desde perspectivas psicológicas diversas, pero complementarias, tales como la psicología cognitiva y el psicoanálisis. Se trata, entonces, de reconocer el doble aspecto de los “fenómenos cognitivos de aprendizaje y del deseo de saber”. Desde allí se comprende que *la realidad de los saberes es más condicional, menos evidente; deja su lugar a una visión más localizada, más singular, en la que el acento recae sobre las problematizaciones, las apropiaciones*. Conjunto de afirmaciones potentes para el estudio que nos proponemos y en consonancia con nuestros propios modos de significar sujetos, subjetividades y prácticas docentes y por ende, formativas.

### III - Pasajes

#### *Primer pasaje: de Conocimiento a saber*

La especificidad de los términos *Conocimiento* y *Saber*, sus relaciones, sus características y modos de construcción-elaboración, se configuran como temáticas ampliamente abordadas por especialistas de distintas comunidades académicas. J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara (2010) nos advierten acerca del uso indistinto de ambos términos (*conocimiento* y *saber*), en las ocasiones en que se omite la distinción que las lenguas latinas realizan para referir a dos modos diferentes por los que opera y se configura el pensamiento y la comprensión del mundo.

Al respecto, como señala Villoro –ya en un trabajo de 1970-, resulta difícil distinguirlos con claridad ya que los principales avances epistémicos en relación con los mismos han sido hechos en inglés, idioma en el cual esta distinción se ha perdido. Subsisten ambos términos en otros idiomas como el español, el francés y el alemán. A su vez, Ortega (2010) plantea, en relación a la distinción entre saber y conocimiento, que es necesario diferenciarlos para poder usarlos en un sentido operacional y relacional, recuperando así el valor heurístico que puede tener su uso. Para este autor, discriminar entre saber y conocer es como distinguir entre conocimiento existencial (de la vida, lo cual remite a la idea bourdiana de conciencia operacional y pre-reflexiva) y conocimiento ligado a lo escolar y académico. Por su parte, Gabbarini (2017) siguiendo a María Zambrano (1989) y Nieves Blanco (2006), destaca que el *conocimiento* tiene un carácter más intelectual-racional, busca la universalidad y la objetividad; es apropiado por parte del sujeto en un esfuerzo metódico; se formaliza en principios y abstracciones teóricas al interior de las disciplinas científicas. De este modo, el conocimiento se adquiere, se posee, se transmite. Por su parte, el *saber* procede de una disponibilidad *receptivo-activa* acerca de la experiencia vivida. Apela a un sentido interior, subjetivo que no siempre involucra esfuerzo consciente en su adquisición, ni es posible expresarlo verbalmente. En definitiva, no es algo que simplemente se posee, sino que es disposición activa frente a la vida. Involucra modos de ver, pensar, sentir y actuar.

#### IV - Segunda estación: Charlot - Segundo Pasaje: De la noción de saber a la de relación con el saber.

Así como reconocemos en Foucault una referencia fundante al conceptualizar que entender por saber –perspectiva que abordamos en el siguiente apartado de este texto– resulta ineludible referir –en consonancia con dos de los especialistas en la temática Beillero(2011) y Charlot, a Lacan como el primero de quienes aluden a la expresión *relación con el saber*. Vercellino (2014) en su artículo “La relación con el saber: Revisitando los comienzos del concepto” y Falavigna, Arcanio, en “Redes teóricas en torno a la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción”, coinciden en advertir que fue Lacan el primero en formular el sintagma “relación con el saber”. Si bien reconocemos potente el planteo, en particular dada la relación saber-verdad- enraizada en Lacan y mas aún la vinculación con el sujeto, en función de las implicancias que de ello se deriva, y los recorridos formativos del equipo, nos eximiremos de una explicación in extenso de los aportes lacanianos y nos permitiremos recuperar como ideas potentes en articulación con nuestros intereses investigativos, las enumeradas por Vercellino, esto es que no hay adecuación entre saber y objeto de saber sino que se trata de una construcción siempre inacabada y que distintas prácticas sociales instituyen diferentes modalidades de relación entre el saber y la verdad.

La profundización en el estudio acerca de la noción “*relación con el saber*” se concreta en Francia en la década del ’60. Durante las décadas del ’80 y del ’90, surgen un conjunto de obras paradigmáticas inscriptas en tres diferentes grupos de investigación procedentes de distintos campos de conocimiento y disciplinas: Psicoanálisis, Sociología, Antropología, Didáctica de las matemáticas.

Del conjunto de producciones sobre el tema, nos detendremos brevemente a recuperar aportes de Charlot (1997-2007). En efecto, la referencia al autor en el enunciado del subtítulo, responde a reconocer su impronta en relación al tema. A partir de 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo su dirección, se conforma el grupo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL). Tal como destaca Gabbarini (2017) en su tesis doctoral, Charlot explora desde una perspectiva socio-antropológica, la noción de saber y las *figuras del aprender*. En ese marco de ideas:

[...] advierte que no es posible definir el saber en sí, como una entidad objetiva pues no hay saber más que para un sujeto que mantiene una actividad y una relación consigo mismo a la vez que se relaciona con otros, quienes co-construyen, validan, controla, comparten ese saber. En ese proceso el sujeto se enfrenta a la necesidad de aprender encontrando en el mundo diversas ocasiones, objetos y modos de aprender, que Charlot denomina *figuras del aprender: objetos-saberes* (libros, obras de arte, producciones culturales) *-objetos a utilizar* (herramientas y artefactos culturales); *-actividades a dominar*. Figuras del aprender que suponen y reclaman al sujeto diversos procesos de aprendizaje, diversas actividades que se despliegan en situación, en un lugar y tiempo concreto de la historia de ese sujeto. Para el autor, *el saber* siempre será relaciones de un sujeto con el saber, un sujeto que no es una razón pura, sino sujeto de deseo, de emociones y pasiones encarnadas en un cuerpo que singulariza al sujeto frente a los otros, con su historia personal y colectiva. Toda relación con el saber, presenta una dimensión epistémica, una dimensión identitaria, y una dimensión social. [...] Gabbarini, P. (2017: 133)

En palabras del propio autor, estas dimensiones se entrecruzan dado que la relación con el saber, en realidad es un *conjunto* de relaciones:

[...] relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, ligados de alguna manera con el aprender y el saber. Por lo mismo es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros, y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación. (Charlot, 2007:131)

*Una parada necesaria: Michel Foucault*

Referir a la noción de saber remite necesariamente a Michel Foucault, tarea para nada sencilla por cierto y cuyo abordaje *in extenso* escapa a los límites del presente texto. Ya en la “Arqueología del saber”, bajo el título precisamente “el saber” afirma que se puede llamar saber a:

[...] a ese conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar...

...es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso...

... es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman...



... se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (así, el saber de la economía política, en la época clásica, no es la tesis de las diferentes tesis sostenidas, sino el conjunto de sus puntos de articulación sobre otros discursos o sobre otras prácticas que no discursivas).

... existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.

(Foucault, M., Pp: 304-309).

La condensación de ideas del párrafo precedente entendemos que exige, a pesar de los límites señalados, una ampliación/desarrollo de la perspectiva foucaultiana sobre el tema. Para ello hemos optado por incorporar, casi a modo de punteo, parte de la secuencia de ideas que elabora Deleuze en sus clases sobre Foucault.

En ese derrotero explicativo, Deleuze va a afirmar que cada época o mas bien cada “formación histórica” se define en función de qué es aquello que se dice y se ve y por aquello que hace decir y hace ver, esto es por los enunciados y las visibilidades. Es precisamente la “arqueología del saber”, el estudio de las formaciones históricas, es decir, el agenciamiento de lo visible y lo enunciable, una forma de combinarlos. La coherencia de una época está constituida por el hecho de que sus visibilidades, se combinan con sus enunciados, en virtud de sus propias formas, de modo que cuando varía el régimen de enunciados y el campo de visibilidades, se produce el ingreso a otra formación histórica. Agenciamiento de lo visible y lo enunciable a lo que Foucault llamará *dispositivo*.

¿Por qué es de nuestro interés recuperar estas ideas? Porque precisamente lo visible y lo enunciable constituye lo que Foucault llamará “saber”. Un saber, para el autor es combinar lo visible y lo enunciable; es operar las capturas mutuas entre ambos.

Al analizar la naturaleza entre ver y hablar va a recuperar cuatro tesis, que brevemente, consideran: - que no hay isomorfismo entre ambos, por el contrario lo que hay es un disyunción; una no relación, de allí que “*lo que se ve no reside en lo que se dice; lo que se dice no hace ver*”; que ambos se presuponen; que hay un primado del enunciado sobre lo visible; que hay captura mutua, las visibilidades se apropian de enunciados, los enunciados se apropian de visibilidades.

En un avance, Deleuze afirma en su curso que para Foucault *todo es saber, no hay nada bajo el saber; no hay experiencia antes del saber; no hay experiencia que no esté captada en un saber; el saber no tiene objeto ni sujeto; tiene elementos: lo visible y lo enunciable; es una cuestión de prácticas...* En síntesis, saber es ver y enunciar y la identidad entre saberes y formación histórica es a lo que el autor va a llamar el “archivo”.

Ahora bien, los enunciados no están inmediatamente dados, no son inmediatamente legibles; hace falta saber “leer”. Lo que es legible son las proposiciones, las palabras, las frases, los actos de habla. Sin embargo, los enunciados no se reducen a eso, para “extraerlos”, hace falta construir un corpus, y estudiar el “corpus” que los contiene y para ello se requiere despejar “regularidades enunciativas”. Es importante advertir junto al autor, que los criterios de constitución de un corpus no deben ser “tomados” del saber, sino del poder.

## Hasta aquí el recorrido... preguntas que siguen circulando...

Como señalábamos inicialmente exponemos aquí parte del recorrido teórico realizado por el equipo. Quedan fuera de los márgenes de de texto, los avances realizados respecto de diversas clasificaciones acerca de qué tipos de saberes debe apropiarse y poner en juego un/a docente, así como los desarrollos, a nuestro entender claves sobre el tema que aportan quienes trabajan la noción de *saberes de experiencia*, en particular Contreras Domingo; Nieves Blanco, y M. Tardif.

Interesa finalmente, recuperar parte de los interrogantes que orientan nuestra indagación: ¿Qué lugar ocupa el trayecto de formación docente inicial en la configuración de los saberes docentes? ¿Cuáles son los saberes que se construyen a partir de la socialización profesional? ¿Qué saberes constituidos enseñan los/as egresad/oas recientes? ¿Cómo los resignifican? ¿Qué saberes pedagógico-didácticos ponen en juego cuando enseñan los saberes que enseñan? ¿De qué saberes se apropian los docentes noveles en vínculo con la construcción de saberes en el campo pedagógico-didáctico? Preguntas que dinamizan y renuevan el deseo de seguir “sabiendo”.

## Bibliografía

ALLIAUD, A. (s./d.) “Saberes docente que debe saber un docente y por qué”. Ponencia en VIII Foro. Ed. Santillana. Bs. As.

ALLIAUD, A. (2010), Experiencia, saber y formación. En: Revista de Educación. N°1.

BEILLEROT, J.; BLANCHARD LAVILLE, C. y MOSCONI, N. (1998) *Saber y relación con el saber*. Paidós, Bs. As.

CARPIO DOMINGUEZ, R. E., (s/f) Los saberes docentes en la enseñanza. Ponencia. UPN.

CIFALLI, M. (2012) “Referencias breves”. Cuadernos de Pedagogía N° 427. Barcelona. España.

CIFALI, M. (2005) “Enfoque clínico, formación y escritura En: PAQUAY, Leopold, ALTET, M. y otros. (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. FCE. México.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2011) *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Una visión personal*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol IV N°2. Pp: 61-81. Universidad de Zaragoza. España.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2013) *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27, 3), 125-136. Universidad de Zaragoza. España.

CONTRERAS DOMINGO, J. Y PEREZ DE LARA, N. (2010) *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) Investigar la experiencia educativa. (págs. 21-86)Madrid: Morata.

CHARLOT, B. (1997-2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. El Zorzal. Bs. As.

DELEUZE, G. (1ra reimpresión 2015) *El saber. Lecciones sobre Michel Foucault*. Tomo I. Cactus. Serie saberes. Bs. As.

FALAVIGNA C. y ARCAINO Z. (2011) “Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción”. En: Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) N°: 22. Universidad Nacional de Rosario (UNR).

FERNANDO HERNÁNDEZ, HERNÁNDEZ JOSÉ CONTRERAS (2013) *Ser y saber en la Educación Secundaria*, Cuadernos de Pedagogía. N° 430 N° Identificador: 430.019 Universitat de Barcelona.

FOUCAULT, M. (1996) *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI México.

GABBARINI, P. (2017) “Enseñar a enseñar en las aulas universitarias. Experiencia y saber en dos profesoras de formación del profesorado”. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado Educación y sociedad. Facultat de educació. Universitat de Barcelona.

TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Ed. Narcea. Madrid.

TERIGI, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico* . -1a ed. Santillana 72 p. Buenos Aires.

VERCELLINO, S. (2014) *La relación con el saber. Revisitando los comienzos del concepto*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XVI N°11. Univ. Nacional de Río negro/UN Comahue.

VILLORO, L. (1994) *Crear, conocer, Saber*. Ed. Siglo XXI. México.

**Título: El pasaje de profesor principiante a profesor en escuelas secundarias**

**Autora: Elisa Jure**

**Correo electrónico: [ejure@ungs.edu.ar](mailto:ejure@ungs.edu.ar)**

Este trabajo presenta resultados parciales de la investigación sobre la cual se basa la Tesis de Doctorado “Empezar a ser docente: Un estudio histórico sobre la entrada al campo profesional/laboral a través de las formas de recepción de los profesores principiantes en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense y CABA”, correspondiente al Doctorado en Educación – UNER.

Una investigación anterior y vinculada a la citada -sobre los primeros desempeños en la docencia de nivel medio- arrojó datos que mostraron variaciones en los actuales procesos de socialización laboral respecto de lo que describían los estudios sobre el tema en las últimas décadas.

A fin de obtener mayor información se realizó una indagación a través de entrevistas a profesores cuyos comienzos en la docencia se produjeron en diferentes momentos, logrando así aproximarse a descripciones que dan cuenta de esa etapa entre 1960 y 2013.

**Palabras claves:** profesores, escuela secundaria, entrada a la docencia

Se presentan en este trabajo algunos resultados parciales de la investigación sobre la cual se basa la Tesis de Doctorado “Empezar a ser docente: Un estudio histórico sobre la entrada al campo profesional/laboral a través de las formas de recepción de los profesores principiantes en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense y CABA”, Doctorado en Educación – UNER.

La preocupación por el tema de estudio surge de una investigación anterior<sup>134</sup> cuyo objetivo fue analizar los problemas y necesidades de graduados de profesorado en sus primeros ejercicios profesionales. Entre los datos<sup>135</sup> arrojados, han resultado de especial interés los siguientes:

.diferencias en las trayectorias de los docentes: la trayectoria estudiantil: el tipo de escuela secundaria; el profesorado que eligieron; la elección de la docencia como primera opción o no; la trayectoria laboral: comenzar a trabajar en la docencia: antes o después de recibirse, con o sin experiencia laboral previa, el tipo de institución en la que se comienza a trabajar; el nivel;

.características institucionales que no favorecieron la inserción laboral, tales como el escaso apoyo recibido con relación a la organización de las clases y la falta de seguimiento especial dado el carácter de docente principiante.

.baja permanencia de los profesores en la escuela, rotan, faltan, piden muchas licencias, están cansados, no encuentran motivación en su tarea, forman equipos de trabajo, les “pesa” ser docentes.

---

<sup>134</sup>“La inserción laboral de los egresados de los Profesorados de la Universidad Nacional de General Sarmiento”, Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2006.

<sup>135</sup>Extraído del informe final de la investigación “La inserción laboral de los egresados de los Profesorados de la Universidad Nacional de General Sarmiento”, Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2006.

.equipos directivos frecuentemente ausentes, sin autoridad sobre alumnos ni sobre los profesores.

La información producida permite suponer que las formas de socialización laboral actuales, no impactan en la formación docente del modo en que lo describen los trabajos más conocidos.

- Los estudios locales sobre socialización de docentes principiantes realizados recientemente destacan las débiles o ausentes acciones de la escuela frente a los novatos.

- La socialización profesional de docentes principiantes estaría produciéndose más entre quienes se inician, que entre novatos y expertos. Es decir, de manera más intrageneracional que intergeneracional.

- Los conocimientos que tradicionalmente diferenciaban a expertos de novatos se estarían diluyendo frente a las novedades de la escuela actual, que pondría en igualdad de condiciones a ambos.

Una de las hipótesis formuladas a partir de estos datos sostiene que son muy escasas, especialmente en las instituciones escolares de gestión estatal, las orientaciones con que las escuelas –equipos directivos y docentes- acompañan el trabajo de los docentes que recién se inician. Los nuevos docentes reconocen que se les brinda información más ligada a lo administrativo, y que reciben menos apoyo en lo concerniente a las prácticas de enseñanza.

Lo que manifiestan los sujetos de esta investigación (egresados) coincide con la investigación llevada a cabo por Ávalos, Aylwin y Carlson (2005) con docentes de distintos niveles del sistema educativo, la cual muestra que las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes.

Los estudios citados comienzan a constatar cambios que se han convertido en las hipótesis de esta investigación, una de las cuales origina este estudio: hoy la relación mediante la cual se produce la transferencia de saberes y experiencia docente entre viejos y nuevos – como la forma en la que en parte se socializa laboralmente un docente desde el sentido común- está quebrada:

### **La debilidad del papel de las instituciones educativas en la actuación de los docentes principiantes;**

La frecuencia en que los docentes recurren a sus pares principiantes más que a los docentes expertos, dado que la socialización profesional de docentes principiantes estaría produciéndose más entre quienes se inician, que entre novatos y expertos. Es decir, de manera más intrageneracional que intergeneracional. Los conocimientos que tradicionalmente diferenciaban a expertos de novatos se estarían diluyendo frente a las novedades de la escuela actual, que pondría en igualdad de condiciones a ambos. Cuando esas cosas pasan las solidaridades formativas empiezan a ser más intrageneracionales y ahí hay una pregunta para hacer.

### **La socialización laboral parece dejar en segundo plano la enseñanza para reemplazarla por lo vincular.**

Hoy la transferencia de la experiencia en la relación entre “docentes viejos” y “docentes nuevos” –como algo dado en el sentido común, porque en parte así se socializa laboralmente un docente- está quebrada. Lo que aparece de nuevo en los docentes más jóvenes se evidencia en expresiones tales como: “llego a la escuela y no me recibe nadie”,

“no sé lo que tengo que hacer”, “llamo a un compañero, incluso del profesorado”. Por su parte, entre los profesores más viejos las referencias a los primeros tiempos es expresada de otro modo: “llegué, no sé quién me recibió”, “hablé con fulano”, “escuchaba a tal”, no se trataba de lecciones dadas por el viejo al nuevo, sino de lo que éste aprendía escuchándolo. ¿Qué efectos produce esta variación, teniendo en cuenta que lo que ocurría con los nuevos profesores en otros tiempos había sido importante en la formación de un docente?

Frente a las transformaciones mencionadas cabe preguntarse ¿cómo tiene lugar esa dimensión de la formación en éstas actuales condiciones? Estos cambios implican considerar que esos primeros desempeños no pueden seguir pensándose de la misma manera. En este sentido, es probable que la intensidad de los primeros desempeños, en términos formativos, no sea la misma, lo que podría implicar tener que revertirse sobre la formación inicial, en cuyo caso tendría que considerarse otras cuestiones que no venían formando parte de la formación del profesorado tradicionalmente.

Una forma de conocer los procesos de formación durante la socialización laboral docente es a través de la identificación de los componentes que intervienen en la interacción que se produce entre los docentes en las escuelas. Con el propósito de comprender los cambios que vienen produciéndose a través del tiempo, se realizó una pormenorizada descripción de los encuentros: con quienes, sobre qué, dónde, cuándo y cómo se producían y se producen, en el período comprendido entre 1960 y 2013. Se presentan a continuación algunos resultados obtenidos en relación con el contenido de los planteos que hacen los profesores.

### **¿Acerca de qué hablan los profesores?**

Se describen a continuación los temas sobre los que hablan y las apreciaciones que realizan los profesores consultados para esta investigación.

A través de lo que dicen los profesores es posible aproximarse a las preocupaciones, intereses, dificultades, temores, concepciones que dan cuenta de algunos aspectos del estado del oficio docente. Las entrevistas a los profesores que se iniciaron en la docencia en otros tiempos ofrece la posibilidad de comparar los registros de unos y otros, aportando elementos para detectar momentos y explicaciones para algunos cambios.

Los profesores se refieren a los otros profesores, a los directivos, a las tareas docentes y a los alumnos. En las voces de los profesores entrevistados es posible diferenciar el contenido de los intercambios con los docentes con quienes comparten los tiempos y espacios institucionales; los intercambios que se producen fuera de la escuela y las propias opiniones que explicitan al respecto.

#### *Qué dicen los profesores sobre los otros profesores*

Se recogieron entre los relatos registrados muchas maneras de nombrar a los docentes, cada una de las cuales connota la manera de diferenciarse y diferenciarlos según distintos criterios que se vinculan con la manera de valorarlos, describirlos según el vínculo, la época, el ámbito, la función, la posición que ocupa el que lo nombra, la formación, etc.:

el profesor anterior; los del mismo área; los profes de la escuela; los más antiguos; los de mayor antigüedad; los referentes; los que no son tan antiguos; el nuevo; los nuevos; los del profesorado; los que no están recibidos; los de otras áreas; los que tienen experiencia;

los profesores con más experiencia; el que da la misma materia en otra escuela; el de Residencia; el de la escuela secundaria donde estudió; la mentora; la/el profesor/a amigo/a; los viejos; los del exilio; los colegas; los que tienen título; los otros profes; el profe querido por la institución; los profes grandes; el profesor mayor; el profesor/a principiante; los más respetados; el prestigioso; los mejores profesores; los profesores de verdad; el profesor experto; los profesores sabios; los de muchos años en el colegio; el profesor-directivo; el profesor universitario; los profesores excelentes; geniales; profe varón; profesor joven; exigente; recto, docentes estudiantes; los de la práctica del profesorado; el del curso; chicas nuevas; el grupo de profesores viejos; los históricos; el que tiene jerarquía; los profesores tutores; los profesores sin formación pedagógica; el nuevo docente; el profesor familiar; el profesor amigo; madre del amigo; vecino; titular; el referente de los nuevos; los profesores que fueron compañeros en el profesorado.

El Jefe de Departamento aparece mencionado de las siguientes maneras: como referente para las orientaciones pedagógico-didácticas; autoridad jerárquica a quien hay que responder siguiendo lineamientos o como burócrata a quien hay que presentar planificaciones y con quien no existen interacciones. Por su parte los que actualmente se desempeñan en esa función, se refieren a los docentes nuevos haciendo mención a las dificultades para que asistan a las reuniones que organizan y que se comuniquen.

Los preceptores, son mencionados más por los docentes que actualmente se están iniciando en el oficio. Los nombran cuando explican que acuden a ellos frente a problemas relacionados con la disciplina de los alumnos o como los únicos presentes cuando llegaron por primera vez a una escuela a ocupar un cargo. El preceptor es el que suele suplir a los docentes cuando éstos se ausentan.

#### *Qué dicen los profesores sobre los directivos*

Los docentes se refieren a las autoridades de las escuelas de muy variadas maneras incluyendo desde verlos como maestros, guías, mentores, avaladores, consejeros; pasando por considerarlos meros administradores y burócratas hasta sentir su abandono o directamente desconocerlos por no haberlos visto nunca durante el tiempo en el que permanecieron en ciertos establecimientos (suele tratarse de los casos en los que realizan suplencias). Las apreciaciones más positivas se ubican entre los docentes que se iniciaron en las décadas anteriores a la de 1980, mientras que las más negativas predominan entre los profesores que comenzaron después del año 2000.

En cuanto a los asuntos sobre los cuales se producen intercambios entre profesores y directivos también se observa un repertorio heterogéneo de contenidos. Unos sostienen que se trata sólo de cuestiones administrativas; otros relatan reuniones individuales o grupales en las que reciben directivas, indicaciones o señalamientos vinculados con la planificación, el uso de los libros, el modo de trabajar con los alumnos, las medidas a adoptar frente a los “problemas de disciplina” de los alumnos.

#### *Qué dicen los profesores sobre lo que hablan con los colegas*

Respecto de la interacción con los pares que ya se encontraban en la institución y que llevan un tiempo desempeñándose como profesores, los relatos varían más según la época en la que tuvo lugar el inicio de la profesión docente. Los considerados expertos eran más valorados en las décadas de 1970 y 1980, vistos como referentes en las prácticas de enseñanza. Actualmente no sólo no se habla en términos de expertos sino que en muchos casos no existe el encuentro porque no comparten tiempos ni espacios institucionales. El

compartir un tiempo y un lugar, lo cual suponía observar, escuchar, atender unas maneras de enseñar y de comunicarse con los alumnos, se traducía en un aprendizaje para los nuevos. En tanto que en la actualidad aparecen ámbitos de intercambio más extra-institucionales, más bien sociales y entre docentes de la misma generación.

Las temáticas que, según los profesores entrevistados, abordan con los docentes varían de acuerdo a la época y al tipo de escuela. La década de 1980 parece marcar algunos cambios dado que aparecen a partir de ese momento mayores intercambios sobre la conducta y disciplina de los alumnos. En cuanto a las instituciones los temas tratados son diferentes según sean de gestión pública o privada y de acuerdo a las modalidades.

En la siguiente lista pueden observarse la diversidad de temas sobre los cuales realizan intercambios los docentes según las variables mencionadas: de cosas personales (1990); de la información administrativa (2009); problemas inherentes a los alumnos (1980); de la conducta (2008); disciplina (1999); de cómo da clase cada docente (1963); de la planificación (2009); diseños curriculares, proyectos, cronograma de actividades (2001); de las estrategias (2002); la dinámica del aula (1983); cómo tratar a los alumnos “tenés que ser dura en un principio, después hay tiempo para aflojar” (2010); de actividades para colaborar con los pobres en una escuela parroquial (1974); no hablaban de enseñanza, lo pedagógico no era de las ENET (1975)

recuerdan muchos intercambios sobre los alumnos: sus problemas, los procesos y dificultades de aprendizaje, su rendimiento, la disciplina, las sanciones, cómo tratan a los alumnos, la relación afectiva entre profesores y alumnos

#### *Qué dicen los profesores sobre las tareas docentes*

En relación con las tareas docentes, los profesores que se iniciaron en el ejercicio de la profesión en la década de 1980 y posteriormente, hacen mención a los diseños de proyectos; la planificación; cómo dar clase; las estrategias y las formas de enseñanza; las “recetas”; los actos escolares y las calificaciones.

A continuación se ofrecen algunos fragmentos de testimonios de profesores entrevistados, en relación con las actividades que realizan o realizaban cuando se iniciaron o actualmente:

“no sabía qué hacer, pedí carpetas para ver cómo trabajaban los alumnos, la vice me dijo: entrá (al aula) y ya ellos te van a decir en qué están (...) me fijo en los manuales” (2009)

“tenía miedo pero manejaba bien la situación, planificar sabía. Lo que más me asustaba era lo administrativo. Con la enseñanza estaba segura” (1983)

“me preocupaba que a los alumnos les gustara la matemática y si al menos un alumno me decía que sí a mi enseñanza, lo demás no me importaba” (1963)

“usaba libros de texto, ahora son malísimos” (1980)

“lo más importante es el gusto por el conocimiento a transmitir, me da igual el método, te lo da el oficio, vas viendo la reacción y lo hacía a partir de mi experiencia como alumno” (1990)



### *Qué dicen los profesores sobre los alumnos*

Sobre los alumnos también se evidencian diferentes consideraciones, los profesores hablan de problemas, dificultades de aprendizaje, rendimiento, disciplina, conducta, sanciones, cómo tratarlos, los problemas personales-familiares de los alumnos, la relación afectiva con ellos:

(los alumnos de ahora) “con problemas de alcohol y droga hacen lo que quieren (...) mucho chico pobre y de villa (...) ¿cómo le vas a decir, por más que sea cuadrado, nunca vas a poder aprender?” (1972)

“alterados, alborotados, les costaba permanecer en el lugar, escuchar (...) tratar de calmarlos, acercarlos a mí” (2008)

“se habla de que los alumnos no quieren estudiar, cómo hacer para que se incentiven, la mayoría decían que no hay manera por más que le pongan toda la voluntad. Yo no tengo problemas con mis alumnos” (2010)

“una profesora me decía que tenía que hacer leer más a los alumnos y enseñarles a hacer síntesis” (1963)

Es notorio, en este conjunto de fragmentos de testimonios obtenidos en las entrevistas como hay un tiempo en el que a los alumnos se los menciona para referirse a la enseñanza y uno más actual en el que están asociados a problemas, dificultades y limitaciones de aprendizaje y comportamiento.

Han sido apenas mencionados las familias y la comunidad, no necesariamente porque habitualmente no hablen acerca de éstas, probablemente las preguntas que se les realizaron no dieron lugar a su mención.

### **Otros datos que describen el tránsito hacia el oficio docente**

Podría postularse que en el proceso mediante el cual alguien se convierte en profesor pueden reconocerse las marcas que le imprimen las decisiones y las experiencias ligadas de alguna manera al oficio docente. Este camino no siempre es reductible a elegir un profesorado, obtener un título y acceder a un cargo.

El recorrido que muchos docentes hacen, a veces comienza antes a través de actividades emparentadas con la enseñanza como es el caso de dar clases particulares. Otras veces se ven motivados por la necesidad de resolver una pronta salida laboral y se opta por la docencia como una actividad provisoria mientras tiene lugar la formación en otra profesión.

De igual modo, la llegada a un cargo docente en una escuela secundaria suele estar precedida por haber transitado otros lugares dentro del sistema educativo, como por ejemplo ocupando cargos como preceptor o desempeñándose como docente en otro nivel educativo antes de ocupar un puesto en escuela secundaria. También y es propio de los tiempos que corren hay muchos que comienzan a ejercer la docencia sin haber obtenido el título docente. Es cierto que ésta condición no es exclusiva de la época actual porque en otros tiempos quienes enseñaban en la escuela tampoco tenían formación docente pero por lo general contaban con formación inicial concluida en la disciplina que enseñaban.

Entre los modos de acceso a un cargo, la principal variación se produce entre las escuelas de gestión privada y las de gestión pública. En el primer caso, la evaluación y la decisión están a cargo de los responsables y/o dueños de las escuelas, mientras que en el segundo

es indispensable pasar por un circuito burocrático-administrativo-normativo que no vincula directamente a quienes se postulan con las autoridades de la institución escolar donde terminarán ocupando un cargo.

La combinación de estos tramos y modalidades puede definir la decisión de elegir la profesión y puede hacer variar las condiciones en las que “se llega” al primer cargo como profesor en una escuela secundaria, teniendo en cuenta la diferencia en el bagaje de saberes específicos previos que se posean al momento de asumir la enseñanza en un puesto.

Estamos en condiciones de afirmar, entonces que transformarse en profesor es el resultado de decisiones, experiencias y sobre todo de la adquisición de un conjunto de saberes y conocimientos a los que se accede de diferentes maneras, en diferentes momentos y lugares.

En la actualidad las formas en que se produce el proceso mediante el cual alguien se transforma en profesor presenta variaciones significativas respecto de las que se describen en las décadas de 1960-1970-1980, dado que hay evidencia de nuevas maneras de transferir conocimiento y producir conocimiento.

### **Algunos hallazgos**

Entre las principales novedades que pueden citarse se identifican las siguientes:

. se ha producido un desdibujamiento de la frontera que diferenciaba a novatos de expertos, han dejado de ser un referente, probablemente por dos razones diferentes: en muchas instituciones los espacios y los tiempos comunes entre “viejos” y “nuevos” casi no existen y las transformaciones que atraviesa la escuela respecto de las características de los destinatarios ubica a todos los docentes en condición de no expertos, dado que se ha complejizado el repertorio de saberes que se requieren, su producción y circulación, hoy más que nunca se evidencia la provisoriedad de los saberes disponibles;

. vinculada a la anterior, otra novedad es la de recurrir a los pares nuevos toda vez que se requiere compartir, consultar, preguntar, pensar conjuntamente. Los docentes principiantes actualmente recurren más a los que se encuentran en igual condición de recién iniciados en la profesión docente

. las autoridades escolares en muchas escuelas –especialmente en las de gestión pública– están más concentradas en los aspectos burocrático-administrativos que en los pedagógicos y su presencia en los establecimientos es muy reducida. Son escasas las instancias en las que se generan espacios para abordar la dimensión pedagógica.

### **BIBLIOGRAFIA**

Alliaud, A., (2004), “*La experiencia escolar de maestros “inexpertos”*”. *Biografías, trayectorias y práctica profesional*”, en Revista Iberoamericana de Educación, N° 34/3 (ISSN: 1681-5653).

Arroyo, M., Poliak, N. y Tiramonti, G. (2009), “El trabajo docente hoy: saberes, experiencias, identidades”. *Propuesta Educativa* 31.

Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B., (2005), *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. MIMEO.

Birgin, Alejandra (2000) “La docencia como trabajo. La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en Gentili, P. y Gaudencio, F. (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*. Ed. Clasco, Buenos Aires

- Bromme, R. (1988). "Conocimientos profesionales de los profesores". En: Enseñanza de las Ciencias, 6 (19), pp. 19/29.
- Carli, Sandra (2006), Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales.
- Cornejo Abarca, J., (1999), "*Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*", en Revista Iberoamericana de Educación. N° 19 (1999), pp. 51-100
- Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne, La hospitalidad, Ediciones de La Flor, Argentina, 2000.
- Diker, Gabriela (2005). "Los sentidos del cambio en educación". En: Educar: ese acto Político. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fallik, V., Mateo, R. y Muneta, M. "Maestras y maestros nuevos en la ciudad de Neuquén: El ingreso a la docencia como condición de trabajo" IFD N° 12. Neuquén
- Gimeno Sacristán, J. (1992), "*Profesionalización docente y cambio educativo*", en: Alliaud, A. y Duschatzky, L., comp., *Maestros*, Miño y Dávila, Bs.As.
- Goodson, Ivor y Norrie, Caroline (2009), "Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria. Una perspectiva anglosajona". Propuesta Educativa 31.
- Iuri, Teresa "*La "Paralela" como agente socializador del docente de educación básica*" Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año VI • N° 1, 2004, CURZA - Universidad Nacional del Camahua.
- Marcelo García, C. (1999), "*Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*", en Revista Iberoamericana de Educación. N° 19 (1999), págs. 101-143
- Martínez, D., Collazo, M. y Lis, M. *2Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina* " educa. sic., campañas, vol. 30, n. 107, p. 389-408, mayo/ago. 2009<<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Tórtola, Gustavo (2010) Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente, Noveduc.
- Medina Moya, José Luis (2006), La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional, Respuestas Educativas, Lumen.
- Rayou, Patrick (2009), El relevo de las generaciones, Propuesta Educativa 31.
- Rayou, Patrick (2004), Enquêtesur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école? Bayard, Paris.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 329-348. New York: Macmillan.

**Título: La enseñanza en los inicios de la formación docente****Autoras: Mariana Violi, Natalia Grise, Sara Halpern****Correo electrónico: [marianavde173@gmail.com](mailto:marianavde173@gmail.com)**

Compartiremos los avances de dos Proyectos de Investigación: “La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires” y “La enseñanza en Educación Superior desde la perspectiva de las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Un caso de la provincia de Buenos Aires”.

El objetivo general de la investigación se orienta a comprender las estrategias de enseñanza inscriptas en las propuestas didácticas desarrolladas en la formación de docentes, y, en diálogo con las profesoras responsables de las asignaturas, favorecer la introducción de estrategias alternativas que contribuyan a la formación de las estudiantes, incluyendo la perspectiva de estas últimas.

**Palabras claves:** Formación docente, Estrategias de enseñanza, Propuestas didácticas, Educación Superior no universitaria

**Avances de la investigación**

En este trabajo compartimos los avances de dos Proyectos de Investigación: “La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires” y “La enseñanza en Educación Superior desde la perspectiva de las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Un caso de la provincia de Buenos Aires”.

Investigamos, desde un enfoque cualitativo, el caso de un Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, seleccionando una asignatura por cada uno de los años que componen el plan de estudios, cursadas por la cohorte de estudiantes 2014-2017.

El objetivo general de la investigación se orienta a comprender las estrategias de enseñanza inscriptas en las propuestas didácticas desarrolladas en la formación de docentes de nivel primario, y, en diálogo con las profesoras responsables de las asignaturas, favorecer la introducción de estrategias alternativas que contribuyan a la formación de las estudiantes, incluyendo la perspectiva de estas últimas.

En esta oportunidad presentamos el análisis de una estrategia de enseñanza privilegiada por la profesora a cargo de Didáctica General -asignatura correspondiente a primer año- y valorada por las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. El trabajo en grupos será la estrategia de enseñanza a abordar desde las perspectivas de la profesora y de las<sup>136</sup> estudiantes.

Destacamos que la profesora, en la entrevista inicial<sup>137</sup>, ante la pregunta sobre cuáles son las estrategias que utiliza con mayor frecuencia, mencionó en primer instancia la

---

<sup>136</sup> Utilizamos el femenino porque la matrícula de la Carrera está compuesta por un grupo mayoritario de mujeres. Esta decisión obedece a que la explicitación de ambos géneros, muchas veces, obstaculiza la lectura.

<sup>137</sup> Es importante aclarar que en el trabajo de campo se realizaron entrevistas iniciales en profundidad -grabadas en audio- a cada una de las profesoras, con el objeto de conocer sus propuestas didácticas y los significados que le otorgan. Asimismo, relevamos el

exposición dialogada buscando trabajar los contenidos desde los textos seleccionados en la bibliografía. Y en segunda instancia, subrayó el trabajo en grupos:

*“A veces hago (...) actividades grupales. (...) leer alguna parte, algún fragmento del texto en particular y trabajar sobre cómo lo interpretan...casi, te diría, que lo que más me interesa de esos trabajos grupales, no es tanto la puesta en común posterior porque hasta incluso muchas veces yo retomo la explicación, sino es la discusión que se dio dentro del grupo para entenderlo”* (Entrevista inicial a la profesora, p. 12).

Estas consideraciones sobre el trabajo en grupos, coinciden con lo planteado por Camilloni (2013) que entiende que la estrategia brinda a los estudiantes múltiples oportunidades de confrontar sus ideas con los pares.

A través de la discusión con sus pares, pueden establecer mayor cantidad de relaciones entre conceptos a partir de las relaciones propias que construyen en primera instancia y, también, de las relaciones conceptuales ajenas. Les es posible seguir la ilación de diferentes razonamientos y colocarse en puntos de observación que responden a distintas perspectivas; evaluar, aceptar e intercambiar argumentos y refutar otros, justificar sus propias posiciones y propuestas, y sacar conclusiones y ponerlas a prueba ante el juicio de los demás miembros del grupo (p. 152).

Asimismo, lo expresado por la docente se ajusta a lo sostenido por la misma en su propuesta pedagógica:

La modalidad de trabajo se desarrollará entonces tanto mediante exposiciones dialogadas como a través de propuestas de trabajo grupales, donde se dará lugar al análisis y al debate (...) Los trabajos grupales tendrán su lugar durante la cursada como posibilitadores de la interpretación de las distintas lecturas que se puedan realizar de la realidad. Se desarrollará en estos espacios, la lectura de bibliografía según guías ofrecidas, el análisis de registros de clases y otros materiales escolares que permitan la confrontación con el marco teórico desarrollado. (Programa de la asignatura, p. 3).

A partir de los datos obtenidos de las encuestas y las entrevistas a las estudiantes podemos dar cuenta de que ellas valoran la estrategia privilegiada por la docente de Didáctica General. De un total de 46 estudiantes encuestadas durante el primer año de su formación casi la totalidad (41) plantea como una de las características de las clases en el Profesorado el “trabajo en pequeños grupos y la posterior puesta en común”. Al preguntarles cuáles son las tres características más frecuentes de las clases en el Profesorado, el trabajo en grupos alcanzó el mayor porcentaje quedando en el primer

---

programa de cada asignatura y los distintos materiales trabajados con el grupo. Se realizaron observaciones de clase no participantes donde se tomó nota textual y se grabó en audio, elaborando registros ampliados. También se realizaron reuniones entre el equipo de investigación y las profesoras para compartir y ampliar los primeros análisis, realizando registros escritos de los mismas, al inicio y finalización de la cursada como en otros momentos del ciclo lectivo.

En relación a los estudiantes, realizamos encuestas autoadministradas a todas las estudiantes del curso de primer año y 12 entrevistas en profundidad a estudiantes de segundo año de la carrera, siguiendo la cohorte, con el objeto de considerar su perspectiva del desarrollo procesal-práctico de la asignatura haciendo foco en nuestro objeto de estudio.

lugar. A su vez, se les preguntó cuáles de las estrategias utilizadas por la profesora de la asignatura en seguimiento les permitieron comprender mejor los planteos de la clase y el 50% del total señaló esta estrategia.

Podemos considerar teniendo en cuenta los datos antes mencionados lo aportado por Joyce y otros (2002) acerca de que en las aulas donde se propone a los estudiantes el trabajo en grupos se produce mayor aprendizaje del material que se ofrece.

Del mismo modo, el trabajo de campo realizado, permite reconocer cómo se ponen en acción las macrodecisiones de la docente tomadas al momento de la construcción metodológica (Edelstein, 2011) de la propuesta en relación a esta estrategia. En los registros de observación de las clases se reafirma que el trabajo en grupos es una estrategia privilegiada por ella, ya que en las mismas se propone un trabajo grupal, a partir de distintas consignas y textos.

En la primera clase observada se planteó a los estudiantes establecer relaciones entre los conceptos trabajados y los textos leídos. En la segunda y tercera se abordaron dos experiencias educativas<sup>138</sup>. En la cuarta se trabajó alrededor de experiencias sobre la evaluación de la biografía escolar de las estudiantes, con una posterior puesta en común y la resolución de cuatro consignas en relación a un texto de la bibliografía. En la quinta se les propuso establecer relaciones entre un caso centrado en la evaluación<sup>139</sup> y el concepto de enseñanza ya abordado en encuentros anteriores. Mientras que en la última clase observada, las estudiantes leyeron el caso y avanzaron en resolver las consignas del parcial domiciliario.

En la mayoría de las clases se propuso una puesta en común de lo trabajado en los grupos, aunque en varias ocasiones por una cuestión de falta de tiempo, ésta quedó postergada o no se concluyó. Esto coincide con los dichos de la docente al priorizar “la discusión dentro del grupo” y al destacar las condiciones de enseñanza en el grupo amplio. Al reflexionar sobre sus decisiones didácticas, mencionó en la entrevista limitaciones en relación al espacio del aula y al tiempo. Estos indicios permiten comprender la selección de la estrategia de la exposición dialogada en primera instancia, a pesar de reconocer las posibilidades que ofrece al aprendizaje el trabajo colaborativo. En este sentido la profesora adhiere a la concepción de que en grupos cooperativos, sus miembros aprenden los unos de los otros (Joyce y otros, 2002).

Al referirse a las limitaciones del tiempo en relación al trabajo en grupos, la docente manifiesta: “*Somos muchos [estudiantes] también, hay muchas cosas que están*

---

<sup>138</sup> Una experiencia refiere a una narrativa de Kotin María Alejandra: “Testimonios: Un proyecto de escuela”. En Kotin, María Alejandra y otros (1993) *Directores y direcciones de escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. La otra, es el artículo de Alejandro Vassiliades, “Frente a los límites de la escuela”, publicado en la Revista *El Monitor de la Educación*. Número 25. Noviembre 2010.

<sup>139</sup> Shulman, Judith y otras (1999) “Caso 5. Examinar otras formas de evaluación”. En Shulman, Judith y otras (Comps.) *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.

*sumamente limitadas. Somos setenta, creo, más o menos*” (Entrevista inicial a la profesora, p. 12).

En relación a la falta de espacio dentro de las aulas del instituto, dijo:

*“Los trabajos grupales, así en clase y todo eso, funcionan bien. Hay algo que, por ejemplo, a mí siempre me preocupa pero tampoco lo hago, es la movilidad. Uno cuando habla de trabajar en la escuela también piensa que cuando arman trabajos grupales hay que variar la composición de los grupos. A veces organizada por el docente, a veces no, pero que, necesariamente, es bueno que circulen los lugares, los momentos de encuentro, quién trabaja con quién. Y esto que yo no lo hago. ¿Entendes? Yo digo “Bueno, así como están se juntan los que...pongan...”* (Entrevista inicial a la profesora, p. 18).

Esto evidencia cómo las condiciones al enseñar, en este caso la dimensión del aula para la cantidad de estudiantes, determinan las decisiones de la docente en cuanto a la conformación de los grupos. Por tanto, no hay previsión en quienes los conforman, en su estabilidad, o bien, en posibles modificaciones de los mismos en relación con la consigna de trabajo. Tampoco se observó durante las clases que la profesora asignara roles al interior de los grupos. Respecto a la planificación de esta estrategia Litwin (2008) refiere: “En el diseño es importante pensar actividades que promuevan la participación de cada uno de los integrantes, hacer que dichas participaciones sean diferentes, a la par que requieran procesos de trabajo conjunto” (p.108). Es importante al momento de planificar la actividad de trabajo en grupo y su puesta en práctica considerar su organización, y que ello sea explicitado a los estudiantes. Por su parte, Lotan y Whitcomb (1999) plantean la importancia que tiene en la propuesta de trabajo en grupo la asignación de un rol específico a cada uno de los estudiantes por parte del docente, al realizar ello él estará en una mejor situación de delegar la autoridad al grupo de estudiantes y dedicar su atención a comprobar y profundizar en los contenidos. También permite una mayor organización de la actividad y asegurar la participación de todos los estudiantes en los grupos, a la vez que se promueve la cooperación y el intercambio.

Más allá de las limitaciones que resultan un condicionante para el desarrollo de esta estrategia de enseñanza, las estudiantes valoran que el trabajo en grupos sea acompañado de un posterior intercambio en el grupo total, mencionando que en ciertas ocasiones esto es logrado en las clases. De las 12 estudiantes entrevistadas durante el segundo año de su formación, 10 han mencionado la importancia de estudiar con sus pares, al igual que la valoración del trabajo en grupos y la posterior puesta en común. También destacan una actividad en especial que es la lectura y el análisis de textos en el grupo. Si bien de las 46 estudiantes encuestadas en primer año solo 9 mencionan esta tarea en el trabajo en grupos como favorecedora de la comprensión de las temáticas de la asignatura, en segundo año de las 12 estudiantes entrevistadas, 7 de ellas valoran esta actividad y la posterior puesta en común e intercambio de opiniones.

Seleccionamos algunos fragmentos de entrevistas que evidencian la valoración de las estudiantes hacia esta estrategia de enseñanza:

*“(...) ella [Profesora de Didáctica General] nos volvía a explicar, pero lo que ella hacía que siempre estaba bueno... nos daba una copia o nos decía: bueno... nos organizaba en grupos, modificaba el aula y era todo más... no era tan estructurado, sino en grupo y ella decía: este grupo se ocupará de tal tema...”* (Entrevista estudiante 3 de segundo año del Profesorado en Educación Primaria, p. 6).

*“Mucho, el debate. Nosotros hablábamos mucho, nos juntábamos antes en grupo, por ahí, y exponíamos lo que habíamos hablado. Eso estaba buenísimo porque vos no sólo lo hablabas con tu grupo de algún tema que nos tocaba a nosotros. No sólo lo hablabas con tu grupo, sino que también lo hablabas con los demás y los demás encontraban otra cosa, y no sólo lo escuchabas de la profesora y del texto, sino de tus propios compañeros. Entonces, al escuchar distintas versiones de lo mismo, te va quedando”* (Entrevista estudiante 4 de segundo año del Profesorado en Educación Primaria, p. 4).

*“Cuando se trabaja en grupo se expone ante sus compañeros... pares su idea, el compañero no tiene problema de corregirle o de ampliar la idea (...) también, el darse cuenta que estaba equivocado. (...) el trabajo en grupo enriquece porque es la opinión del par muchas veces que, por ahí, entendió un poquito mejor”* (Entrevista estudiante 6 de segundo año del Profesorado en Educación Primaria, p. 5).

Resulta importante que las estudiantes destaquen en su formación de grado esta estrategia teniendo en cuenta el valor que implica trabajar con otros, con pares, sobre todo en la formación de docentes. El futuro desempeño profesional de ellas implicará prácticas colectivas, intercambios, reflexiones, asumir responsabilidades, comprometerse en el trabajo, que de ser colectivo será más rico y posibilitará mejores prácticas. Según Lotan y Whitcomb (1999) “En compañía de otros, los individuos construyen una comprensión más profunda de los conceptos” (p. 29).

Pudimos observar situaciones de trabajo en el pequeño grupo donde la participación de las estudiantes se amplía pues el clima en este es de confianza (Camilloni, 2013) y esto habilita a la pregunta, a la duda, a la explicación por un par, al intercambio de interpretaciones, disminuyendo así la ansiedad excesiva que constituye un obstáculo para los aprendizajes. Incluimos aquí parte de un intercambio entre estudiantes de un pequeño grupo durante la lectura de un texto:

Estudiante 2 – *Después acá dice (Lee) “Un enfoque prescriptivo en educación supone que el docente limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros van confeccionando para él”*

Estudiante 3 – *Eso es... ¿qué?*

Estudiante 2 – *Enfoque prescriptivo. ¿Eso qué sería, un enfoque prescriptivo?*

Estudiante 1 - *¿Prescriptivo?*

Estudiante 2 – *De algo que ya te viene de...*

Estudiante 1 – *Y prescriptivo es algo que ya está...dado.*

Estudiante 2 – *Que ya ha sido configurado como para que el docente* (Estudiante 1: *“Claro”*)...*por eso acá dice “el docente limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han confeccionado para él”*

Estudiante 1 – *Como que se basa en el curriculum.* (Registro de clase 30/10/14, p. 14)

En este sentido, Edith Litwin (2008) sostiene la importancia de la organización de los grupos en los salones de clase, ya que representan una oposición a las prácticas tradicionales donde el único protagonista y portador de la palabra es el docente; por el contrario el grupo permite a los estudiantes asumir el rol de protagonistas. Al respecto, la autora señala que:



Esa organización individual y competitiva era ajena a una cultura fraterna en el aula, a la valoración de la ayuda o la construcción de responsabilidades que al asumirse en grupo se comparten y se instalan en un escenario socializador. La heterogeneidad en los grupos, en cambio, provoca la ayuda entre unos y otros. La explicitación de las diferencias puede promover intercambios que favorezcan el crecimiento de cada uno de los integrantes (p.107).

A partir de los planteos de Lotan y Whitcomb (1999) podemos reconocer que en las clases observadas se han redefinido roles entre el docente y los estudiantes durante el trabajo grupal. El docente deja de ser el único proveedor de información y conocimiento, el que controla y regula los aprendizajes, pierde “la iniciativa y hegemonía del discurso durante el transcurso de este trabajo, su tarea (...) exige ductilidad y capacidad de escucha, habilidad para orientar sin interferir y para comparar y sintetizar las producciones de los grupos” (Camilloni, 2013:156).

Lo expresado por la docente permite reconocer esta posibilidad de escucha que aporta a sus intervenciones didácticas.

*“Porque cuando hago eso y voy pasando por los grupos, me sorprende de algunas preguntas, o sea me sorprende de algunas cuestiones que ellos no interpretan y que cuando yo las leo con ojos de ellos (...) digo ‘ay sí, esto está, está complejo explicado acá’. Pero si yo lo explico a la clase en general, nadie para para decirme ‘no estoy entendiendo eso’. Porque además ya lo reciben traducido, entre comillas, cuando ellos tienen que trabajar sobre el texto como materia prima, digamos, ya piden ayuda pero piden ayuda ya más puntualmente, ya parten de esto”* (Entrevista inicial a la profesora, p. 17).

Eggen y Kauchak (2009) mencionan lo beneficioso que resulta para el docente la interacción de los estudiantes cuando trabajan en grupo, ya que le permite corroborar si han comprendido o no. “Escuchándolos mientras interactúan en grupos, los maestros perciben el progreso y las fallas que están encontrando sus estudiantes. Ya con esta información, los profesores pueden remediar los problemas y edificar sobre el desarrollo de las ideas de sus alumnos” (p.122). En lo expresado por las estudiantes es notable la valoración que le dan a esta estrategia, destacando que la docente tiene un particular interés en promover la participación de todo el estudiantado, ello puede deberse a la necesidad de ir corroborando lo comprendido por los estudiantes y de ser necesario volver a explicar lo no comprendido.

Teniendo como marco los condicionantes antes mencionados en relación al tiempo y el espacio desde la perspectiva de la docente, resulta interesante ahondar en los recursos de enseñanza utilizados y en el tipo de consignas dadas para un trabajo que pretende ser colaborativo. Lo relevado en el análisis del programa de la asignatura y en las clases observadas permite sostener que la docente recurre a variedad de recursos de enseñanza que “ofrecen distintos modos de representación del conocimiento” (Davini, 2015:101) al proponer el trabajo en grupos. Entre ellos encontramos: documentales, testimonios, experiencias pedagógicas, casos<sup>140</sup> y los textos de la bibliografía.

---

<sup>140</sup> Entendemos necesario aclarar que la estrategia de enseñanza con el estudio de casos fue la estrategia alternativa que se incluyó desde el equipo de investigación en un trabajo colaborativo con la docente.

Las tareas propuestas en los distintos trabajos grupales durante las clases observadas buscan hacer foco en las cuestiones centrales de cada texto. La docente así expresó su preocupación al respecto:

*“ser más precisa con las lecturas (...) decirles cuáles son los ejes de eso que van a leer. O enfatizarles en qué aspectos me interesa que presten más atención, o darles estas preguntas para trabajar en clase pero que justamente apuntan como a lo nodal, desde mi mirada, del texto. Me parece que puedo ayudarlos a buscar algunos conceptos más precisos. Me parece que les ayuda mucho el trabajo de discusión y de lectura entre ellos”* (Entrevista inicial a la profesora, p. 17).

La docente reitera su valorización de los beneficios académicos que posibilita el trabajo grupal en la propuesta, esto concuerda a su vez con los comentarios realizados por las estudiantes. Dentro de las distinciones del tipo de tareas para el trabajo grupal, Lotan y Whitcomb (1999) destacan, recuperando algunas investigaciones, las tareas que sólo requieren de habilidades académicas, en nuestro caso, leer y escribir. Estas tareas llamadas también de rutina, a pesar de ser menos complejas que las concebidas para resolver problemas y de final abierto, se las reconoce como beneficiosas para muchos estudiantes, sostiene las autoras. En relación con lo expresado por la profesora, las autoras refieren que “algunas investigaciones documentaron los beneficios académicos que acarrió el trabajo grupal para aquellos estudiantes que ayudaron a sus compañeros

---

### Referencias bibliográficas

- Camilloni, Susana (2013) “La evaluación de trabajos elaborados en grupo”. En Anijovich Rebeca (Comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Eggen, P y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lotan, R. y Whitcomb, J. (1999). “Introducción. El trabajo en grupo y la diversidad en el aula”. En Shulman, J. y otros (Comps.). *El trabajo en grupos y la diversidad en el aula. Casos para docentes* (pp. 29-53). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sirvent, M. T. (1996). Ficha N° 1 - *Taller de Investigación*. Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

explicando, ejemplificando y practicando esas habilidades a la vez que cumplían con tareas rutinarias (...)” (1999: 35).

Lo anterior permite pensar que un desafío en el trabajo en grupos sería proponer tareas con mayor incertidumbre del resultado, como resolución de situaciones problemáticas, lo cual requeriría de los estudiantes aptitudes diferentes y múltiples habilidades intelectuales.

Coincidimos con lo aportado por María Cristina Davini (2015) quien hace referencia a ciertos criterios que son claves para la acción pedagógica en la formación de docentes, entre los que destaca la importancia de integrar lo individual y lo grupal. El trabajo en grupos es una instancia en la cual los estudiantes discuten, analizan, reflexionan y pueden desarrollar propuestas en conjunto a partir de sus diferentes posturas, ello enriquece el aprendizaje, a la vez que posibilita desde la formación comprender el trabajo docente como práctica colectiva. Tal como lo plantea la autora entendemos la formación docente como proceso que se realiza con otros.

(...) cabe reconocer que nadie aprende ni piensa en soliloquio, sino que lo hace con mediación de otros –los docentes, el grupo de pares- y con las herramientas culturales expuestas en libros, documentos, artículos, sea en la forma de disciplinas o de problemas. El aprendizaje, la formación y la misma reflexión constituyen procesos sociales y no meramente individuales (p.121)

\*\*\*

Los primeros análisis realizados del trabajo de campo y su articulación con los conceptos teóricos iniciales –que actúan como anticipación de sentido- nos han permitido comenzar a generar algunas redes de relaciones en un proceso de producción de conocimiento en espiral de la teoría con la empiria (Sirvent, 1996).

Destacamos en el presente análisis que la estrategia de trabajo en grupos es privilegiada por la profesora de Didáctica General. En todas las clases se diseñó un trabajo en grupos alrededor de una tarea que tenía como propósito el abordaje de un texto teórico o narrativo que permitiera establecer relaciones entre los conceptos nodales de la asignatura y distintas situaciones concretas de la práctica docente. Ello es valorado por las estudiantes, destacando que esta estrategia les permitió comprender mejor los planteos de las clases de la asignatura.

Entendemos que el sostenimiento del trabajo colaborativo en la propuesta pedagógica favorece, sobre todo en un primer año de la carrera, la formación de grupos de estudio que pueden adquirir cierta estabilidad para sostener los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el grupo adquiere un valor pedagógico muy alto, parafraseando a Camilloni (2013). Lo cual implica un desafío para el docente pues deberá concebir una enseñanza que no desconozca las diferencias, la singularidad o la diversidad.

“El trabajo reflexivo grupal sistemático (...) es la base indispensable para fortalecer la acción futura y presente de los docentes” (p.131), plantea Davini (1995). Es por ello que consideramos que la estrategia de enseñanza de trabajo en grupos en la formación docente es apropiada para fortalecer criterios de acción docente, lazos cooperativos en la acción profesional y aprendizajes donde lo individual y lo grupal se reconocen como polos de un mismo continuo (Davini, 2015).

En próximas etapas avanzaremos en la recolección de nuevos datos que nos posibiliten seguir indagando sobre nuestro objeto de estudio.

**Título:** Nuevos recursos para la práctica docente

**Autora:** Nancy Magdalena Casimiro

**Correo electrónico:** [nancycasimiro@gmail.com](mailto:nancycasimiro@gmail.com)

Desde la creación de la Ley de Educación Nacional 26.206 -LEN- que fue sancionada en 2006 tuvo lugar un complejo proceso de cambio en materia educativa nacional, dando lugar a un reordenamiento en algunos niveles del sistema educativo. En el subsistema que congrega a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) estos cambios se tradujeron en modificaciones en los Diseños Curriculares como ocurrió en los diseños del nivel superior de la Provincia de Córdoba.

La LEN entonces de manera consecuente tuvo incidencia en la cotidianidad de los sujetos -docentes y alumnos- y de las instituciones educativas involucradas en lo atinente a prácticas educativas y/o culturales.

Partiendo de este marco y en base al trabajo de campo etnográfico que realicé sobre docentes del nivel superior -de los ISFD- lo que propongo para la presente ponencia es reflexionar y analizar, a la luz de los sentidos que los docentes de los ISFD le asignan a las visitas al Museo de Antropología FFyH-UNC en el marco del espacio curricular “Práctica Docente I: Contexto y Prácticas Educativas”; cómo es su labor en cuanto a diferentes modos de dictar tal asignatura y cómo son las relaciones interinstitucionales dentro del nivel superior.

**Palabras Claves:** Etnografía, Docentes, Museo de Antropología, Práctica Docente I, Relaciones Interinstitucionales

### **Nuevo contexto para una práctica docente**

A sabiendas de cómo ha ido complejizándose la escena educativa en las últimas décadas, de manera incipiente también se fueron implementando diversas formas de abordar tal escena educativa. Así en los últimos años, del mismo modo en que ante las diversas dificultades que se presentan en la cotidianidad del aula también se han puesto en marcha diversos modos de abordar y/o atender a tales problemáticas; tanto desde iniciativas individuales como desde aquellas colectivas y/o institucionales.

En este contexto y en lo que interpreto como una forma de afrontar y leer -saber reconocer- la situación educativa a nivel país, desde el Estado se sancionó en el año 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) que con una fuerte impronta de educación integral consideró algunas aristas que antes no habían sido incorporadas al sistema educativo nacional. De este modo la LEN planteó como uno de sus objetivos “la garantía de una educación integral que sea capaz de fortalecer la identidad sobre la base del respeto por la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (LEN 2006) lo cual enuncia en su capítulo II.

Desde este posicionamiento de la LEN entiendo la promoción de una educación integral en el sentido de una continua formación del sujeto-ciudadano en todos sus ámbitos (Casimiro 2017) en tanto que, la educación comenzó a pensarse desde lo prescriptivo en otros espacios fuera de la escuela. Si bien la Ley planteó para cada nivel objetivos específicos para el caso de la formación docente, que es el nivel sobre el que puse mi foco de interés, enuncia la promoción de una “identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea”. Asimismo también se hace referencia a la “articulación de la cooperación académica e institucional entre los ISFD, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa”. Finalmente otro aspecto más que resaltaré de la LEN en base a este posicionamiento de

educación integral es la consideración sobre la educación no formal que si bien no es definida se hace referencia a ella en relación a aquellas acciones por parte de instituciones públicas o privadas como así también de organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales cuyo objeto sea el desarrollo de actividades formativas y complementarias de la educación formal. En otras palabras puede decirse que queda definida como toda actividad educativa que se encuentra fuera del sistema formal.

De acuerdo con lo expuesto resulta factible comprender que, como dijera inicialmente, la premisa de educación integral planteada desde el Estado comenzó a considerar otros espacios como educativos. Pues, toda acción formativa y que involucra actos de aprendizajes ya no sólo se ajusta a la escuela, es decir al espacio áulico, sino que también se reconocen otros espacios y/o instituciones que complementan y/o colaboran en la formación de los sujetos en tanto también socializan y se constituyen como tales en otros espacios. De igual manera, otra arista a resaltar de esta perspectiva integral de la educación guarda relación con la idea de la formación “continua” y en diferentes formatos para lo cual la LEN promovió la señal -televisiva y educativa- Encuentro cuya programación se nutre de la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica. Siendo los destinatarios de tal señal docentes, alumnos, adultos y jóvenes (que estén por fuera del sistema educativo) y la población en general.

Sin duda estas nuevas disposiciones -que ya llevan 10 años- desde el Estado a través de las políticas educativas tuvieron diferentes efectos. Si bien re-organizaron el sistema educativo nacional a su vez llevó a adecuar y/o reajustar a nivel local, para cada provincia, los diseños curriculares a fin de estar en consonancia con dicha Ley y con su propio contexto.

Tomando en cuenta los tiempos que llevan los procesos de cambio y su correspondiente implementación la Provincia de Córdoba en el año 2008 para el nivel superior más precisamente para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria plasmó los lineamientos de la LEN con eco local en el diseño curricular provincial cuya modificación más novedosa fue la aparición de unidad curricular Práctica Docente I. Contextos y Prácticas Educativas (en adelante Práctica I).

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, el campo de la práctica docente tuvo un nuevo escenario más diverso de acuerdo a mis reflexiones en función del trabajo de campo que realicé <sup>141</sup> y que a continuación desarrollaré de manera acotada. Actualmente la formación para docentes entonces ya no sólo se ocupa de revisar y reproducir experiencias educativas de los docentes y futuros docentes dentro del aula sino que con la Práctica I el foco se corría fuera de la escuela.

De manera más precisa, la Práctica I según lo que el Diseño curricular explicita la colocó en el primer año del Profesorado con una carga horaria de ciento veintiocho horas cátedras -una de las mayores cargas horarias- y, a través de un Taller Integrador dicha práctica es puesta en el centro de tal taller para articular con otras asignaturas de primer año cuyo eje es “Contexto y Prácticas Educativas”. Cabe resaltar que dicho espacio curricular asumió

---

<sup>141</sup> El trabajo de campo etnográfico referido fue llevado a cabo entre 2014-2016 y se corresponde con mi Trabajo Final para obtener el título de la Licenciatura en Antropología. El mismo fue realizado en el Museo de Antropología y en algunos Institutos de Superiores de Formación Docente en tanto ambas instituciones formaban parte de un Programa de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC que aún sigue vigente. De manera precisa mi foco estuvo ajustado a indagar acerca de los sentidos que las docentes de la Práctica I -de los ISFD- le asignaban a las visitas al Museo.

el carácter de Seminario lo cual implica el recorte de un campo de saberes (Diseño 2015) con lo cual su forma de trabajo puede ser disciplinar o multidisciplinar. Siendo más acotada, de acuerdo a la lectura del diseño y lo relevado durante el trabajo de campo con docentes de los ISFD puedo decir que la Práctica I puede comprenderse en dos instancias. La primera, el “inicio de indagación de las prácticas docentes”, momento en el que se toma como “conocimientos” aquellas experiencias educativas que son propias del alumnado -futuros docentes- a partir de las cuales se analiza y reflexiona tales experiencias a fin de poder reconstruir pero sobre todo replantear una identidad profesional. En el segundo momento se aborda el acercamiento y/o contacto con aquellos “contextos sociales y culturales” (Diseño 2015). En otras palabras la Práctica I permite “por un lado, una deconstrucción y reconstrucción de experiencias educativas personales y por otro, la idea de proporcionar una experiencia que le posibilite al estudiante vincularse con el espacio sociocultural de la comunidad a través de sus diversas organizaciones, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida sólo a acciones de apoyo escolar” (Casimiro 2017:71).

Lo recuperado hasta aquí, resume y colabora en interpretar lo que se postula en los documentos oficiales sobre el espacio curricular en cuestión, es decir, en el diseño en cuanto al formato de la Práctica I y el modo en que se estructura. Ahora bien, como enunciaba al comienzo del presente trabajo tanto en la LEN y consecuentemente también en el Diseño se daba lugar a cierta autonomía profesional, por parte de los docentes con lo cual tal espacio curricular aún cuando considera las disposiciones prescriptas puede ser llevada a cabo de diferentes modos de acuerdo con la práctica y/o iniciativa que la docente tenga.

De este modo entonces a continuación enunciare cómo es llevada a cabo la Práctica Docente I por parte de los docentes con los que trabajé a lo largo de mi investigación en el Museo de Antropología FFyH-UNC (en adelante MA).

### **En el Museo. La práctica según las docentes.**

El Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades -MA-, ubicado en lo que se conoce como la zona céntrica de la ciudad de Córdoba, más precisamente en el barrio Nueva Córdoba, atiende en su cotidianidad a una gran diversidad de público. Entre ellos se encuentra turistas, estudiantes de los diferentes niveles educativos (superior, medio, primario e inicial) como así también diferentes ciudadanos interesados en descubrir qué hay en el Museo. En base a este panorama, si bien tal institución puede recorrerse de manera autónoma ya que su muestra museográfica así lo permite en tanto cuenta con los recursos necesarios para tales fines, desde el Área Educación<sup>142</sup> se realizan visitas guiadas principalmente a grupos de la comunidad educativa. Estas visitas guiadas básicamente son instancias de encuentro; de diálogos de saberes y prácticas entre los guías, docentes, estudiantes y acompañante que, recuperan los conocimientos e intereses en común para potenciar y trabajar conjuntamente, partiendo del contenido de las salas

---

<sup>142</sup> El Área educación y difusión cumple entre sus funciones la realización de las visitas guiadas como así también la elaboración y puesta en marcha de programas destinado al público de dicha institución. Asimismo también evalúa y desarrolla diversas actividades educativas para los diferentes niveles incluyendo algunos proyectos específicos con instituciones de la comunidad educativa.

del museo como escenario expositivo (Acosta D., Burgos S., López G., Pedernera G. y Zabala M. 2013).

A partir de las visitas guiadas que se ofrecen desde el MA y en consonancia con los cambios educativos referidos en el acápite anterior se comenzó a notar cada vez con mayor asiduidad la concurrencia de docentes de los ISFD con la intención de efectuar tales visitas junto a su alumnado en el marco de la Práctica I. Ante tal situación, si bien tales pedidos eran incorporados como el resto de visitas que son agendadas en la institución, a la vez comenzó a pensarse un proyecto -luego devenido en programa de extensión- que pudiese atender de manera más concreta a tal demanda. Así en 2014 se puso en marcha el proyecto “Los Institutos de Formación Docente con y en el Museo de Antropología: una oportunidad para seguir enriqueciendo la producción de conocimiento en la instancia de formación docente” cuyo objetivo era el “poder hacer prácticas” y/o “observar visitas guiadas” (Zabala-Armesto-Burgos 2014).

De esta manera, en base al intercambio entre las docentes de los ISFD y los integrantes del Área Educación se pensaron otras propuestas más allá de las visitas guiadas como forma de poder dar respuesta de manera conjunta con las docentes a los requerimientos curriculares. Actualmente constituido como programa de extensión (según Resolución N° 0466 del 2016, FFyH-UNC) su objetivo es potenciar las diferentes prácticas educativas que se desarrollan en el MA y ofrecer propuestas específicas que posibiliten considerar otros recursos educativos por fuera del espacio áulico.

En este marco, de acuerdo con mis indagaciones en el trabajo de campo, de a poco fui comprendiendo a partir de diálogos con las docentes que la Práctica I para ellas se definía como el *seminario cuya intención era tener una mirada más amplia de la comunidad de la que habitualmente tenemos por nuestra propia trayectoria, por nuestra propia historia de vida. Y que, pensándose en ocupar lugares públicos como es el del ejercicio de la docencia es realmente importante que uno pueda salir de esa mirada acotada que porta y pueda entender lo común y la comunidad como algo mucho más complejo; como un entramado de instituciones y sujetos que tienen mayor visibilidad en el campo social y otro menos y, por lo tanto hay instituciones que surgen para ayudar y dar visibilidad y dar voz a esos que tienen menos y menos posibilidad menos*<sup>143</sup> (Registro de entrevista a Eugenia 2015). Las palabras de Eugenia hacían sentido con lo que desde el diseño curricular la Práctica I dispone.

Sin embargo la riqueza de tal seminario sólo podía comprenderla de boca de quienes la desarrollan a diario, es decir de las docentes. Las dos partes entonces en que se estructura la Práctica I, es decir, la referida a la revisión de la trayectoria personal y, el poder conocer lógicas de otros espacios educativos no escolares tiene como impronta en palabras de Eugenia el poder mirar *cómo lo educativo puede tener formas diferentes a las que ellos - alumnos, futuros docentes- han naturalizado*. En otras palabras lo que proponía la

---

<sup>143</sup> La letra *cursiva* a lo largo de la presente ponencia sera empleada para señalar la voz nativa de las docentes, en el marco de mi trabajo etnográfico.

Práctica I era romper con la cultura endogámica de las escuelas y los ISFD en la que se notaba la ausencia de interacción con otras instituciones o ámbitos (Braslavsky 2003).

Para Catalina, otra de las docentes a quién entrevisté y con quién compartí diferentes experiencias en relación a la Práctica I, lo más notorio era la posibilidad de poder incorporar desde esos otros espacios de educación no formal herramientas diversas a la peculiaridad del aula hoy. Pues, la enseñanza de acuerdo con Edelstein se desarrolla en escenarios singulares con lo que el docente debe concebirse como artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula (Edelstein 2011).

Durante la distintas observaciones que efectué mientras las docentes concurrían al MA en el marco de una visita guiada o bien las propuestas que se ofrecían desde el Programa de extensión notaba cómo el MA era incorporado como un *lugar no formal* junto con otros, es decir de educación no formal, para trabajar con las alumnas.

Al visitar el MA se buscaba poder adquirir herramientas pedagógicas y al mismo tiempo también se reconceptualizaban los imaginarios acerca de museo. Se rompía con la idea de museo como lugar *cerrado, de claustro, santuario, lugar de cosas viejas, lugar de silencio y lugar de estudio*. Encontraban tanto docentes como alumnos espacios de juego, recreación y aprendizaje con dinámicas diferentes a las escolarizadas. Así por ejemplo quienes visitaban el MA en marco de propuestas específicas para los ISFD podían experimentar en ocasiones *cómo un mismo objeto puede ser protagonista de diferentes relatos en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Burgos S., registro de observación 2015) o bien, incorporar la danza como mediación pedagógica (Pedernera 2016).

### **Relaciones interinstitucionales a partir de la práctica**

Desde lo que iba vivenciando en mi trabajo campo comprendía que el programa destinado a los ISFD desde el MA asumía desafíos en cuanto modos de trabajo conjunto entre diferentes instituciones con sus correspondientes lógicas. La escena era aún más compleja.

De pronto comenzaba a notar rupturas y cruces entre lo que cotidianamente se denomina como educación formal -por parte de los ISFD- y no formal -por parte del MA- aún cuando desde la LEN se propone y esboza una educación continua de los sujetos y también formas de relación y articulación entre las instituciones educativas.

Este nuevo espacio curricular ponía el acento en otra forma de trabajo haciendo dialogar diferentes instituciones e intercambiando diversos recursos pero, a la vez llevaba a las docentes a buscar y trabajar en miras entablar esos vínculos en la cotidianidad. En relación a esto reconocía que cada docente tenía una forma particular de afrontar y desarrollar la Práctica I. Pues, en base a algunos relatos sobre los modos de trabajo en algunos institutos pude comprender que, aún cuando la propuesta de tal asignatura era conocer y vincularse con otros espacios había docentes que por diferentes razones preferían seguir con el foco puesto en las escuelas. En esta situación también daba margen a pensar sobre el tiempo que lleva poder cambiar lo disciplinar. En algunos casos por cuestiones operativas; de movilidad, traslado, superposiciones de horarios y/o inasistencias a otras materias, las docentes trabajan con una sola institución. En otros casos cada docente distribuía alumnas



en diferentes instituciones, no muchas por el trabajo de seguimiento que ello suponía, pero las suficientes como para que pudiesen tener diversas experiencias. Luego al cierre de la Práctica I, en el aula se compartían las diferentes experiencias que las alumnas habían tenido y ello implicaba una construcción de conocimientos y experiencias compartidas que enriquecían la reconstrucción de la identidad profesional. También como otro modo de poder nutrir a las alumnas de diversas experiencias, sin que las dificultades de movilidad fuesen un problema, se realizaban actividades con invitados de diferentes instituciones y/o organizaciones en los institutos.

Nuevamente, notaba que la aparición de la Práctica I, ya no sólo implicaba el poder contactar y generar vínculos con otros espacios a fin de contar con experiencias diversas sino que en ese acto, percibía que las docentes tenían cierta agencialidad. Es decir autonomía docente, aquella a la que las docentes de los ISFD apelaban al decidir sobre qué y cómo enseñar y, a la que las futuras docentes también apelarían. Precisamente era esta autonomía docente sobre la que se iniciaban los primeros contactos entre instituciones y sobre la cual se consolidaban o no los vínculos para el trabajo colaborativo entre instituciones. Estos vínculos generados por parte de las docentes atendían a diferentes motivaciones. Si bien en todos los casos referían a una búsqueda de nuevos recursos pedagógicos entre otras cosas, en algunos casos era una forma de acercar al alumnado hacia un contacto con una institución universitaria. En este sentido de acuerdo con algunos diálogos pude apreciar la intención de querer jerarquizar la formación docente a partir de tales contactos. Sobre esto observé puntualmente la constancia de los vínculos con algunos institutos que además eran potenciados a partir de la existencia de algunos proyectos generados desde alguna materia particular para realizar actividades con el MA. En este sentido no sólo eran partícipes docentes de la Práctica I sino también de otras materias que, con un común denominador perseguían el poder trabajar en red.

Las relaciones entre el MA y los ISFD como he venido refiriendo reunían lógicas de educación formal y no formal, un trabajo conjunto y colaborativo y, la consolidación de proyectos y/o programas en marcha y a futuro. Lo fundamental en este contexto era la posibilidad de asumir la responsabilidad compartida que tanto la universidad como los institutos tienen en el nivel superior de formar sujetos ciudadanos y de poner en suspenso posiciones de asimetría (Edelstein 2015:8) apostando a una integración del nivel.

A través del trabajo campo realizado pude comprender cómo este nuevo espacio curricular se ajustaba no sólo a la perspectiva integral de la LEN sino que también ponía en diálogo diversas instituciones con la que conviven los sujetos -ciudadanos-. Incorporaba entonces, formas educativas-didácticas de espacios y/o instituciones que lograban complementar la educación formal y no formal. En otras palabras visitar el MA ya sea en marco de una visita guiada o bien como partícipes de alguna actividad dentro del programa de extensión llevaba a replantear formas de aprendizaje-enseñanza en el ámbito formal y no formal, pero también a reflexionar y problematizar sobre la propia trayectoria escolar para repensar prácticas docentes a futuro.

Sin ánimos de presentar resultados concluyentes y excluyentes, si me animo a decir que a diez años de la LEN es factible revisar y reconsiderar algunos de las transformaciones que pudieron darse en el marco de la implementación de diferentes cambios como en el caso referenciado a partir del diseño curricular de Córdoba para el profesorado del nivel inicial y primario a fin de que sean re-ajustados y por que no problematizados.

Considerando los tiempos reales para efectivizar cambios en el plano educativo en tanto implican cambiar prácticas educativas -algunas viciadas- que vienen desde el siglo

pasado, entiendo un tanto apresuradas las evaluaciones determinantes y acotadas que a veces desde el Estado se realizan con inmediatez y avidez de volver a cambiar aquello no acaba por entrar vigencia.

Lo por momentos preocupante de nuestra situación actual en lo atinente a la educación guarda un poco de esperanza en la autonomía profesional con las que las docentes -como dí cuenta- buscan y generan de manera inquieta otras formas de abordar la educación a la luz de pensar el aula con herramientas desde fuera de la escuela, que es donde provienen los sujetos y transitan la mayor parte del tiempo.

### **Bibliografía Consultada:**

-Aguerrondo I. y Braslavsky C. (2002) *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores.

-Casimiro, N. (2017). *“El museo es un lugar de lectura de algo del mundo”*: una etnografía sobre las visitas al Museo de Antropología de formadores de los Institutos de Formación Docente. (Tesis inédita de la Licenciatura en Antropología). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

-Edelstein, G. (2015). *La enseñanza en la formación para la práctica*. Educación, Formación e Investigación. Vol.Nº 1 (en línea) Abril 2015.

-Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

### **Fuentes:**

-Zabala M., Arnesto A., Burgos S. (2014). “Los Institutos de Formación Docente con y en el Museo de Antropología: una oportunidad para seguir enriqueciendo la producción de conocimientos en la instancia de formación docente”.

-Zabala M., Arnesto A., Burgos S. (2016). *“Necesito observar una visita guiada”*: Una propuesta de articulación entre los Institutos de Formación Docente (IFD) y el Museo de Antropología. -Programa de Extensión -FFyH-UNC. (Res.0466)

-Acosta, D., Burgos, S., López, G., Pedernera, G., Zabala, M. (2013). *Cajas Identitarias*. Propuesta educativa. Área Educación -Museo de Antropología.

-Pedernera, G. (2016) *Educación en Movimiento*. In-Corporar el patrimonio del Museo de Antropología desde la danza.

Documentos:

-Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado de Educación Inicial - Profesorado de Educación Primaria (2015). Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior.

-Reglamento del Museo de Antropología. (Ord.01 HCD y FFyH-2001)

-LEN - Ley de Educación Nacional 26.206.

-CIN -Consejo Interuniversitario Nacional

-CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

-INFOD - Instituto Nacional de Formación Docente

-Programa IFD 2016 -2015

**Título: Prácticas y representaciones en torno de la planificación en el nivel primario. Una indagación desde el proyecto Formación Docente Situada**  
**Autoras: Victoria Fernandez Caso, Lina Lara, Rocío Slatman**  
**Correo electrónico:** [victoriafcaseo@yahoo.com.ar](mailto:victoriafcaseo@yahoo.com.ar), [lina.lara@gmail.com](mailto:lina.lara@gmail.com),  
[rocioslatman@gmail.com](mailto:rocioslatman@gmail.com)

La Escuela de Maestros (EM) tiene como propósito fundamental el desarrollo profesional docente en todos los Niveles Educativos. Desde 2016, en el marco de las políticas acordadas en el Consejo Federal de Educación, se inicia el proyecto Formación Docente Situada (FDS), que consiste en una propuesta de desarrollo profesional centrado en la escuela.

Desde el área de Investigación de EM, el proyecto de monitoreo de las acciones de capacitación busca obtener información sobre el avance del dispositivo FDS en las distintas escuelas y se constituye como insumo para la toma de decisiones en el marco de las políticas de formación continua de la jurisdicción.

En este trabajo presentamos los primeros resultados obtenidos de una encuesta destinada a relevar las valoraciones sobre las “Jornadas Entre Maestros” por parte de los docentes y directivos de nivel primario participantes, así como sus prácticas y representaciones respecto al trabajo de planificación de principio del ciclo lectivo.

**Palabras claves:** formación docente situada, planificación de la enseñanza

## **Introducción**

Este trabajo ofrece los primeros resultados obtenidos de una encuesta destinada a relevar las apreciaciones sobre las “Jornadas entre Maestros: pensar la enseñanza, anticipar las prácticas”, acción de formación docente desarrollada en el marco del proyecto Formación Docente Situada (FDS) de la Escuela de Maestros (EM) durante febrero de 2017. Se sistematizan las valoraciones de docentes y directivos de nivel primario estatal de la CABA sobre las características de las Jornadas, así como sus representaciones respecto al trabajo de planificación de principio del ciclo lectivo. De este modo, se busca obtener información y producir conocimiento sobre el avance del dispositivo FDS en la jurisdicción, como insumo para la toma de decisiones en el marco de las políticas de formación continua.

La Escuela de Maestros (ex Centro de Pedagogías de Anticipación -CePA-) es una Dirección General dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Sus acciones de capacitación se encuadran y acompañan la política educativa de la jurisdicción.<sup>144</sup> Su trayectoria de más de treinta años la consolida como

---

<sup>144</sup> La EM encuentra su antecedente en la Escuela Superior de Capacitación Docente, creada en los años ochenta con la finalidad de desarrollar “todas las instancias de capacitación continua derivadas de la normativa vigente, en particular del Estatuto Docente” (Decreto N°230-MCBA/80). Estas funciones son retomadas y consolidadas por la “Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación” (CePA), organismo fuera de nivel dentro de la órbita de la entonces Secretaría de

un espacio público de formación permanente y gratuita para docentes de todas las áreas y niveles.

Las propuestas formativas que desarrolla la EM se organizan en dos líneas de acción: La formación postular y los cursos dictados en distintas sedes que transcurren fuera del horario laboral de los docentes<sup>145</sup>; y la que nos interesa destacar aquí: la “capacitación en servicio” o “capacitación institucional”, que se desarrolla en el ámbito de las instituciones en las cuales los docentes se desempeñan, y en función de sus necesidades específicas.

Esta línea de capacitación institucional, que singulariza a la EM con respecto a otras instituciones de formación docente, comenzó a implementarse en los años noventa, en acuerdo con las necesidades detectadas por las direcciones de área, supervisiones y equipos directivos. Denominada posteriormente formación continua en el marco de las instituciones educativas, se la entiende como una modalidad que recupera las experiencias producidas en el ámbito de la escuela, con la intención de que se constituyan en insumos para repensar las prácticas y mejorar la enseñanza. Esta línea se fortalece cuando, en 2016, la EM es incorporada al proyecto de Formación Docente Situada (FDS), impulsado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEyD).

De acuerdo con los lineamientos del MEyD, la FDS es pensada como una estrategia de formación que incorpora dispositivos para el fortalecimiento de las prácticas de gestión y de enseñanza en contexto, de modo de reponer el sentido de la formación permanente y en ejercicio como constitutiva del trabajo docente. Procura generar condiciones institucionales que favorezcan la indagación sobre la práctica docente, el diseño e implementación de intervenciones para fortalecer los aprendizajes y las trayectorias escolares de los estudiantes. (INFOD-MEyD, 2016).

La propuesta de FDS se enlaza con las experiencias de formación continua que históricamente se venían desarrollando en la EM, pero con una escala inédita, dado que por primera vez una acción con las características de la capacitación institucional se propone abarcar al universo de docentes y directivos de las escuelas estatales de nivel primario. Se prevén cuatro tipos de acciones de formación en tres años: Círculos de

---

Educación, a partir del Decreto N°1846/05 que establece y amplía las responsabilidades primarias de la institución. Es en 2016 cuando el CePA, con el nombre de “Escuela de Maestros”, adquiere el nivel de Dirección General y comienza a depender de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa.

<sup>145</sup> Estas propuestas acreditan puntaje asociado al acceso a los cargos y la promoción escalafonaria.

Directores, Jornadas institucionales, Ateneos didácticos y Asesoramiento situado. Estas acciones se organizan alrededor de tres ejes: planificación de la enseñanza -año 2017-; gestión de la diversidad y desarrollo de propuestas heterogéneas -año 2018-; y evaluación formativa -año 2019-.

Las “Jornadas entre Maestros” se constituyen en la primera acción diseñada para el proyecto FDS y supone otra novedad para la EM, dado que por primera vez se desarrolla una propuesta de capacitación universal y obligatoria durante el mes de febrero, antes de dar comienzo al ciclo lectivo, dirigida a todos los maestros de grado y coordinadores de ciclo de escuelas estatales de la CABA<sup>146</sup>. Si bien las Jornadas no han tenido un carácter institucional, han sido diseñadas como punto de partida para establecer criterios de trabajo en común para realizar el “acompañamiento situado”.

Dado que durante el 2017 el eje de la FDS se concentra en la planificación de la enseñanza, las jornadas focalizaron la problematización de una concepción extendida, que identifica al inicio de clases con un momento destinado al diagnóstico del grupo de alumnos, considerando la programación de la enseñanza como una etapa posterior. Se propuso el trabajo entre colegas del mismo grado dirigido al análisis y adecuación de posibles secuencias didácticas para las primeras semanas de clase del ciclo lectivo 2017, a partir del enfoque de enseñanza que propone el diseño curricular para cada una de las áreas del nivel primario. La propuesta para los coordinadores de ciclo se orientó en tanto hacia el acuerdo sobre los criterios necesarios para planificar el proyecto formativo de las áreas de Matemática y Prácticas del lenguaje, abordando asimismo consideraciones sobre el acompañamiento a los docentes en sus procesos de programación.

### **Algunas consideraciones sobre la programación de la enseñanza**

En el presente trabajo nos detendremos en la fase preactiva de la tarea de enseñanza, aquella en la que se producen los procesos de planeamiento y programación. Tomamos como punto de partida la concepción de la enseñanza como una actividad racional e intencional, dirigida por finalidades vinculadas al logro de resultados de aprendizaje, y que, por lo tanto, no puede llevarse a cabo de manera improvisada (Feldman, 2010; Cols, 2004; Davini, 2008). En términos de planeamiento curricular, la programación busca

---

<sup>146</sup> Las Jornadas se realizaron los días 14, 15, 16, 17, 20 y 21 de febrero de 2017 y se previó la participación de 6400 docentes y 500 coordinadores de Ciclo. Se establecieron cuatro sedes -en Flores, Coghlan, Palermo y Parque Patricios-, que agruparon por proximidad a los docentes de las escuelas de los 21 distritos escolares de la Ciudad. Cada sede, organizada por ciclo, ofreció formación específica de acuerdo con el grado y tipo de jornada de desempeño.

otorgar un nivel de concreción a las intenciones pedagógicas del currículum prescripto, adecuándolas a las particularidades de escuelas y docentes. Desde el punto de vista institucional, ofrece además un marco para la organización del trabajo escolar y su supervisión.

Desde la lógica de gestión y supervisión del sistema, la programación responde a un requerimiento organizativo y administrativo ligado a una regulación externa de las prácticas que debe respetar los criterios de claridad, coherencia y comunicabilidad a efectos de dar a conocer las intenciones educativas y propuestas de trabajo entre los directivos, docentes y estudiantes. Sin embargo, su función no se agota en exigencias de control y comunicación; también se vincula con las dimensiones instrumentales de la tarea de enseñar, en tanto busca ofrecer de manera sistemática cursos de acción para los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje.

Nos interesa remarcar el espacio profesional de toma de decisiones (individual o colectivo) en el que los docentes, en tanto agentes del sistema, recurren a la programación para posibilitar y garantizar que el currículum tenga consecución en el trabajo en clase. El momento de la planificación habilita la reflexión sobre el *para qué* y *qué* enseñar y *cómo* concretar las intenciones educativas, adecuándolas a las características de los estudiantes y los contextos particulares (Davini, 2008). De modo que sería deseable que toda programación contemple los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje; la selección de contenidos, su organización y secuenciación; y la especificación de estrategias, tareas y actividades.

Concebimos a la programación como proceso reflexivo y responsable en términos de los propósitos y la consecución de determinados logros por parte de los alumnos, que implica la posibilidad de anticiparse a la acción; prever los componentes y aspectos críticos que podrían afectar la tarea; considerar y sopesar intenciones, posibilidades y restricciones; y buscar con pertinencia, creatividad y solidez conceptual las respuestas a los problemas de enseñanza y aprendizaje.

Si bien la programación constituye una representación anticipada, se trata siempre de una “hipótesis de trabajo” que es necesario poner a prueba (Cols, 2004; Davini, 2008; Feldman, 2010). Esta hipótesis funciona como una especie de “hoja de ruta” sobre la tarea de enseñanza, a la que es posible recurrir para buscar información o reorientar el proceso, sin perder de vista la meta buscada. Por ello, lejos de definirse de una vez, implica una actividad permanente y dinámica: la práctica presenta espacios de indeterminación,

situaciones y problemáticas emergentes que es necesario atender tomando decisiones “sobre la marcha” en función de las respuestas, actitudes y opiniones de los alumnos.

Finalmente, y posicionándonos en la dimensión colectiva del trabajo docente, planteamos siguiendo a Davini (2008), la importancia del abordaje institucional en el proceso de programación. La planificación no debería ser una actividad solitaria sino compartida con docentes de otros grados o áreas curriculares, buscando en conjunto la coherencia y complementariedad de las propuestas de enseñanza, y facilitando la continuidad en las trayectorias escolares de los alumnos en los distintos cursos y niveles educativos.

### **Monitoreo de la FDS: Encuesta a participantes de las Jornadas entre Maestros**

El Área de Investigación de EM participa de FDC en su componente Monitoreo<sup>147</sup>. A tal efecto, se consideró para esta primaria instancia de formación la aplicación de una encuesta a docentes y coordinadores de ciclo destinada a relevar las valoraciones sobre las Jornadas, las representaciones respecto de la programación de la enseñanza (relacionadas a preguntas tales como Cuándo, Para qué, Para quienes y Con qué recursos se planifica), y las consideraciones de los aportes que las jornadas pudieran hacer a su trabajo, particularmente, en el inicio de clases.

Las hipótesis que guiaron el proceso de diseño del instrumento se orientaron en el caso de la *valoración de las jornadas*, a anticipar una evaluación negativa de los participantes con relación al momento del año, la intensidad y la masividad. Con respecto a *las representaciones sobre planificación*, se anticipaba la preminencia de una representación de la planificación como exigencia burocrática -y de los directivos como destinatarios principales de la misma. Se previó, además, cierta asociación entre las concepciones sobre las finalidades de la planificación y el momento en que se realiza a lo largo del año. Asimismo, se suponía cierta resistencia de los docentes a pensar la programación de la enseñanza con secuencias didácticas desde el inicio del año sin la realización del diagnóstico previo, suponiendo posiciones de defensa de la idea de que “no se planifica mientras se diagnostica”. En relación con esta última hipótesis, puede sostenerse otra: en el período de diagnóstico no se requiere un trabajo en equipo.

---

<sup>147</sup> El equipo que colaboró en las distintas etapas de la investigación está integrado por: Juan Beylis, Cecilia Guerra, Lucía Manzo y Lucas Paglione.



La encuesta fue voluntaria y se aplicó el día 20 de febrero durante la 5ta. Jornada de formación<sup>148</sup>. El relevamiento se realizó a través de un cuestionario autoadministrado de siete ítems, seis de ellos de respuesta abierta.

### **Diseño de la muestra**

Se decidió aplicar la encuesta a una muestra representativa de la población convocada a las Jornadas, previendo las respuestas del 30% de participantes -respetando las proporciones de docentes por grado y tipo de jornada, y de coordinadores de ciclo-.

Las características de la organización facilitaron que la aplicación del instrumento garantizara la representatividad de los distintos grupos de docentes y de Coordinadores. La encuesta alcanzó la cobertura de dos grupos de cada grado (catorce en total, siete de Jornada Simple y siete de Jornada Completa) en cada una de las cuatro Regiones, y 8 grupos de Coordinadores de Ciclo (cuatro grupos por Ciclo).

Debido al carácter voluntario de la encuesta, la muestra quedó conformada por 1.119 casos, que representan el 18% del total de asistentes a las Jornadas (1.186 Coordinadores de Ciclo y 5.059 docentes).

### **Sistematización de las respuestas**

El proceso de categorización de las respuestas a los ítems abiertos de la encuesta se realizó a partir de las categorías de análisis trabajadas en el marco teórico. Esto permitió realizar posteriormente un abordaje cuantitativo de la información procesada, trabajando principalmente con las frecuencias de menciones de las categorías en relación con el total de encuestados. Asimismo se cruzaron variables para establecer asociaciones entre las respuestas obtenidas en distintos ítems de la encuesta.

En ese sentido, es importante anticipar que los resultados que comentaremos en el siguiente apartado no se corresponden con afirmaciones literales de los docentes encuestados<sup>149</sup>.

### **Resultados sobre Valoración de las Jornadas**

---

<sup>148</sup> La decisión de aplicarla un día antes de la finalización de la actividad se basó en que los docentes ya habían atravesado el proceso de formación en al menos un área de conocimiento y estaban en condiciones de poder brindar sus opiniones respecto del dispositivo.

<sup>149</sup> Para aquellos interesados en conocer la sistematización de las respuestas y las categorías resultantes, se podrá consultar la versión final del Informe de Investigación en Escuela de Maestros -MEGCBA.

Con respecto a la valoración de las jornadas, la evaluación general fue positiva. El 92% de los participantes destaca la oportunidad de trabajar entre colegas y el 5% de estos considera que deberían ofrecerse instancias de formación similares durante el año.

Entre los principales aportes de las jornadas con vistas a la preparación del inicio de clases, los participantes valoran la posibilidad de revisar y repensar la planificación, las prácticas de enseñanza y el enfoque de las áreas curriculares (36%), el encuentro e intercambio de experiencias con colegas del mismo grado (14%) y los materiales producidos, ejemplos y propuestas sugeridas por los capacitadores (12%). Cabe señalar que solo el 6% de los encuestados menciona a las jornadas como una oportunidad para discutir y revisar la idea de diagnóstico y la planificación del comienzo de clases.

Con respecto a los aspectos negativos, la intensidad de las jornadas fue considerada excesiva para casi un tercio de los participantes (34%). El 20% cuestiona la obligatoriedad y el momento del año en que se realizaron (el 6% de los cuales menciona la coincidencia con los actos públicos y la toma de posesión de cargos).

Entre las observaciones personales mencionadas en la evaluación del dispositivo se destacan deficiencias en la organización de las jornadas (8%) y la falta de consideración respecto de la cercanía de la sede con el lugar de trabajo (6%); entre otras con menor frecuencia. Solo el 2% de los encuestados considera que no recibió ningún aporte durante esta capacitación.

## **Resultados sobre Representaciones en relación con el trabajo de planificación**

Con respecto al **momento del año**, casi dos tercios de los Docentes sostiene que sólo planifican entre febrero y marzo, y dentro de este grupo, más de la mitad afirma ajustar esa primera propuesta una vez conocido al grupo o luego de terminada “la etapa de diagnóstico”. El tercio restante afirma ocuparse de la planificación durante todo el año, concibiéndola como un proceso con distintas etapas o momentos: anual, bimestral, por proyectos, con secuencias didácticas, etc. El 5% restante no responde a esta pregunta.

En el caso de los Coordinadores, menos de la mitad (46%) sostiene planificar al inicio del año, de los cuales la mayoría realiza ajustes sobre esa primera planificación. El 26 % afirma planificar durante todo el año. El resto (28%) no responde a la pregunta.

En cuanto a las **finalidades de la planificación**, casi un tercio de las respuestas menciona una concepción de la planificación como un medio para “Organizar el trabajo”. Estas respuestas son expresadas en términos generales, sin especificar los componentes y/o momentos del proceso de programación. La mitad del universo encuestado manifiesta más específicamente que la planificación se orienta a “Seleccionar y/u organizar los contenidos a enseñar” o “Seleccionar contenidos y diseñar secuencias de aprendizaje”. Resulta importante destacar que solo el último grupo (23%) incluye en sus respuestas los distintos componentes de la programación: el qué, para qué y cómo enseñar. En cambio, las respuestas agrupadas en la categoría “Selección y/u organización de contenidos” solo refieren a la selección de temas y/o contenidos y/o su secuenciación, sin mencionar otras dimensiones. Un 17% de encuestados expresa una concepción de la planificación como “Hoja de Ruta” respecto de los pasos a seguir para lograr las metas planteadas. Estas respuestas agrupan referencias a la idea de la planificación como guía, orientación, plan de acción o camino a recorrer; y hacen hincapié en la eficacia en el cumplimiento de objetivos y/o propósitos. Por último, solo un 2% responde que planifica como respuesta a un Requerimiento Institucional.

Un dato curioso en las respuestas cruzadas con el ítem Cuándo planifica es que no necesariamente las diferencias encontradas entre los momentos del año en que se realiza la planificación se condicen con las concepciones respecto de las finalidades de la planificación. En efecto, alrededor del 30% de los participantes ya sea que mencionen que planifican al inicio del ciclo lectivo o durante todo el año, privilegian la planificación como organizadora de la tarea.

Casi un tercio de los Coordinadores no responde a la pregunta respecto a Cuándo planifica. No obstante, dentro de ese grupo, el 16% asigna una finalidad a la planificación. Por otro lado, en más de la mitad de las respuestas de los Coordinadores, los Alumnos son mencionados como los destinatarios de la planificación. Es probable que estas respuestas se deban a que los directivos no visualizan la planificación como parte del trabajo de coordinación de los procesos de enseñanza de sus escuelas y/o circunscriben la programación a la tarea de cada docente en su aula. En efecto, si bien las respuestas dan cuenta de conceptualizaciones elaboradas respecto de la planificación, parecerían no poder identificar dimensiones institucionales de la programación de la enseñanza en términos del proyecto educativo de la escuela.

Nueve de cada diez docentes tiene como **destinatario de su planificación** a los Alumnos. La comunidad educativa es mencionada en escasas respuestas (6% en el caso de los docentes y 10% en el caso de Coordinadores) y solo el 5,5% de los Docentes menciona a los Directivos como destinatarios de la planificación de la enseñanza. Paralelamente, 18% de los encuestados se considera destinatario de la planificación, a partir de la cual “Organiza su propia tarea”, proporción que desciende al 8% al considerar exclusivamente a los Coordinadores. Además, dentro de este grupo es escasa la proporción de aquellos que señalan planificar para los Docentes (sólo el 5%). Estas respuestas, abonan en la hipótesis esbozada en el párrafo anterior.

Con respecto a **los recursos para las planificaciones**, ocho de cada diez docentes menciona las “Prescripciones Curriculares Oficiales” como material a partir del cual planifican. En el grupo de Coordinadores, más de la mitad menciona estos mismos documentos. Uno de cada cuatro Docentes menciona “Manuales y Textos Escolares” en sus respuestas. Asimismo, se observa que un 18% menciona “Documentos de Desarrollo Curricular” elaborados por el Ministerio nacional o jurisdiccional o “Portales educativos y Recursos disponibles en la Web”. El 14% por su parte afirma consultar libros temáticos o didácticos.

Resulta interesante comentar los datos que surgen al cruzar las variables antigüedad en el ciclo con recursos utilizados. Teniendo en cuenta que la mayoría de los encuestados presenta menos de diez años de antigüedad en el ciclo, una de cada cuatro respuestas menciona las Prescripciones Curriculares Oficiales. Los valores descienden fuertemente

en los grupos con más antigüedad, llegando a no presentarse casi estas respuestas en aquellos con más de 21 años en el ciclo.

### **Conclusiones preliminares**

La recepción de los participantes a la propuesta de las Jornadas ha sido muy buena aunque un porcentaje significativo haya mencionado objeciones respecto de la intensidad, el momento del año y la obligatoriedad. Si bien fueron resultados esperados, no dejan de resultar llamativas estas objeciones siendo que la capacitación se organizó en el horario de servicio y en el período previo al inicio de clases, destinado justamente a la preparación del ciclo lectivo (con la salvedad de aquellos que atribuyen el problema a la coincidencia con la realización de actos públicos y tomas de posesión de cargos que imposibilitaron a los docentes participar de algunos de los días de la capacitación o de los grupos correspondientes al grado que tendrían a cargo).

Se observan muy pocas valoraciones de los participantes en relación a los objetivos específicos de las Jornadas vinculados con la preparación inicio del ciclo lectivo. En efecto, las respuestas tienden a valorar en mayor medida la oportunidad del encuentro con colegas para revisar y repensar enfoques y criterios para encarar la enseñanza.

Esta alta valoración del trabajo entre colegas se contrapone con la baja proporción de respuestas que señalan la dimensión colectiva del trabajo de enseñanza. En efecto, encontramos pocas respuestas que aludan a un trabajo en equipo en función de un proyecto institucional y/o teniendo en cuenta a la comunidad educativa. Apenas el 2,5% señala el proyecto institucional como material para planificar y sólo el 6% señala como destinatario a la comunidad educativa. Asimismo, es muy bajo el porcentaje de docentes que conciben como destinatarios de su planificación al equipo directivo. Aparece, nuevamente, el trabajo en solitario y orientado hacia el propio grupo de alumnos, sin que aparezcan aspectos vinculados a la articulación dentro de cada ciclo o la continuidad en el pasaje entre grados.

En relación con esto último, identificamos cierta vacancia en la representación de los aspectos administrativos, de control, o ligados a la función comunicativa de la planificación a nivel institucional. Parecería haber cierto cuidado en la construcción de las respuestas, evitando alusiones a funciones de la planificación que no sean las estrictamente didácticas y vinculadas con los procesos de enseñanza en el aula.

Reconocemos las limitaciones del instrumento elaborado para esta indagación. Si bien accedimos a un universo importante de los docentes y directivos de la CABA, no logramos profundizar en las respuestas obtenidas. Vinculado con esto, se evidencia en las respuestas cierta voluntad por emplear una terminología encuadrada en el discurso didáctico aceptado por la comunidad del campo educativo, que a la vez elude temas ríspidos o conflictivos (vinculados a aspectos políticos, institucionales y organizacionales, de definición del trabajo docente, entre otros) que sería interesante poder abordar en las próximas instancias de investigación sobre la propuesta de FDS a partir de metodologías de carácter cualitativo.

### **Bibliografía**

- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de cátedra.
- Davini, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D. y Palamidesi, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ME-INFOD (2010) *Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela Documento Preliminar*
- MECyT/INFOD (2007) *Resolución CFE Nro. 30/07 Anexo II lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*
- MEyD/INFOD (2016) *Formación docente Situada, Propuesta de trabajo 2017*.
- Terigi, Flavia (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina, Serie Documentos N° 50. PREAL*.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1980). Decreto N°230.
- Secretaría de Educación GCBA (2005). Decreto N°1846

**Título: Conversaciones con maestras mendocinas. Desde ellas: la formación docente en acción**

**Autoras: Mercedes Barischetti, Solange Astudillo, Cecilia Almonacid**

**Correo electrónico: [merbarischetti2@gmail.com](mailto:merbarischetti2@gmail.com)**

Las conversaciones con las maestras mendocinas nos permiten rescatar percepciones que no han sido consideradas por los discursos políticos, sindicales, periodísticos, académicos... nos permiten entrar en la vivencia del territorio de la docencia, tanto en lo que respecta al ejercicio de la profesión, como a la formación docente.

Por medio de entrevistas semiestructuradas con la suficiente flexibilidad para seguir el hilo de las narraciones de las maestras jubiladas, se adentra en las percepciones subjetivas de lo que fueron las experiencias laborales y la formación en el periodo comprendido entre las décadas del 60 al 80. La investigación se encuentra atravesada por la perspectiva de género y por ello se contó con los aportes de 10 maestras jubiladas de la Provincia de Mendoza.

Algunos avances de la investigación, que aún no se encuentra finalizada, tienen que ver con:

- Decisiones metodológicas y las formas de resolverlas dentro de un trabajo científico,
- La vida en las escuelas y la comunidad cercana ¿aislada de la vida política del momento?,
- Lo que no se ve, no se dice, no se problematiza: sexualidades, género y pobreza,
- El rol docente y la formación de la socialización laboral

**Palabras claves:** maestras, formación, práctica, docencia, género

## **PONENCIA**

### **Características del proyecto:**

Proponemos compartir con ustedes los avances parciales de nuestro proyecto de investigación, denominado “*Conversaciones con maestras mendocinas: imaginarios, experiencias y políticas en tensión en las prácticas docentes entre las décadas de 1960 y 1980*”<sup>150</sup>. El mismo se sustenta en un abordaje cualitativo y propone legitimar las experiencias como saber histórico en torno de las prácticas docentes. Para ello ponemos en tensión las categorías históricas emergentes de las memorias de maestras mendocinas que se hayan desempeñado profesionalmente entre los años 1960 a 1980, con el fin de recuperar imaginarios educativos y sociales para confrontarlos con teorías y/o discursos políticos instituidos. Pretendemos asimismo visibilizar tensiones y poner en cuestión afirmaciones dadas por válidas.

Si bien es posible rastrear antecedentes de investigación relativos a la historia de la educación mendocina, el trabajo que proponemos de rescate oral de memorias de maestras, ha sido poco explorado<sup>151</sup>. Sin pretensiones de realizar generalizaciones, ponemos el foco en la dimensión subjetiva de la práctica docente, a través de los

---

<sup>150</sup> Proyecto aprobado por SECTYP de la UNCuyo en diciembre de 2016. El mismo se encuentra en pleno proceso de desarrollo y los avances que aquí se presentan son de carácter parcial. Integrantes: Directora Mercedes Barischetti – Codirectora Paula Ripamonti. Equipo de investigadores: Solange Astudillo, Cecilia Almonacid, Andrés Dameris, Néstor Navarro, Leandro Maroa, Cintia Bonomo, Romina Mozzicafredo, Carolina Szejpiacky, Claudia Lucena, Nadya Marino.

<sup>151</sup> Patricia Chávez y otros. (2014), en: *Conflictos e identidades en la educación en Mendoza. 1969-1976* explica: “Las décadas de los 60 y 70 constituyeron un particular momento de ebullición social, cultural y política, tanto en la Argentina como en el mundo. Dos procesos que se produjeron durante esos años afectaron de manera particular la vida de las mujeres: su incorporación masiva al mercado laboral y la apertura del espacio político para las mismas”.

testimonios, y sus modos de subjetivación, como formas de resistencia, de imaginarios sociales instituyentes, de prácticas emergentes y de proyecciones utópicas. Por ello se hizo necesario un trabajo exhaustivo y científico que permitiera esbozar un mapa de imaginarios, experiencias y políticas en tensión para recuperar la memoria de quienes fueron protagonistas del proceso educativo y que han sido invisibilizadas en la construcción de la historia de la educación de Mendoza, ya que en su mayoría las investigaciones se inscriben sobre biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes de efemérides escolares o de militancia y participación sindical, entre otras.

Al recuperar experiencias, prácticas e imaginarios que no han sido objeto de análisis oficial, aparecen significaciones relevantes para el presente y para su revisión crítica por parte de la comunidad educativa y para la formación docente en Mendoza y en Argentina en particular; con algunas proyecciones hacia Latinoamérica.

### **Atravesamientos teóricos**

La investigación es interdisciplinaria, lo que posibilita un análisis articulado a través de diferentes categorías, a partir de un corpus común constituido por los discursos recuperados en situaciones de entrevistas en profundidad. Cada investigador/a aporta perspectivas teóricas para interpretar las fuentes construidas, a partir de las Ciencias de la Educación, la Sociología, la Filosofía, la Historia. Entre los referentes de consulta del proyecto se encuentran teorías críticas tanto latinoamericanas como europeas, en la medida en que realizan aportes epistemológicos valiosos en la construcción de categorías. Algunos autores son: Castoriadis<sup>152</sup>, Bourdieu<sup>153</sup>, Foucault<sup>154</sup>, Freire<sup>155</sup>,

---

<sup>152</sup> Cornelius Castoriadis, en especial para el concepto de “imaginario social”, se toma como texto referente CASTORIADIS, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Ensayo Tusquets editores.

<sup>153</sup> Pierre Bourdieu, en especial para el concepto de “capital cultural”, se toma como texto principal BOURDIEU, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. España: Siglo Veintiuno Editores. 3° ed.

<sup>154</sup> Michel Foucault, cuyos aportes se toman en el doble sentido de lo metodológico y de lo epistemológico. Algunos textos básicos son: FOUCAULT, M. (2008) *Historia de la sexualidad*. Tomo 1, 2 y 3. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2° ed. argentina. // FOUCAULT, M. (2000) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina. // FOUCAULT, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 1° ed.

<sup>155</sup> Ineludibles las categorías teóricas de Paulo Freire en los análisis de la tensión “opresor-oprimido”. Tomamos por ahora los siguientes textos: FREIRE, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2ª ed. // FREIRE, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina. 2° ed.



Larrosa<sup>156</sup>, Alliaud<sup>157</sup>, Roig<sup>158</sup>, Quijano<sup>159</sup>, Edelstein<sup>160</sup>, Davini<sup>161</sup>, Brandi<sup>162</sup>, Rivera Cusicanqui<sup>163</sup>; entre otros.

Específicamente respecto de la memoria oral, acudimos a Rivera Cusicanqui (1990) cuyos aportes podrían resumirse en la siguiente expresión: “*La historia oral en este contexto es, por eso, mucho más que una metodología “participativa” o de “acción” es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor. Si en este proceso se conjugan esfuerzos de interacción consciente entre distintos sectores, y si la base del ejercicio es el mutuo reconocimiento y la honestidad en cuanto al lugar que se ocupa en la “cadena colonial”, los resultados serán tanto más ricos [...] Por ello, al recuperar el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana, el proceso de sistematización asume la forma de una síntesis dialéctica entre dos (o más) polos activos de reflexión y conceptualización, ya no entre un “ego cognoscente” y un “otro pasivo”, sino entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro*”<sup>164</sup>

### **La construcción metodológica**

Uno de los aspectos que debimos reflexionar desde el inicio del proyecto, tuvo que ver con las decisiones metodológicas y las implicancias epistemológicas de las mismas. El desafío de tomar como punto de partida las narraciones de maestras jubiladas significó sustentar la validez de este tipo de fuente y las condiciones para que constituyan un trabajo científico.

En primer lugar se generó un espacio colaborativo de construcción de la herramienta metodológica, que tuvo como principio la necesidad de organizar mínimamente el recorrido de los asuntos a tratar, sin estructurar demasiado los relatos de las docentes. El modelo de entrevista para esta primer encuentro con las maestras se denominó “Primera

---

<sup>156</sup> Tomamos de Larrosa el concepto de “experiencia”, en especial el desarrollado en LARROSA, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. En Encuentro Internacional OEI Argentina, Buenos Aires: Ministerio de Educación. Enlace: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

<sup>157</sup> Cualquier estudio acerca de maestros y maestras en Argentina debe considerar las cuestiones en torno a las biografías escolares y sus dinámicas de reproducción. Para este asunto, acudimos a Andrea Alliaud, en ALLIAUD, A. (2002) *Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar*. En Davini y otros. *De aprendices a maestros*, Cap. II, Papers editores.

<sup>158</sup> Arturo A. Roig, como referente para el análisis de lo latinoamericano, en los siguientes textos ROIG, A. A. (1981) *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.// Roig, A. A. *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. [Primera edición de *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*, autorizada por Arturo Andrés Roig para el Proyecto Ensayo Hispánico, 2000. El libro está fechado en Mendoza (Argentina) en 1998. Edición preparada por José Luis Gómez-Martínez.

<sup>159</sup> Colonialidad como concepto que pretendemos analizar en la educación mendocina, a partir de autores como Aníbal Quijano. Hemos seleccionado por ahora el texto QUIJANO, A. (2014) *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires: CLACSO.

<sup>160</sup> Imaginarios y práctica docente, en EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

<sup>161</sup> Para el trabajo con el concepto de práctica docente, en DAVINI, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>162</sup> En especial por el abordaje metodológico de la investigación educativa, referimos a BRANDI, L. S. (2006) *Conocimiento Escolar y Cultura Institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

<sup>163</sup> Para el trabajo específico con la historia oral, en RIVERA CUSICANQUI (1990). *El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia*. Temas Sociales, 11: 49-75, entre otros.

<sup>164</sup> Rivera Cusicanqui (1990). *El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia*. Temas Sociales, 11: 49-75.

Entrevista - Rompiendo el hielo”, se construyó a partir de los problemas objeto de investigación del equipo, y quedó organizada de la siguiente manera:

Preguntas ineludibles o centrales. Las mismas debían ser rescatadas en este primer encuentro, dado que nos aportarían información sensible para la toma de decisiones y para la organización del trabajo posterior.

Preguntas importantes. Se trata de preguntas orientadas a información relevante pero no urgente, que debe ser rescatada en alguno de los encuentros. El acuerdo de los investigadores fue “si se puede avanzar, mejor. Si no se puede, no forzar la situación. Analizar en cada caso hasta dónde se puede.”

El modelo de entrevista incluyó los siguientes ejes organizativos orientadores:

#### PREGUNTAS CENTRALES:

Datos de ubicación: nombre completo, edad, fecha en que inició su desempeño docente, fecha en que dejó de ejercer la docencia, escuelas en las que trabajó (ubicación y periodos aproximados al menos), grados en los que enseñó.

Preguntas en relación al género (vida cotidiana, situación laboral, entre maestres, entre estudiantes, situaciones de discriminación, entre otras);

Preguntas en cuanto al tiempo (recuperación de la vida cotidiana y de la vida laboral en contextos históricos de su carrera. Tiempo histórico político, social, cultural, familiar, personal, etc.);

#### PREGUNTAS IMPORTANTES:

En relación con su formación (instituciones, prácticas, discursos, referentes, curriculum, contextos, aprendizajes, sujetos, grupos de pertenencia);

En relación con sus prácticas de enseñanza, eje que dividimos en cinco aspectos:

Modalidad de trabajo,

Alfabetización,

Materiales,

Intercambios,

Capacitación.

Cada investigador/a realizó una entrevista y con ella desgrabada nos volvimos a reunir para analizar los procesos y los resultados de dicha tarea. Las reflexiones surgidas en el debate epistemológico y metodológico se exponen más adelante.

#### Las protagonistas

Una de las primeras tareas, que el equipo priorizó, fue establecer contacto con maestras que estuvieran dispuestas a colaborar y que cumplieran con los requisitos previstos en las intencionalidades del trabajo científico, es decir:

Que sean mujeres: una de las prioridades de la investigación tiene que ver con la perspectiva de género y la necesidad de rescatar las voces de las mujeres que ejercieron la docencia como profesión;

Que estén jubiladas: se otorga prioridad a quienes pudieran aportar información relevante de épocas distantes en el tiempo y que, por la edad, pudiera perderse el testimonio directo;

Que no hayan ejercido cargos políticos o sindicales de gran jerarquía: los objetivos de la investigación se orientan a rescatar voces no recuperadas oficialmente (documentos y políticas públicas, medios de comunicación, publicaciones, etc.), sino que se tratara de maestras de territorio, que se hayan jubilado en el ejercicio de la docencia (o en la dirección de las escuelas como cargo de mayor rango);

Que estén dispuestas a participar.

Los integrantes del equipo de investigación rastrearon algunas maestras, que a su vez propusieron a otras maestras conocidas, o algunas que por su cercanía o accesibilidad pudieran constituirse como grupo de trabajo.

Se realizó en primer lugar una reunión de sensibilización a la que asistieron 5 (cinco) docentes mediante una dinámica de participación que permitió recuperar algunas categorías iniciales para la elaboración del instrumento mencionado en el apartado anterior.

Dicho encuentro tuvo como principal objetivo que se conocieran entre ellas, comentarles el tipo de investigación en el cual se estaban involucrando (y con ello la posibilidad de generar confianza en el equipo), y anticipar las acciones a seguir para acordarlas luego con cada una de ellas. Se documentó con grabaciones en audio y con fotografías. Se intentó atraer la circulación de la palabra hacia las vivencias de su profesión, en especial un recorrido de las escuelas o lugares en los que se desempeñaron y lo que iban evocando en el transcurso de la libre conversación. Tanto los recuerdos compartidos como las percepciones diferentes o contradictorias fueron motivo de análisis en un clima cordial.



Actualmente se está trabajando con un grupo de diez maestras, según el siguiente detalle:

1. A. V., 81 años, se inició en Bowen
2. M. F., 75 años, se inició en Guaymallén
3. S. M., 70 años, inició en Las Heras
4. V. D., 56 años, inició en Tunuyán, zona rural
5. C. D.E., 59 años, inició en El Resguardo
6. E. L., 73 años, inició en Tupungato
7. M. B., 65 años, inició en Luján
8. N. B., 70 años, inició en Guaymallén
9. A. L., 76 años, inició en Tupungato
10. S. C., inició en Buen Orden.

#### El trabajo de campo

El trabajo de campo incluye tres técnicas básicas:

Entrevistas en profundidad: tiene como intencionalidad rescatar discursos que evoquen representaciones, imaginarios sociales desde la experiencia personal. La primera entrevista (ya aplicada) fue pensada para rescatar libremente, en la medida de lo posible, los relatos de las docentes. Se prevé una segunda entrevista para profundizar el análisis de los sentidos otorgados a algunas categorías teóricas que se vayan desarrollando durante el transcurso de la investigación.

Grupos focales y reuniones: se realizó una primera reunión y también una segunda instancia de participación (relato de experiencias en las Jornadas de Estudios interdisciplinarios sobre las mujeres en la UNCuyo), para brindar espacios de participación y compartir experiencias. Hacia fin de año se organizará un grupo focal, que tendrá como intención la recuperación de representaciones más colectivas, a partir de la puesta en tensión de opiniones y posicionamientos acerca de problemáticas específicamente detectadas en las entrevistas.

Análisis documental: se ha pedido a las docentes que aporten objetos o elementos que ellas consideren valiosos o representativos de su trayectoria profesional como docentes. Dichos objetos actúan en doble sentido: como fuentes directas que se trabajan mediante el análisis documental y como pretexto para el diálogo con las maestras.



Las entrevistas se aplicaron entre los meses de mayo y junio de 2017, cada investigador/a pactó uno o dos encuentros con una maestra y se siguió el modelo de entrevista como un



guión, una propuesta. Las mismas se realizaron en lugares que fueran cómodos para las docentes: en sus domicilios predominantemente; aunque algunas incluso en lugares públicos como cafés.



Las maestras en general respondieron a todas las preguntas que se formularon, con algunas diferencias en cuanto a la profundidad del abordaje de algunos asuntos y, como se priorizó la comodidad y confianza como estrategia de entrada, a veces las conversaciones se desviaban del tema y había que volver a los asuntos y/o reprogramar para continuar en una segunda ocasión.

La estrategia de las conversaciones han permitido otorgar la palabra a las docentes en muchos sentidos: en la apelación voluntaria a sus recuerdos, en el respeto a sus percepciones y representaciones, en la oportunidad de ir y volver sobre un mismo asunto desde distintas entradas y salidas. También se generó la oportunidad de traer objetos considerados importantes (que internamente hemos denominado “tesoros”) como cuadernos, libros de actas, cuadernos de desempeño, producciones colectivas, planificaciones, guiones de actos, etc.; que operan como fuente y a la vez como “excusa” para entrar en otros diálogos, o en diálogos con otros....

Algunas reflexiones en torno a lo metodológico surgieron a partir del trabajo con las primeras entrevistas, y han sido objeto de discusiones internas en el equipo de investigación, discusiones que han generado aprendizajes en torno a los procesos de investigación cualitativa en el trabajo específico con maestras jubiladas, en especial teniendo en cuenta que esta primera entrevista no profundiza y que la segunda debería rescatar información mucho más precisa. Ponemos por caso los siguientes:

Algunas preguntas no eran lo suficientemente precisas o dirigidas y, en algunos casos, no fueron respondidas por ese motivo. Esta situación fue especialmente llamativa en las preguntas vinculadas al género.

Sería necesario que se relacionaran las preguntas directamente con la vida cotidiana, que las docentes aporten relatos de situaciones específicas, apelar a sus vivencias.

Cuando se presentaron dudas respecto de los sentidos de algunas preguntas muy abiertas, los investigadores lo resolvieron de distintas maneras que, al compartirlas, nos permiten

ampliar los rangos de movimientos para realizar la próxima entrevista: dar una orientación específica, pedir que respondan todas las opciones, dar libertad.

Se sintió en principio muchos deseos por parte de las maestras de contar todo, que se interpretó como una necesidad de compartir saberes de la práctica de muchos años y por los que nadie se había interesado antes. Saberes que, posiblemente, se perderían si no hubieran participado de esta experiencia. Por tal motivo, los investigadores, en general, dejaron fluir la conversación para no obturar la posibilidad futura del diálogo, adaptarse a las situaciones de cada una de ellas y descargar las ansiedades del primer encuentro.

Queda instalada la necesidad de ampliar las entrevistas para precisar algunos testimonios.

Las maestras mencionaron algunas fuentes que decidimos rastrear para poner en tensión con los relatos (revistas, materiales educativos, libros, grupos de maestros, etc.).

Algunos análisis de esta primera parte del trabajo

En las narraciones de las maestras en la entrevista casi no aparece lo contextual, lo político macro. En la mayoría de los casos citan a la institución escolar como máximo espacio de referencia o, a veces, a la comunidad educativa de la escuela. Estas restricciones se hacen más evidentes en el caso de relatos situados en ámbito rural.

Si en los relatos de las maestras aparece mucho lo social, lo comunitario micro. ¿Tiene mucho que ver el contexto actual, político con la escasa referencia al contexto macro? ¿o es una visión construida social e históricamente? ¿cuándo y cómo?

Las maestras refieren como dato distintivo las diferencias entre la Formación Docente de gestión privada y de gestión estatal. En los casos en que estas diferencias se han marcado, la formación de gestión privada se suele considerar como más restringida, estructurada y rígida que la de gestión estatal.

Aparece como fuertes configurantes de la elección de la carrera los mandatos familiares (qué se espera de una joven mujer en esa época), el capital cultural (en relación con el grupo social de procedencia de las maestras), el acceso a la cultura (libros, capacitaciones, revistas).

En los relatos de las docentes no se cuestiona (por ahora, al menos) la procedencia del conocimiento ni las implicancias de las prácticas. Se relata lo que se hacía a modo de anécdota, en general sin aventurar situaciones ni interpretaciones. Se rescataron anécdotas de cómo enseñar algún contenido muy difícil con didácticas alternativas, pero no se cuestiona el currículum, la presencia o ausencia de algunos contenidos y por qué enseñarlos. ¿sería el ámbito del docente sólo el de la Didáctica?

Hay reiteradas referencias a la ausencia del estado en lo que refiere a recursos económicos o resolución de situaciones problemáticas. En este sentido, las maestras en general perciben “mucha autonomía”, “mucha obediencia al director” (en masculino), “presencia de la familia” y una “comunidad” entre las maestras. Desgajando un poco los enunciados precedentes, podemos rescatar la “comunidad de maestras” en conceptos como “formación entre los propios compañeros” y “armar propias metodologías”

En relación con la comunidad y la familia, aparecen discursos que remarcan que las maestras eran referentes de la comunidad (“todo se le podía preguntar a la señorita”), que las madres les pedían que las ayudaran para hacer las tareas en casa y que “no les gritaban” a sus estudiantes.

La autonomía se registra en frases como “Sin pedirle al estado”, añadiendo como opinión general que había menos burocracia que en la actualidad. Asociado al imaginario de la autonomía de las maestras en el pasado aparece el de la seguridad laboral (era trabajo seguro, había una demanda importante de maestras). Y asociado en tensión con los anteriores aparece la idea de dependencia: la titularización “era como atarse, como casarse”.

En los discursos de las maestras aparece recurrentemente el imaginario de la homogeneización (uniformes, igualdad, etc.).

En relación con el género, algunos imaginarios que surgieron son: atracción del maestro varón, la figura del director (y las posibilidades de progreso laboral más reales para los varones maestros), los maestros actuales “son gay”. Ante la pregunta de si percibieron situaciones de discriminación, responden que no, pero luego relatan anécdotas.

### **¿Cómo seguimos?**

El trabajo de investigación educativa que compartimos en esta ocasión parte de la premisa de la flexibilidad y adaptación al objeto de estudio. Ello implica una relación dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo de interpretación de la información recogida, que nos permita preguntarnos y repreguntarnos a medida que avanzamos.

En principio se trabaja sobre un corpus común con las desgrabaciones de las entrevistas y las reuniones, a partir del cual -mediante herramientas informáticas- se busca detectar categorías nativas que puedan interesar a los distintos perfiles desde los cuales se realiza el análisis de los discursos. Por otro lado, se han establecido acuerdos para digitalizar y devolver los objetos valiosos aportados por las maestras, y compartirlos en un espacio común que permita su fácil acceso por parte de todos los investigadores.

Como se explicitó anteriormente, el próximo paso será la conformación de un grupo focal que pueda facilitar la puesta en tensión de las representaciones o imaginarios y que amplíen o pongan en discusión los relatos individuales.

La documentación de las decisiones tomadas, el sometimiento a análisis colectivos e interdisciplinarios y la participación activa de las maestras son las líneas prioritarias para el desarrollo de la investigación.

Algunas líneas de trabajo se relacionan con el análisis de las políticas educativas de la época y su tensión con los testimonios, los imaginarios y percepciones de la formación docente inicial y permanente desde el punto de vista de las maestras, profundización de elementos imaginarios de la perspectiva de género en la docencia mendocina, las configuraciones de la institución educativa como espacio laboral de las maestras, las prácticas áulicas que ellas mismas consideran disruptivas o innovadoras de lo instituido, la legislación y lineamientos normativos y su incidencia en las dinámicas institucionales, la reflexión sobre la práctica docente, entre otras.

### **Bibliografía**

Alliaud, A. (2002) *Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar*. En Davini y otros, *De aprendices a maestros*, Cap. II. Papers editores.

Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. España: Siglo Veintiuno Editores. 3° ed.

- Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Ensayo Tusquets editores.
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad*. Tomo 1, 2 y 3. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores, 2° ed.
- Foucault, M. (2000) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. 2° ed.
- Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, 2° ed.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. En Encuentro Internacional OEI Argentina, Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).
- Quijano, A. (2014) *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires. CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (1990). *El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia*. La Paz. Temas Sociales, 11: 49-75.
- Roig, A. (1981) *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Roig, A. (2000) *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. [Primera edición de *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*, autorizada por Arturo Andrés Roig para el Proyecto Ensayo Hispánico. El libro está fechado en Mendoza (Argentina) en 1998. Edición preparada por José Luis Góm



**Título: Escrituras multimodales y prácticas docentes**

**Autor: Gustavo Bombini**

**Correo electrónico: [gbombini@gmail.com](mailto:gbombini@gmail.com)**

Se propone en este trabajo dar cuenta de algunos avances y reflexiones que se desarrollan en el marco del proyecto “Escritura, multimodalidad y prácticas de enseñanza: dispositivos y estrategias en la formación docente en letras” (Programa UBACyT). En su doble rol de formadores e investigadores que asumen los miembros de este equipo de docencia e investigación se ha procurado avanzar en la producción y análisis de dispositivos de escritura y reflexión en el contexto de las prácticas de formación de profesores en el área de lengua y literatura en la escuela media así como también en espacios de educación no formal, a lo que se suma la hipótesis de que son las prácticas de lectura y escritura en contextos de multimodalidad las que brindarán nuevos modos de comprender las relaciones con la cultura escrita y con el conocimiento en los contextos de enseñanza y aportarán nuevas herramientas de uso en el aula y en otros espacios en el que se producen prácticas de lectura y escritura. Así, variadas consignas de trabajo elaboradas e implementadas tanto en las clases teóricas y prácticas como durante el desarrollo de las prácticas docentes que invitan al establecimiento de relaciones entre textos escritos y diversos objetos y modalidades culturales ofrecerán ricas posibilidades de análisis y de reflexión sobre el modo en que se construyen las prácticas y la reflexión sobre ellas y el propio rol docente.

**Palabras claves:** Didáctica de la lengua y la literatura, Formación de profesores, multimodalidad, escritura

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que cuenta con financiamiento del Programa UBACyT de la Universidad de Buenos Aires referido a los distintos dispositivos de escritura y multimodales que se ponen en juego en los procesos de construcción de la práctica docente en el marco de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras.

El proyecto en cuestión se denomina “Escritura, multimodalidad y prácticas de enseñanza: dispositivos y estrategias en la formación docente en Letras” dentro de la Programación UBACyT 2016-2018. Está radicado en el Instituto de Filología y Literaturas hispánicas Doctor Amado Alonso y se desarrolla a partir de los procesos de formación que ocurren en la cátedra mencionada, de modo que sus integrantes somos a la vez los integrantes del equipo de investigación. Este proyecto reconoce como antecedentes dos investigaciones anteriores que también abordaban la cuestión de los dispositivos de escritura que se ponen en juego en las prácticas de formación.

Partiendo del supuesto de que el formato / tipo textual / género o como se denomine no es neutral respecto de la lógica de organización/ejecución ni del sentido que se reconoce en cada práctica, habíamos comenzado a trabajar a fines de los años noventa en experiencias de formación de profesores en Letras en la Universidad Nacional de La Plata con un género de escritura al que bautizamos como “guión conjetural”, sobre el que formalizamos la presentación de una ponencia leída en las Primeras Jornadas de Prácticas Docentes organizadas en la Escuela de Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (Bombini, 2002). Partíamos en ese escrito de una reconsideración respecto de los textos propios de la burocracia escolar y que comunican las ideas anticipadas acerca de las prácticas y cuestionábamos su pertinencia no en el desarrollo de la práctica profesional de los profesores (lo que sería objeto de otras líneas de investigación) sino en el trayecto de formación en el momento de hacer las prácticas. Sostuvimos en aquella oportunidad

que ni la planificación tradicional a través del formato de una parrilla de planificación (con columnas que distinguen y permiten inscribir: objetivos, contenidos, actividades y evaluación, y sus variantes) ni la organización del desarrollo de la práctica que se juega en el tiempo y que se manifiesta a través de las conocidas “secuencias didácticas”, eran los dispositivos de escritura para la producción de la práctica más adecuados y coherentes con enfoques para la formación de profesores en Letras que querían partir de la consideración de las prácticas de enseñanza como eventos socioculturales de lectura y escritura de gran complejidad, en los que los llamados “practicantes” se convierten en actores, en cierto sentido inesperados de esos eventos. Desde este cuestionamiento y a partir de prácticas efectivas de formación comenzamos a trabajar con ese nuevo género de escritura al que, como decíamos, denominamos guión conjetural lo que inmediatamente demandó el desarrollo de otros géneros que acompañaran otros momentos del proceso de la práctica, como lo fueron los autorregistros y breves textos denominados 2, 3, 5 hojitas que funcionaban como formas de sostener por escrito ciertas vueltas atrás reflexivas sobre el proceso de la práctica (Bombini, Labeur, 2013). Tanto la bibliografía proveniente del campo de la formación docente y de los enfoques narrativos como es el caso de los trabajos de Connelly y Clandinin (1995), de la investigación biográfico narrativa en educación como así también del giro subjetivo en las ciencias sociales y dentro de estas, algunas discusiones acerca de las géneros de escritura como plantea la historiadora Regine Robin (1996) fueron el telón de fondo sobre el que se produjo un recorrido de indagación y de invención acaso a contramano de las propuestas dominantes en el campo de la escritura académica reconocidas ampliamente y con presencia en el curriculum de formación denominadas “alfabetización académica”. Como producto de ciertas formas de institucionalización de la producción de escritura estas tendencias reconocen el acierto de haber puesto en agenda el tema de la escritura académica tanto en los estudios de grado como en los estudios de posgrado como un tema crucial de los procesos de formación; pero en la mayoría de sus versiones, estas posibilidades de escritura se han reducido en dos sentidos, por un lado, en relación con sus concepciones pedagógicas sobre las relaciones de los sujetos con las prácticas de escritura en las que predominan aquellas que ponen hincapié en los déficits de los estudiantes respecto de estas prácticas por lo que buena parte de estas propuestas sostienen un enfoque remedial y propedéutico de estas intervenciones formativas. La otra perspectiva que reduce las consideraciones sobre la escritura académica es el hecho de considerar solo un grupo de géneros de escritura más o menos estabilizados, reduciendo de este modo las posibilidades de inventiva en relación con lo que se reconoce como escritura académica y restringiendo las posibilidades de indagación respecto de otros géneros posibles. En el caso de los trayectos de las prácticas esta necesidad de desarrollar nuevos géneros se hace particularmente evidente a la hora en que se trata de producir textos que devienen de la construcción de una relación con la lectura de textos (sintetizar, resumir, glosar, cotejar, etc.) y a la vez de una relación con la dimensión empírica de la práctica (observar, diagnosticar, planificar, intervenir, reflexionar, etc.). Se trata también de la construcción de una trama que irá ligando textos de la teoría y textos devenidos de la experiencia de la práctica, configurándose así un nuevo orden de saber, diferente del orden del saber letrado que se ligaba de manera excluyente a saberes que se hallan presentes en los textos. Este nuevo orden del saber requerirá seguramente de otro orden genérico, de otras escrituras que sean los espacios más propicios para cierta lógica de conexión, de sutura, entre el orden teórico y el orden de la práctica. Una articulación que no parte de la idea de que la práctica es ratificación de la teoría ni la teoría mero discurso interpretativo de los ejemplos de la práctica sino que la práctica constituye en si misma un orden de saber que entra en diálogo con el orden de saber de los textos. (Giroux, 1996)

Reponer la práctica como texto es decidir por un modo de decir narrativo que no banalice y reduzca los textos de la práctica a mero acopio de anécdotas legitimadas por la contundencia de su éxito y eficacia. Se trata más bien de textos “borrosos”, “plagados de ambigüedades” (parafraseando a Clifford Geertz), que exceden por su complejidad, por sus matices, por sus momentos contradictorios al mero informe más o menos lineal. En este sentido, las escrituras posibles se apartan de cualquier tradición de escrituras académicas y reclama acaso un movimiento de nueva escritura intertextual, intergenérica e inter-modos que dé lugar a nuevas posibilidades de producción referenciadas, a su vez, en nuevos objetos culturales, acaso productos de mestizaje que forman parte de las experiencias de lectura y escritura más recientes y familiares para nuestros estudiantes. “Géneros impuros”, al decir de Néstor García Canclini, hace ya más de veinte años en su clásico libro *Culturas híbridas*. La historieta, el graffiti, ciertas artes performáticas estaban entre las producciones consideradas por García Canclini. Si el desafío de esas décadas era desplegar algunos mecanismos críticos que permitieran incluir ese tipo de producciones dentro de un canon ampliado de lecturas (Bombini, 1996): hoy, esos géneros a los que les sigue conviniendo el adjetivo “híbrido”, habrán de ser objeto no solo de lecturas sino también de producciones posibles cuya incorporación a las prácticas formativas no debe pensarse como mero gesto de deferencia y celebración hacia unas nuevas culturas juveniles, ni como anecdótica inclusión con una función meramente ilustrativa o a título de recurso, sino que la integración de lenguajes diversos, que exceden al lenguaje lingüístico, atravesando los procesos de producción de conocimiento, y en nuestro caso de conocimiento didáctico y de conocimiento acerca de la formación y de la práctica docente, supone unos nuevos modos de producción de lecturas y escrituras en algún sentido intervenidas por los otros lenguajes y postula además unos nuevos modos de construir y de decir el conocimiento.

Las preguntas acerca del modo de relacionarse con el saber vienen siendo, desde hace largo tiempo pero no con suficiente ahinco, preocupación de la pedagogía en el nivel superior. En un artículo del año 2001, Marina Cortés y Maite Alvarado (2001) reclamaban la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo que no se limiten a “repetir lo leído o escuchado en clase” para evitar “la escasa conexión o relación que pueden establecer entre esos contenidos y sus esquemas de conocimiento previos”. En lo específicamente lingüístico, las autoras observan -a partir de los resultados de una encuesta realizada a colegas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA- el escaso desarrollo de estrategias de reformulación, es decir, de decir con sus propias palabras los conocimientos adquiridos o de producir lo que suele denominarse “ideas propias”. Por fin postulan la necesidad de pasar de una instancia de “ciencia pegada” (expresión que el filósofo catalán Jorge Larrosa retoma de Nietzsche) a la apropiación de conocimiento, lo que supone un desafío retórico y epistemológico. Más recientemente, en su investigación sobre El estudiante universitario, Sandra Carli (2014) ha reparado en el hecho de que entre los habitus más recientes del oficio del estudiante no se encuentra la escucha de la clase teórica (o clase-conferencia) como polo jerarquizado para la distribución del saber y, por el contrario, las fuentes se diversifican y reconocen otras lógicas de acceso y de legitimación. Este es solo un indicio que da cuenta de complejas transformaciones en la cultura pedagógica universitaria como marco dentro del que realizamos nuestra investigación.

Me detengo ahora en una consigna de parcial domiciliario cuya resolución les solicitamos a los estudiantes de la Cátedra Didáctica especial y prácticas de la enseñanza del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se trata de un parcial domiciliario que se toma entre cuatrimestres y que se constituye en la bisagra entre el final del recorrido de cursada del primer cuatrimestre y la entrada en las prácticas a

partir del mes de agosto. Se trata de la evaluación de la lectura de la totalidad de la bibliografía de la materia y desde hace algunos años hemos evitado el tipo de consigna de parcial de control de lectura a la manera de cuestionario en la modalidad presencial. Lo que en principio fue la demanda por la escritura de un “ensayo” pues presumíamos que estábamos proponiendo un género más “blando” fue asumiendo otras posibilidades. Si “ensayo” parecía contrastar con “monografía” en relación con la posibilidad de la construcción de una voz autoral en primera persona y de una recuperación de cierta narrativa de la práctica de enseñanza que podría ser parte del tipo de problemática a abordar, para el caso de los estudiantes de letras, “ensayo” remitía a un género de escritura con tradición en la historia literaria, en especial argentina y latinoamericana por lo que perdía su carácter de “blando” y resultaba una consigna de conflictiva resolución. De este modo, la escritura de una consigna de parcial fue virando hacia consignas que proponían ciertas artes de simulación como escribir un artículo para una revista de divulgación dirigida a colegas donde se abordara algún tema específico de la disciplina y en el que en un recuadro se comentarán brevemente cinco textos recomendados especialmente a los colegas o como la de escribir una presentación para un panel de especialistas latinoamericanos que darían cuenta del panorama de la enseñanza de la lengua en cada uno de sus países. Estos pedidos están suponiendo el despliegue de ciertas estrategias de simulación, es decir, de ficcionalización de la situación de enunciación (¿a quién se escribe/habla? ¿dónde?, etc.) que poco a poco nos fueron invitando a pensar en nuevos recorridos para la escritura de la evaluación.

La preocupación planteada al principio respecto de los diversos lenguajes y los variados objetos culturales que formaban parte de las experiencias de nuestros estudiantes, nos llevó a comenzar a imaginarnos otras formas de transmitir los saberes que fueran superadoras de nuestro arraigado verbalismo. El acceso a variados “modos” que se presentaban como máximamente disponibles en el espacio de la virtualidad, junto con la presunción que estos profesores del futuro más inmediato, establecerán un contacto directo y cotidiano con las tecnologías electrónicas, en el contexto de la implementación de políticas públicas de inclusión digital, al menos antes del 2016, nos alertó sobre la necesidad de un tratamiento intenso y a la vez, parafraseando a Buckingham (2008), “creativo” de la tecnología disponible. De este modo, se propuso como una de las resoluciones posibles de la segunda consigna del parcial, el siguiente pedido:

«Escribir un fragmento de diálogo a la manera de Platón  
o un cielito de la tradición de la literatura gauchesca  
o una escena de una obra de teatro o un guión de historieta  
en el que se discuta alguna idea relevante sobre la práctica de la enseñanza de la lengua  
y la literatura.  
Se elegirán autores de la bibliografía que podrán ser convertidos en "personajes", en  
"voces" de los textos producidos.»

El conjunto de las opciones parece estar trabajando sobre la posibilidad de ficcionalizar cuadros o escenas donde se produzca la polémica entre textos e ideas. Y este trabajo con producción de textos de ficción se corresponde con el segundo proyecto de investigación referido a la escritura de textos de ficción que procesaran conocimiento teórico. La última consigna que es la del pedido de producción de un guión de historieta retoma la idea de producción ficcional del segundo proyecto pero le suma el hecho de la co-presencia de

diversidad de lenguajes, de estar inmersos en la multimodalidad, lo que es objeto de nuestra tercer y vigente investigación. Parece existir un modo de referirse a la práctica y acaso también a los conocimientos lingüístico.-literarios y didácticos que se van atesorando a partir de la realización de estas prácticas que utiliza como lenguaje lo que podríamos llamar prácticas de lectura y escritura en la multimodalidad y que se perfila, acaso, como un modo de leer emergente y superador de dicotomías más o menos estériles que durante décadas o siglos y especialmente en el campo escolar, plantearon una desconfianza, primero hacia la cultura visual y luego hacia la audiovisual. El cine desde sus inicios, la fotonovela, la historieta, la televisión y luego, los celulares, las pantallas de las computadoras se han presentado como unas prácticas culturales de menor relevancia que la cultura letrada a la vez que se han percibido como grandes distractores de la concentración que la cultura letrada y mucho más en misión pedagógica parece exigir. No es este el lugar para reconstruir una historia de la sensibilidad de la escuela para observar los sucesivos movimientos de aceptación y rechazo de todo aquello que no formara parte del universo de lo letrado; sin entender que ese guión de historieta o esa frase de graffiti perpetrada en un espacio público también participa del lenguaje y de sus distintos modos de encarnar, en una sociedad no exenta de tensiones, desigualdades y luchas por el poder. Incluso por el poder de la palabra escrita.

Algunas versiones de la resolución de la consigna del guión de historieta dieron como resultado variadas maneras de procesar el conocimiento específico del campo de la didáctica de la lengua mostrando a la vez articulaciones y resonancias de discursos sobre la escuela y los docentes que circulan socialmente y que en ocasiones son alentados o fomentados por los medios de comunicación: los chicos no leen, los maestros son vagos entre otros, tal las apreciaciones de Sabrina Martín, docente de la cátedra que trabajó específicamente en el análisis de las producciones historietísticas (Martín, 2017). Destaca asimismo, la función otorgada a la teoría pues de algún modo es arma para enfrentar a padres, editoriales y estado. En las imágenes, observamos que el personaje Bombini, abre camino a Giroux, [POWER] a los que se sumarán [POWER] Bourdieu e Iturrioz, lo que representa en sí mismo un recorrido posible de lectura, en el sentido de reenvíos que la propia bibliografía hace a partir de su sistema de citas. Por otro lado, coincidimos en que esta lucha entre agentes e instituciones da cuenta de una función atribuida a la teórica, un “uso” que la liga directamente con la práctica en el sentido de que invita al docente de otra manera a todos los actores que intervienen en la práctica educativa.

En otra versión de esta segunda pregunta de parcial se solicita la producción de raps o animaciones de dos minutos de duración o historietas o fotonovelas de cuatro páginas de extensión. Se trata de volver a asumir el desafío de decir el saber en un género, en este caso más precisamente en un “modo” (o en unos modos poco frecuentes en el ámbito de los estudios superiores) y –aun cuando es un trabajo individual- avanza en la propuesta de escrituras colaborativas (aún por fuera de la cátedra) ya que es necesario recurrir a saberes tecnológicos no solo para producir los textos multimodales sino también para publicarlos en el campus. Los productos de la consigna impactan, además, hacia el mismo campus de la facultad (que deberá modificarse en su posibilidad de recibir y alojar archivos más pesados que los que circulan en Word o PDF) (Labeur, Colussi, 2017). Solo a modo de ejemplo, y dejando pendiente un análisis más minucioso que en parte encaró recientemente la profesora Mónica Bibbó, la docente que acompañó esta producción en su comisión de trabajos prácticos, escuchamos un rap que hace referencia a la práctica de escritura y las posibilidades de su enseñanza. De hecho hace referencias puntuales a consignas de materiales didácticos específicos trabajados en la cursada. (ESCUCHA DE RAP)

Estas producciones multimodales dialogan, a su vez, con otras producciones disponibles que son los videos (entrevistas, animaciones, libros-album animados, fragmentos de películas) que hemos incorporado como parte de la bibliografía obligatoria en el campus. En las clases teóricas y prácticas presenciales se habilitan las discusiones acerca de la lectura multimodal que se retoman en el segundo cuatrimestre, cuando los practicantes imaginan sus clases en la escuela media y en los espacios de educación no formal.

Como balance de esta etapa, podemos afirmar que el avance en el trabajo con textos u otras manifestaciones que exceden el texto escrito propone un cuestionamiento a las prácticas de lectura habituales y a los modos en que se comunica el conocimiento.

Muchas de las réplicas de diálogo contenidas en globos de historieta o ciertas frases reforzadas con la insistencia de un estribillo en un rap remiten a un desafío de máxima síntesis o a la recuperación de la cita más acertada de alguno de los autores de la bibliografía. El desplazamiento de lo lingüístico como modo privilegiado y excluyente de decir el conocimiento en una instancia de evaluación y su articulación con la imagen o con las determinaciones de la forma musical, es decir, la letra “fuera de molde” puesta a jugar en una nueva sintaxis, invita a una relectura y a unas operaciones de construcción de sentido diferentes a las que se realizan con consignas del tipo “reseña”, “resumen” o “notas de lectura” de un texto de la bibliografía.

Quedan como nuevas preguntas a realizar frente a nuevos corpus que se recogerán en la próxima cursada y en la revisión más minuciosa del corpus de la cursada 2017, la necesidad de indagar sobre la efectiva productividad teórica y de lectura crítica generada por el uso creativo tanto de los géneros posibles surgidos de la escritura/lectura multimodal como de la tecnología disponible como es el campus de la Facultad. Más allá de las funciones meramente evaluativas de la toma de un parcial, entendido como un control de las lecturas de los estudiantes, se pone en juego aquí la productividad de asumir maneras de decir el conocimiento alternativas que a la vez interpelan a los estudiantes en relación con tecnologías que forman parte de sus experiencias culturales cotidianas.

Alvarado, Maite y Cortés, Marina (2001) “La escritura en la Universidad. Repetir o transformar” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, año 1, n° 1.

Bibbó, Mónica (2017). “El encanto de la irreverencia con ritmo y poesía. Otra posibilidad de expresión de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y literatura”. Ponencia leída en el IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y literatura. Universidad Nacional de Nordeste. Corrientes. 27, 28 y 29 de julio.

Bombini, Gustavo (1996) "Otras literaturas/otras culturas: un problema para la pedagogía" Revista TEXTOS de Didáctica de la lengua y la Literatura. Nro. 9. Barcelona. GRAO. Julio.

Bombini, Gustavo (2002). “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (2013). “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica”. Revista Enunciación. Universidad Distrital de Caldas (Bogotá). [Vol. 18, Núm. 1 \(2013\)](#).

- Buckingham (2008) *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires. Manantial.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colussi, Romina y Labeur, Paula (2017). “Habitar la virtualidad: hacer click en clases teóricas, trabajos prácticos y parciales”. Ponencia leída en el IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y literatura. Universidad Nacional de Nordeste. Corrientes. 27, 28 y 29 de julio.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, Jorge y otros. *Déjame que cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- Giroux, Henry (1996) “El giro de la teoría” en: *Placeres inquietantes*. Barcelona. Paidós.
- Martín, Sabrina (2017) “Pensar en cuadritos: la historieta como nuevo lenguaje en la instancia de evaluación”. Ponencia leída en el IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y literatura. Universidad Nacional de Nordeste. Corrientes. 27, 28 y 29 de julio.
- Robin, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: CBC-UBA

**Título: Buenas prácticas de enseñanza de profesores del nivel secundario: aproximación biográfico-narrativa**

**Autora: Adriana Cecilia Padilla**

**Correo Electrónico: [acpadilla575@gmail.com](mailto:acpadilla575@gmail.com)**

El presente trabajo es una investigación preliminar para el desarrollo del plan de tesis sobre buenas prácticas de enseñanza desde el relato de dos profesores de una escuela pública secundaria ubicada en la Capital de la provincia de Tucumán. Tanto para el diseño metodológico como para el abordaje teórico, representaron antecedentes importantes los trabajos producidos por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Para seleccionar a los profesores entrevistados se aplicó un cuestionario a los alumnos pertenecientes al turno de la mañana, del ciclo orientado, que ingresaron a la escuela desde primer año y que se encontraran cursando 5to y 6to año. Estos estudiantes eligieron a un conjunto de profesores que consideraban como buenos docentes, en tanto identificaban en ellos rasgos que, en el marco de nuestra indagación, definimos como característicos de buenas prácticas de enseñanza. Posteriormente, se realizaron entrevistas en profundidad, apelando al método biográfico-narrativo a esos docentes previamente mencionados por los alumnos. En la realización del trabajo se intenta vislumbrar también cómo el método biográfico narrativo es un modo de reconstruir y legitimar las experiencias individuales y la trayectoria educativa de cada uno de los entrevistados. **Palabras claves:** buena enseñanza, buenas prácticas de enseñanza, educación secundaria, investigación biográfico narrativa, trayectoria educativa

### **Introducción:**

Este trabajo presenta la narrativa de dos docentes del nivel secundario seleccionados por los estudiantes como ejemplos de profesores que desarrollan buenas prácticas de enseñanza. A partir de una aproximación biográfico-narrativa, se buscó dar cuenta de aspectos de su trayectoria educativa y de la propia vida profesional de los docentes que les posibilitaron ser caracterizados como tal.

La investigación se llevó a cabo en el año 2015 en la escuela pública secundaria Escuela de Comercio Presidente Urquiza con la modalidad en Economía y Gestión de las Organizaciones. La estructura curricular básica para el ciclo orientado contempló hasta el año 2016 los TTP (Trayectos Técnicos Profesionales) que se dictaban en contraturno. La escuela se encuentra ubicada en la zona centro de la capital de San Miguel de Tucumán. Cuenta con tres turnos y un total de cincuenta y un secciones. Tiene aproximadamente un plantel que varía entre los doscientos y trescientos docentes, y alrededor de mil doscientos alumnos. Los alumnos que asisten a la escuela provienen de los barrios periféricos, debido a que por su ubicación, es un punto de convergencia de un gran número de líneas de colectivos urbanos. No asisten a la institución alumnos de la zona.

El cuestionario se aplicó a treinta y cinco alumnos de los turnos mañana y tarde, pertenecientes a los dos últimos años del ciclo orientado y que asisten a la escuela desde primer año, pudiendo elegir entre los docentes que se encontraban trabajando en la institución en ese periodo, fueron dos profesores los más mencionados en las encuestas. Ambos profesores forman parte del departamento del área contable, fueron entrevistados con un guión de preguntas abiertas que posibilitó la narrativa de su trayecto educativo y de la cual se extrajo una serie de categorías analizadas a la luz de la teoría.



## **Marco Teórico:**

Las “buenas prácticas” en el ámbito de la educación han sido abordadas en todos los niveles del sistema educativo, y en general las concebimos como aquellas destinadas a facilitar el aprendizaje. En la actualidad, existe un gran número de documentos, marcos y manuales elaborados por distintos países que rescatan la definición propuesta por González que define a las buenas prácticas como "...un conjunto de actores, recursos, procesos y decisiones que, interactuando sobre una realidad, produce un resultado que transforma condiciones precedentes” (citado por Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2007:2; Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011:3). Esas producciones están destinadas a dar cuenta de las experiencias de enseñanza que son consideradas buenas prácticas, respondiendo al tercer objetivo estratégico planteado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su publicación *Estrategia a Plazo Medio* que busca “promover la experimentación, la innovación y la difusión y utilización compartida de la información y las mejores prácticas, así como el diálogo sobre políticas en materia de educación” (ONU, 2002:24) que afiance la educación para todos, es decir, que se visibilicen aquellas buenas prácticas de enseñanza de los distintos niveles del sistema educativo en situación, narradas por los propios protagonistas.

Las políticas educativas de Colombia, Chile, Argentina, España entre otros, por medio de sus instituciones se proponen sistematizarlas y de ese modo no se opaquen en la naturalización del hacer cotidiano, y por último darlas a conocer por haber sido un aporte útil en determinada situación.

En el caso del Grupo de Investigación dirigido por Luis Porta desarrolla las buenas prácticas desde la buena enseñanza, y es desde este lugar, donde nos posicionamos. El “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata retoma los planteos de Fenstermacher (1989) quien realiza uno de los primeros aportes sobre la buena enseñanza, nos permiten comprenderla en el qué es y cómo debería ser para que los docentes logren cumplir con su tarea de una manera eficaz, si bien cada uno es útil para determinada situación, su contraposición nos mueve a conocer bien cada una de las perspectivas y a tomar una decisión ética con el objetivo de beneficiar a los estudiantes en determinada situación.. En Argentina, Litwin (2015) promueve la buena enseñanza, desde las experiencias pedagógicas y didácticas significativas por su valor formativo, de los docentes que van adquiriendo a lo largo de su profesión en cierto contexto, como un valioso insumo para las propias prácticas futuras y para compartir con otros colegas, Nos dice que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Esas buenas prácticas, teñidas de recuerdos, entrecruzadas con las voces de otros (...)” (p. 219)

En tal sentido, es necesario pensar en las competencias pedagógicas que hacen a la práctica del docente. Philippe Perrenoud (2004) propone diez competencias profesionales que debería tener un docente para enseñar, como la de organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; organizar la propia formación continua. Estas, a su vez, se disgregan en competencias específicas a modo de orientación para ampliar las propias.

A los aspectos, las dimensiones y las competencias que hacen a la buena enseñanza se suma, lo emocional que Paulo Freire (2010) desarrolla en la cuarta carta dirigida a los maestros en un diálogo abierto y a la vez desafiante porque lo presenta como cualidades indispensables para un mejor desempeño. Esas cualidades son la *humildad* que hace referencia a la escucha y respeto por los otros, en la búsqueda de superar los preconceitos; el *amor* por la propia tarea que junto a la valentía permite vencer los miedos; la *tolerancia*, definida como la virtud que nos enseña a vivir con lo que es diferente, por lo tanto, se requiere de respeto, disciplina y ética; capacidad de *decisión* para optar; la *seguridad* que demanda competencia científica, claridad política e integridad ética; la tensión entre la *paciencia e impaciencia* en justo equilibrio, a la que se impone necesariamente la *parsimonia verbal* en el discurso y la *alegría de vivir*.

Otro aporte teórico, de gran relevancia, es el realizado por Bain (2007) a partir de la investigación sobre la buena docencia universitaria, concluye en seis cuestiones generales. En primer lugar, los profesores extraordinarios deben conocer su materia extremadamente bien lo que denota la capacidad de pensarla metacognitivamente sumada a una comprensión intuitiva del aprendizaje humano; preparan su docencia y con ella dan a conocer su concepción de enseñanza y aprendizaje; esperan “más” de sus alumnos sin objetivos arbitrarios; crea un entorno para el aprendizaje crítico natural, desde variados métodos que ayudan a la construcción del mismo; confían en sus estudiantes y al evaluarlos se evalúan a ellos mismos.

Las buenas prácticas de enseñanzas han sido definidas por diversos autores, y hoy también es una oportunidad para repensarla en un nuevo escenario, donde la educación secundaria desde el 2006 bajo la Ley de Educación Nacional se ha modificado para plantear la obligatoriedad con un claro objetivo de inclusión social la cual plantea nuevos desafíos al Sistema Educativo y en particular a los docentes. Las escuelas de nuestro país abren sus puertas a todos aquellos sujetos que fueron etiquetados como abandonados, desertores, excluidos, amonestados, fracasados. La demanda por la inclusión interpela a las escuelas y a los docentes en su hacer cotidiano, enfrentándolos al desafío de diseñar estrategias para que el estudiante ingrese, permanezca y promociones.

### **Marco metodológico:**

El trabajo se enmarca en una metodología cualitativa que supone la comprensión del fenómeno social, desde el paradigma interpretativo que Erickson (1997) describe como un proceso de interpretación de los significados inmediatos en la interacción social, abierto a la posibilidad de una reinterpretación o cambio, entrelazando los detalles concretos con la teoría relevada, sin intentar establecer relaciones causales lineales, sino intentando comprender las particularidades de los casos singulares desde un análisis sistemático de los significados subjetivos.

A lo que se suma, el método biográfico – narrativo donde la interpretación de los fenómenos sociales serán recogidos de las autointerpretaciones relatadas por el sujeto entrevistado, en su propia voz única e irrepetible, debido a que el “enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo” (Bolívar, 2002:4). Buscamos priorizar la voz de los entrevistados sin distorsionarla.

El trabajo se desarrolló en dos etapas, una de ellas exploratoria para identificar a los docentes que son ejemplos de buenas prácticas de enseñanza, y otra descriptiva que permitió analizar en profundidad la trayectoria educativa del docente que posibilitó la reconstrucción de su práctica.

En la primera instancia del abordaje metodológico se hizo uso de un cuestionario semiestructurado a ser completado en forma anónima por los estudiantes del ciclo orientado que hayan iniciado sus estudios en la institución desde 1er año, para asegurar un mejor conocimiento de los profesores y sus prácticas. Si bien, el cuestionario suele emparentarse a una metodología cuantitativa, en este caso está al servicio de la metodología cualitativa, porque como explican Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) no será un instrumento central en la investigación, sino que su utilidad estará dada en función de acercarnos a la realidad, con un procedimiento de exploración entre un colectivo determinado en la institución estudiada.

Posteriormente, en la segunda etapa desde un enfoque biográfico-narrativo, se realizaron entrevistas a los docentes identificados por los alumnos como ejemplos de buenas prácticas de enseñanza, para indagar en su trayecto escolar, en sus modelos docentes, elección de su carrera, formación, su concepción de enseñanza aprendizaje, sus prácticas áulicas.

La elección del enfoque biográfico narrativo obedece a su particularidad en el acercamiento al objeto de estudio, la entrevista otorga relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje (Bolívar, 2002). “La entrevista es flexible y dinámica (...) dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1986:101).

### **Con los estudiantes**

El trabajo se llevó a cabo en una institución de nivel secundario de la capital tucumana a la que asisten los adolescentes de los barrios periféricos por estar ubicada en un lugar en el que converge un gran número de transporte urbano.

Los encuestados fueron alumnos pertenecientes a los cursos de 5to y 6to año del ciclo orientado, de los turnos mañana y tarde por ser de un mismo plan de estudio, que cumplan con la condición de encontrarse en la institución desde primer año del secundario, lo que les permitiría tener un mayor conocimiento de los profesores.

Las encuestas contenían dos puntos centrales: nombrar al docente que ellos consideraban como ejemplo de buena enseñanza y escribir cinco características que den cuenta de ello. Y un tercer punto que no era obligatorio desarrollar que consistía en narrar brevemente la mejor clase que hayan tenido en el secundario.

De todos los docentes que fueron parte de sus trayectorias mencionaron diez, siendo dos los más votados. A la hora de caracterizarlos algunos no fueron específicos, diciendo “*su forma de enseñar, buena enseñanza, su manera de hablar, buena profesora, es correcta, la mejor profe*”. Por otra parte, entre los alumnos que pudieron ser puntuales con las características reconocieron en sus profesores “*su paciencia, tranquila, disposición para escuchar, el trato con respeto, sin gritos, puntuales, cumple con el horario; son divertidos, simpático, carismático; buscan la unidad del grupo; enseñan a ser buenas personas; son inteligentes, se preocupan en explicar cuando no entiendes, que todos entiendan, buscan la mejor manera de evaluar; aconsejan; son confiables, cariñosa, aman a sus estudiantes, comprensivo, amable, nos ayuda en lo que necesitamos, nos da siempre una mano, buen humor, agradable, alegre, buena persona; manejan bien al grupo, pone orden en el curso, tiene autoridad*”.

En cuanto al tercer punto de la encuesta, de los treinta y cinco alumnos encuestados veinte decidieron narrar la mejor clase. Las clases descritas conjugaron la posibilidad que les brinda el docente para lograr comprender un contenido, el acercamiento y cuando se promueve la participación.

### **Los docentes ejemplos de buenas prácticas de enseñanza**

Las entrevistas se realizaron en forma individual en base a las mismas preguntas abiertas. Se le comentó a cada docente que fueron elegidos a partir de una encuesta contestada por los estudiantes de los cursos más altos. Las narrativas discurrieron desde el trayecto escolar hasta su desempeño actual.

El docente 1 ejemplo de buenas prácticas de enseñanza inicia la entrevista remarcando una situación negativa vivida como estudiante en el nivel primario *“En la primaria, fue donde vivenció la primera injusticia del amiguismo y el “tome esto a cambio de esto”, puesto que contaba con muy buenas calificaciones, pero no con una madre que esté permanentemente engolosinando a las maestras y directora, como para que su hijo “logre” la bandera”*

Vivenciar la injusticia en sus primeros pasos por el nivel primario y la despreocupación de los profesores en los otros niveles educativos, afianzan en el docente la responsabilidad moral para desempeñar su tarea, aunque reconoce en él las huellas dejadas por dos docentes en particular, su profesor de residencia de quien expresa *“del profesor BM (...) aprendí mucho en mis prácticas, fue realmente una guía fundamental, tanto personal como profesional, que se preocupaba por sus estudiantes tanto los del secundario como los que íbamos a practicar con él”* y de una profesora de matemáticas en el nivel secundario *“también daba un paso más en la ruptura de la pared alumno/profesor, siempre guardando la asimetría que se debe tener, pero yendo hacia la persona, no desgranando y machacando de cuanto había que saber de ecuaciones exponenciales o logaritmo, sino formando personas, que luego podrán o no ahondar en esos contenidos”* A lo que agrega *“dedicaban mucho de su tiempo a nosotros como alumnos, su clase se veía preparada y se disfrutaba, pero siempre le ponían el condimento humano puesto que repetían la posibilidad que existe en que un docente se equivoque y que ese error es parte del aprendizaje que el/ella tiene en su profesión”*

En las breves narrativas destaca la importancia que tiene la construcción del vínculo con el estudiante para dar lugar al conocimiento, a lo que agrega *“Esta visión no quita la exigencia que el docente debe tener con sus alumnos, pero creo que debe haber otra mirada, no simplista, de lograr la posibilidad que el alumno se apodere de los conocimientos. Uno solía repetir como loro muchas lecciones, que al otro día ya las olvidaba, y eso demuestra que la memoria no es sinónimo de inteligencia”* Cuestiona la enseñanza lineal y mecanicista que posicionaba al sujeto del aprendizaje en un lugar pasivo que era calificado por cuánto podía repetir. Reconoce la responsabilidad que se tiene como educador *“existen condiciones particulares de los estudiantes, en su vida, que el docente debe conocer y considerar a la hora de evaluar; si bien esto implica un trabajo adicional, cuando elegís la docencia tenes que tener presente esta situación o como mínimo realizar un esfuerzo por desarrollar un sentimiento empático, no frío y absolutamente académico”*. Y el compromiso que se debe establecer con el educando lo posiciona en el pensamiento de Freire quien afirma que *“la práctica educativa, (...), es algo muy serio. Tratamos con gente, (...). Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento”* (Freire, 2010: 67)

El docente se implica con el otro, lo reconoce en su individualidad, y le da valor a lo que se produce en la clase *“Trato de conocerlos e identificarlos por su nombre, ya que noté cuan reconocidos se sienten cuando te dirigís a cada uno por su nombre y cuan catastrófico es que no recuerdes su nombre – ya que se sienten no queridos o no tenidos en cuenta- y luego a medida que los voy conociendo trato de trabajar en sus dificultades dentro del espacio curricular y de convencerlos que con esfuerzo y dedicación todo se aprende”*. Sabe que hoy se encuentra con un gran desafío porque no cuenta con un grupo de adolescentes “seleccionados” sino que debe responder a una gran heterogeneidad que viabilizó la obligatoriedad del nivel y desde ese lugar cotidiano piensa a los estudiantes, a decir de Bain (2007) los mejores profesores esperan mucho de sus estudiantes pero desde objetivos que favorezcan una forma de razonar y actuar ligadas a la vida diaria. Al respecto el docente expresa *“Trato que el marco teórico este compartido por todos y que en base al mismo y dentro de lo posible podamos plasmarlo en situaciones problemáticas que propicien una participación activa de los chicos y que en alguno casos genere discusiones que les permitan visualizar las distintas miradas y aprender de los errores cometidos”* Considera que las clases significan un gran esfuerzo, relacionando esta situación a lo que es la Formación Docente *“La motivación es un punto muy crucial y muy exigente para el docente actual ya que la generalidad de los chicos está desmotivado,(...) en mi área específica no existen capacitaciones que te brinden una didáctica que atrape a los chicos, recién este año con el programa nuestra escuela, la facultad de ciencias económicas da un hermosísimo curso sobre nuevas didácticas en economía. La motivación principal es llevarles casos puntuales de la vida cotidiana que implica poner en juego lo que estamos estudiando y donde ellos pueden utilizar dichos conceptos,(...) que genera un ida y vuelta dentro de la clase”*

Se piensa como agente de cambio, de transformación, y finaliza diciendo *“Actualmente a mi criterio, un buen docente es el que conoce a sus estudiantes ya que existe cierta tendencia en nuestra sociedad de la queja constante y de señalar con el dedo que se “debería” hacer con tal o cual situación o problema pero nunca de ejecutar o de moverse para que esa situación cambie, quiero decir que somos muy buenos críticos – y encima no constructivos- pero de la labor en sí ni hablar y en el ámbito docente se escucha mucho lo desmotivados, apáticos, desinteresados, cómodos de los estudiantes (...), pero nada de verte y proponerte como un agente de cambio, convenciéndolos de cuán importante para ellos es que estudien”*

A continuación la docente 2 ejemplo de buenas prácticas de enseñanzas inicia su narración situando históricamente su trayecto primario y secundario en el Gobierno de Facto debido a que impactó fuertemente en su educación *“estructurado todo, no había libre expresión, desaparición, (...) me llevo a valorar la importancia de la democracia”* Su desempeño, en palabras de la docente está dirigida a promover la participación del estudiantado *“Garantizando el propósito ineludible de una mayor participación y compromiso del educando, en su calidad de ciudadano con el contexto social en el que se halla inserto”* En ese ámbito, entabla una relación que ubica al estudiante en un lugar privilegiado, de cuidado *“trato de lograr constantemente una buena comunicación, a expresar afecto e interés, a alabar con sinceridad, a interaccionar con los alumnos”* *“Hoy por hoy, se debe considerar al sujeto pedagógico desde una perspectiva más amplia multirreferenciada, en un intento de acercarse a la complejidad del universo sociocultural”* A lo que le suma la persecución de la construcción del conocimiento desde los práctico *“En la docencia es muy importante conocer distintas teorías sobre estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de la elaboración de un currículum, sobre los instrumentos de evaluación, etcétera, para luego ir probando cuáles nos resultan más*

*fructíferas en la práctica. Cuantas más herramientas teóricas tenga el docente más herramientas tendrá para enfrentar los problemas cotidianos que el aula presenta*” Saber su asignatura les permite modificar su práctica respondiendo a las múltiples necesidades del estudiantado, Perrenoud (2004) destaca entre varias competencias, la de elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación que consiste en “organizar las interacciones y las actividades de manera que cada alumno constantemente o por lo menos muy a menudo se enfrente a las situaciones didácticas más productivas para él” (p. 48).

Capitaliza lo que le brindó su formación superior como Licenciada y diplomada en Conducción y Gestión Educativa al hablar de la relevancia de la teoría y la práctica “*La práctica sin teoría es un salto al vacío, la teoría dirige la práctica de un modo ordenado y sistemático, evitando improvisaciones, y la práctica a su vez, muestra los obstáculos encontrados, los logros, los imprevistos, etcétera, en interacción constante*” Y por último define que para un docente sea considerado ejemplo de buenas prácticas de enseñanza “*implica más que haber ido a la Universidad y o ser una persona con una capacidad académica suficiente para dictar una cátedra de determinado tema, lo principal que deben tener en cuenta los docentes es que son un modelo a seguir para cada uno de los alumnos, estos están observando de forma constante como actúan*”

### **A modo de cierre**

Las narrativas de los docentes ejemplos de buenas prácticas de enseñanza, la caracterización de los estudiantes, y la teoría seleccionada dan cuenta de haber sido elegidos como tal. Ambos docentes pusieron el acento en el aspecto moral de la enseñanza y de la conformación de vínculos para que los adolescentes en la actualidad se apropien de la mejor manera del conocimiento. En tal sentido, se pudo distinguir que los docentes:

Hacen uso de múltiples recursos y estrategias emparentada a lo cotidiano para que el estudiante aprenda los contenidos.

Tratan a sus estudiantes con respeto, privilegiando el diálogo entre las partes.

Promueven la participación.

Se preocupan por conocer a sus estudiantes y brindarles afecto. Rompen con la estructura rígida de su formación.

Para el docente 1 el rol del docente debe centrarse en generar cambios, y para la docente 2, es la de ser un ejemplo.

Ambas narraciones nos acercaron al docente desde su historia y su mirada, que los hicieron ser quienes son hoy como profesionales y como personas.

## Referencia Bibliográfica:

Álvarez, Z. y Porta, L. (2012) *Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior*. Revista de Educación, 04. Mar del Plata. Eudem

Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. Universidad de Valencia.

Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/49/91>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (Pp. 203-47). Barcelona: Paidós

Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. 2ed 3ra reimp. Bs As. Edit siglo XXI.

Litwin, E. (2015). *El oficio de enseñar*. 9na reimp. Bs. As. Edit Paidós

Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Documentación, sistematización y socialización de "buenas prácticas" en educación*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ListadoAcciones2010-2011/Doc.%20Sistematizacion%20y%20Soc.%20de%20Buenas%20Practicas.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2007) *Aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-124660\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-124660_archivo_pdf.pdf)

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de [www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf](http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf)

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga. Aljibe.

Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Taylor y Bogdan. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bs As. Paidós

UNESCO (2002) *Estrategia a Plazo Medio. Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125434s.pdf>

**Título: Huellas de la Experiencia: un espacio de construcción de sentidos, significados y representaciones en torno al Museo de Antropología**

**Autores: Mariela Eleonora Zabala, Patricia Zabalza, Jaquelina Dandrea**

**Correo electrónico: [marielaeleonora@gmail.com](mailto:marielaeleonora@gmail.com), [jedandrea@hotmail.com](mailto:jedandrea@hotmail.com)**

En el contexto socioeducativo de estar cumpliéndose 10 años de la aprobación de la Ley de Educación Nacional en Argentina, que significó transformaciones en el plan de estudios de la formación docente a nivel Nacional, se incrementó (entre otros cambios) un año más de cursada a la formación docente y se incorporó la Unidad Curricular “Práctica Docente I: contextos y prácticas educativas”. Esto posibilita el acercamiento y trabajo conjunto entre un museo universitario, como es el de Antropología de la FFyH-UNC, y los ISFD de la ciudad de Córdoba en procura de dar a conocer y vivenciar prácticas educativas más allá del aula, de la escuela.

En este ensayo reflexionamos etnográficamente acerca de las representaciones que tenían lxs estudiantxs de dos ISFD, del ENSAGA y del Nuestra Señora del Valle, acerca de qué es un museo, antes y después de la práctica docente en el Museo de Antropología. De este modo buscamos aportar a la construcción de nuevos espacios educativos desde el trabajo colectivo, interinstitucional e interdisciplinario.

**Palabras Claves:** ISFD, museo/s, formación, extensión, visitantes

En el contexto socioeducativo de estar cumpliéndose 10 años de la aprobación de la Ley de Educación Nacional en Argentina, que significó transformaciones en el plan de estudios de la formación docente a nivel Nacional, se incrementó (entre otros cambios) un año más de cursada a la formación docente y se incorporó la Unidad Curricular “*Práctica Docente I: contextos y prácticas educativas*”.

Más allá de lo prescripto en el Plan de Estudio, las docentes de la Escuela Normal Superior Garzón Agulla (en adelante ENSAGA) Jaquelina D’Andrea y Marina Tutor definieron y caracterizaron esta Unidad Curricular como *la posibilidad de poder de conocer prácticas educativas de las organizaciones, valorándolas como espacios educativos, de circulación y construcción de conocimientos, que es necesario poner a disposición en la formación docente si lo que se pretende es formar profesionales que se vinculen con la comunidad y que piensen, programen y lleven a cabo la construcción de redes que promuevan la inclusión de todos los niños y niñas*. También expresaron “... venimos de la escuela, seguimos en la escuela para formarnos como docentes y seguir en la escuela. Necesitamos *volver a mirar* la escuela y su relación y vínculo con otros espacios sociales y culturales, así como también en sí misma. La vinculación con las organizaciones nos permite reflexionar sobre esta institución para pensar otros posibles modos de *hacer escuela*”. Desde estas intenciones manifiestas se propone una inserción en espacios educativos más allá de la escuela (tradicionalmente llamados de Educación no Formal) como el Museo de Antropología (en adelante llamado MA).

Es así que nos parece oportuno examinar etnográficamente los registros que venimos realizando desde un Proyecto de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba a través del MA con los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Córdoba. Este Proyecto nació en el año 2014 a partir de la demanda por parte de los docentes y estudiantes de los ISFD de espacios de Práctica Docente en el MA.

Desde los ISFD se caracteriza al MA como un espacio rico en conocimiento y cultura, y nos acercamos con la concepción de que las prácticas constituyen procesos formativos



mediados por la articulación de sujetos e instituciones que participan de la formación de la docencia. Desde esta visión se busca construir un trabajo conjunto y colaborativo que permitiera enriquecer el capital cultural de los futuros docentes y fortalecer su sensibilidad, entendiendo al maestro como profesional, trabajador, transmisor y recreador de la cultura.

Para esta institución cultural, el MA, la experiencia se traduce en la posibilidad de interactuar con los/as estudiantes de los ISFD desde su formación profesional como visitantes de museos, y como futuros docentes multiplicadores que traerán sus grupos clases. En este contexto de encuentro fue factible dar a conocer, ofrecer y vivenciar que un museo es más que una visita guiada, o dicho de otro modo que no alcanza para conocer un museo hacer una visita guiada (Zabala y García Armesto 2016; Zabala, Zabalza y García Armesto 2017).

En esta ponencia queremos recuperar los sentidos, significaciones y representaciones que las/os alumnos/as de los ISFD le dan a las actividades realizadas en el MA en el marco de su inserción en él como institución asociada de práctica desde los Profesorados en Educación Inicial durante los años 2015, 2016 y 2017. Para lograrlo analizamos e interpretamos lo expresado por las estudiantes de Primer Año de la Escuela Normal Superior Garzón Agulla y del Instituto Nuestra Señora del Valle. Estas vivencias y conceptualizaciones fueron plasmadas en sus producciones finales para ser presentadas en el ISFD y socializadas por sus docentes en los talleres en el MA. Las mismas se plantearon en distintos formatos: informes finales, presentaciones audiovisuales, cartas de agradecimiento, revistas digitales, páginas web, encuentros de cierre de prácticas. Estos registros y documentaciones plasmados en distintos soportes fueron agrupándose en lo que llamamos un “banco de prácticas”, alojado en el MA, y son la fuente principal desde la cual reconstruiremos la intención de esta ponencia.

### **Los/as estudiantes y su trayectoria escolar en relación con los museos**

Un grupo de estudiantes del Instituto Nuestra Señora del Valle al concluir su Práctica a fines del año lectivo 2016 dice: “Realmente esperábamos encontrar otro tipo de cosas en el Museo, ya que no habíamos ido. Al llegar nos encontramos con muchas cosas que no sabíamos que formaban parte del Museo. Una experiencia muy linda y educativa para todo tipo de ámbito escolar”. Para estas/os estudiantes la sorpresa fue total porque como bien expresan no conocían el museo. Pero ¿por qué no conocían el MA? Esta institución ya tiene 17 años en la sede de Hipólito Yrigoyen en el corazón del barrio de Nueva Córdoba, más allá que su creación se remonta a 1936 en el marco del Instituto de Arqueología, Lingüística y Folklore. Dr. Pablo Cabrera. Sumada a esta antigüedad es el único museo de la ciudad de Córdoba que tiene como disciplina de base la Antropología. Por otro lado la población estudiantil de los ISFD en su mayoría son oriundas de la ciudad de Córdoba, y si consideramos que la edad de egreso, por lo general, del nivel medio es a los 18 años durante su escolarización en el nivel inicial, primario y medio, el MA ya tenía abierta sus puertas al público. Sigamos buscando comprender el porqué del desconocimiento.

Los museos son considerados como espacios “educativos y políticos” que, con diversas modalidades de acompañamiento (apoyos escolares, talleres, espacios de recreación, arte y cultura, entre otros), se orientan a cumplir una función educativa que contribuyen a complementar la formación docente enmarcados en un proyecto educativo y político de país que habilitó y habilita esta articulación entre lo/s museo/s- la/s escuela/s. Ambas instituciones surgieron en nuestro país a fines del siglo XIX como espacios “públicos”

con el fin de formar a los ciudadanos, crear una identidad nacional, un sentimiento de pertenencia, una historia en común única y ser depositario de piezas y objetos “representativos” de todo el territorio nacional. Desde aquel momento visitar museos por partes de las escuelas ciudadanas, los grupos gobernantes, las élites económicas, los artistas, los especialistas y los científicos fue una práctica educativa y de socialización.

A mediados del siglo XX a nivel mundial, según la pedagoga española Pastor Homs (2004), por el aumento de la población, los cambios en el modo de trabajar y los avances en las tecnologías trajeron aparejado el aumento del tiempo libre, las vacaciones, la escolarización masiva de los sectores sociales medios y trabajadores, hizo que los museos se transformaran en espacios educativos para ser visitados en tiempos de ocio. Si bien se diversifican los visitantes, esto no quiere decir que todos los ciudadanos se sientan convocados a entrar a los museos.

A pesar de este cambio caracterizado por Pastor Homs, las/os estudiantes que han elegido la carrera de la docencia manifiestan escasas vinculaciones y vivencias con otros espacios educativos como los museos. En general, parte de la población de jóvenes que se encuentran cursando la formación docente llegan a los institutos superiores habiendo centrado su formación en los circuitos que ofrece el sistema educativo; es decir que su experiencia en otros espacios de aprendizaje resulta muy poco frecuente por fuera de la escuela. Aquí no podemos dejar de advertir que en las últimas décadas hacer paseos y/o salidas educativas no es una tarea sencilla para los docentes, teniendo en cuenta los requisitos que tiene. En la jerga docente se los conoce como “armar carpeta”. Esta se conforma con los permisos de los padres, los certificados de buena salud, la planificación educativa, el colectivo y la articulación con la institución y/o espacio a visitar. A esto le debemos sumar la recaudación del dinero para pagar el transporte y la entrada al museo. Si bien en los últimos años los museos en general han comenzado a tener entrada gratuita, el armado de carpeta para presentar en la dirección de la Escuela y luego en la Supervisión no ha cambiado y es considerado por muchos como una tarea tediosa y burocrática que, a veces, prefieren no tener que pasar por ello.

Esta realidad podría estar explicando porqué las alumnas del Nivel Superior están llegando por primera vez a visitar el MA. A continuación conocemos e interpretamos qué entendían por museo antes de su primer encuentro con este espacio.

### **Preconceptos acerca de los museos como espacios sociales**

Los preconceptos acerca de qué era un museo y qué podían conocer en el MA que tenían las/os estudiantes en el aula de 1 año A del Nivel Inicial del ENSAGA en el presente año, fueron trabajadas en el aula antes de visitar el MA con motivo del “Día del Aborigen Americano” el 19 de abril. Ante la propuesta de ir a visitar el MA la docente descubre que las/os estudiantes no conocían de su existencia, no habían escuchado de él, ni sabían su ubicación. Entonces siguió y preguntó “¿qué se imaginan qué es y se puede ver en el MA?” A lo que respondieron: “lugar antiguo”, un espacio “donde se guardan cosas viejas”, “un espacio aburrido”, donde se pueden encontrar “libros viejos sobre la evolución del hombre, pinturas, fósiles, fotografías, olor a viejo, esculturas...”.

Otro grupo de estudiantes de 1 año B de la misma escuela se refirieron a los museos con ideas similares; “lo viejo”, “lo antiguo”, “lo aburrido”, “el pasado”. Estas eran algunas de las adjetivaciones compartidas.

¿Por qué tan recurrente la caracterización de un museo a “viejo”? ¿por qué lo viejo es aburrido? o mejor dicho ¿qué hace que un museo sea aburrido? Esta misma adjetivación

la recibió la investigadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto Verónica Melgar en sus indagaciones sobre museos y aprendizajes en la Ciudad de Río Cuarto por parte de estudiantes del nivel Superior (2017:20). ¿Por qué será?

Si pensamos en los orígenes de estas instituciones, los museos europeos en general surgieron a partir de colecciones privadas de reyes, miembros de las iglesias y/o señores burgueses que se hicieron públicas cuando sus galerías se abrieron al público luego de la Revolución Francesa. Estas instituciones fueron también llamadas “templos del saber”, comparándolos con lugares sagrados, de objetos únicos donde había que rendir culto, donde había una persona que sabía, que hablaba y otros muchos que escuchaban y aprendían en silencio. Imaginemos por un momento entrar a una Catedral Católica del centro de Córdoba en el presente. La vivencia era muy parecida a la representación que las estudiantes tenían acerca de estos espacios.

Esos objetos de reyes, miembros de las iglesias y señores burgueses despertaban el interés o la admiración por un momento por su brillo y gran tamaño pero nada decían de la persona que los estaba admirando. Además el sabio que hablaba y guiaba las miradas en el recorrido contaba de las fortunas y hazañas de esta elite pero nada de los guerreros, de los trabajadores, de la cocinera, del artesano, de las mujeres y de los niños. Es decir que nada decía de la/s persona/s que escuchaban. Eso visto y escuchado no dialogaba con el modo de vivir y sentir de la persona que visitaba el museo, entonces no generaba nuevos saberes, ni reflexiones sobre lo vivido. Los objetos servían como evidencias del buen vivir y éxitos de los poderosos, y lo escuchado eran consideradas verdades incuestionables. Todo era un acto de fe, aún hoy en algunos museos se puede experimentar algo similar.

En este modo de ser instituciones museísticas es que podemos comprender las representaciones, significaciones y sentidos de las/os estudiantes acerca de qué es un museo a pesar de no conocer el MA., ya que parece que la generalización es válida para todos los museos y de todos los tiempos y lugares. Pero algo más debemos advertir, lo que expresaron los/as estudiantes es una construcción cultural que generamos los sujetos como parte de un conjunto social. Es decir, no como individuos aislados sino en interacción/relación con otros que es único modo de producir sentidos (Achilli, 2005:24 y 25). Estos sentidos se transmiten a través del habla y el cuerpo pero tienen un asidero de verdad, de realidad empírica, ya que hay muchos museos que hasta en la actualidad son lúgubres, con un montón de cosas exhibidas sin un significado, ni contexto, con carteles prohibitivos y en donde para participar piden silencio. Todo esto hace que la experiencia sea aburrida, ¿no?.

Pero esa historia de los museos europeos no es la historia del MA. Este surgió por Resolución Rectoral de la Universidad Nacional de Córdoba 1936 en el marco de la creación del IALF pero recién se abrió al público en general en 1940. El creador del MA fue el director Antonio Serrano, entrerriano, docente y dedicado a los estudios arqueológicos. Él había sido egresado de la primera Escuela Normal de Paraná fundada en 1869. Las colecciones del MA se fueron conformando a partir de compras, donaciones, salidas y excursiones al campo, principalmente. Serrano, creemos que por ser docente, sabía que en cada ciudad, pueblo y/o paraje de este extenso país siempre había una escuela. Entonces mandaba carta a las escuelas ubicadas en esos lugares recónditos y les pedía a los docentes que le recolectarán piezas y se las enviaran al IALF. Así se fue conformando lo que la museóloga Mirta Bonnin ha llamado “la colección fundadora” (2007). Si bien el MA surgió como lugar de guardado, repositorio de las evidencia científica e investigación, cuando Serrano logró juntar las 10.000 piezas consideró oportuno abrirlo al público. Entre sus públicos quería llegar a los maestros, lo cual hizo a

través de la confección de “boletines” con un estilo de escritura que evitó un “rebuscado tecnicismo del lenguaje” (Bonnin y Zabala 2017). Es decir, él como docente pedía la colaboración de sus colegas para la conformación de las colecciones pero logrado el número de piezas necesarias, según su criterio para la existencia de un museo, rápidamente lo abrió al público y pensó en los docentes y su grupo clase como “destinatarios”.

A lo largo de este acápite hemos intentado ofrecer algunas posibles referencias para comprender por qué las estudiantes piensan lo que piensan de los museos, sin conocerlos. En el próximo apartado trataremos de entender cómo esas ideas se transformaron en el encuentro con el MA.

“Pero al llegar al museo me quedé sorprendida”: lo vivenciado

Así lo expresó una estudiante del Instituto Superior Nuestra Señora del Valle y continuó “...porque no era lo que tenía en mente es un lugar abierto para todos, con ruidos de chicos y gente adulta que trabaja en el museo o del que lo visita, es grande y luminoso”. Nos preguntamos... ¿Por dónde pasaron las sorpresas? “¿Lugar abierto?”, y sí, muchos museos están cerrados al público o con horarios muy restringidos, o están abiertos pero hay que tocar timbre y esperar que alguien abra la puerta; “¿con niños que hacen ruidos?”, claro, a los lugares “sagrados” los niños suelen tener entrada restringida, acompañado de un adulto y en silencio. “¿Gente que trabaja?”, sí, los museos son espacios de trabajo también.

Veamos otros descubrimientos que se dieron en la visita, en la vivencia, en la experiencia.

En la multiplicidad de espacios que el MA ofrecía al público sorprendió a los grupos de estudiantes de estos ISFD, que se acercaron a hacer su Práctica en el 2016, la muestra de fotos llamada “Negro sobre blanco: 200 años de racismo”, renombrada por los visitantes “la muestra de la Marcha de la Gorra”, ya que muestra fotos de dicho evento cultural organizados por el Colectivo de Jóvenes; este modo de habitar calles céntricas de la ciudad una vez al año por jóvenes que denuncian el abuso policial ([www.marchadelagorra.org](http://www.marchadelagorra.org)). Esta muestra generó una ruptura con la idea de que el museo como institución, y la Antropología como ciencia, centran su mirada y su tarea en cuestiones exclusivamente vinculadas con el “pasado” y “al pasado indígena”, apareciendo las problemáticas del presente cercano como relevantes, puestas en valor y en debate.

En este sentido fue valioso también el encuentro post-visita al museo en el ISFD donde se promovió la amplitud de la mirada sobre el objeto de estudio de la Antropología, y llevó a pensar los problemas socioantropológicos en las aulas transitadas en la historia escolar, en la propia aula del profesorado...

Como pudimos interpretar, uno de los impactos significativos en el encuentro de los/as estudiantes con el museo como espacio social tiene que ver con la ruptura de representaciones previas y la construcción de una nueva idea acerca de lo que es un museo. Esto es visible en relación a distintos elementos que componen este espacio social.

### **Y las sorpresas continuaron ¿quiénes trabajan en el MA?**

*“Mis imaginarios cambiaron totalmente al conocer el museo, me lo imaginaba un lugar con gente seria en su trabajo y poco social con la gente que visitara el museo. Los guías del museo son gente con carisma que saben lo que hacen, son buenas y te saben*

*hacer entretener a la hora de contarte algo del museo, están capacitados para transmitir la educación a diferentes edades”.*

Claro, si recordamos lo leído páginas atrás acerca de ese sabio que guía los cuerpos y las miradas en los museos entendemos porque estos/as estudiantes creían que los trabajadores del MA iban a ser poco sociables y/o amigables con sus visitantes. Pero desde el desarrollo de la Nueva Museología donde se pasó el foco de interés de los museos de los objetivos/piezas a los visitantes, estos comenzaron a ser el motor que impulsa a mantención y creación de museos. La interacción con “los de afuera” se volvió relevante.

Otra estudiante expresa:

*“Me encontré con gente que no usaban uniformes, que no eran reproductoras de conocimientos, sino más bien buscaban distintas formas de poder llegar a transmitir ese conocimiento, ya sea mediante imágenes, cuentos, dibujos, historias, entre otras. Me encontré con guías que se preocupaban por la comodidad de la gente que los iba a visitar, mostrar un clima tranquilo y agradable”.*

Entonces, no sólo había un prejuicio acerca de qué era un museo, sino de la gente que trabaja ahí y de los guías. En el caso de estos últimos se los descubre y caracteriza como transmisores de conocimientos a través del uso de distintas estrategias. Es decir lo que hace el guía es una práctica educativa entendida como proceso de selección – puesta en valor- y transmisión –pasaje- de cultura. Esta forma de poner en acción el pasaje de herencias culturales sorprende por sus formas no tradicionales.

Consideramos que en las miradas previas a los actores sociales que se desempeñan en el museo y sus prácticas juega fuertemente el traslado de las tradiciones normalizadoras y académicas que marcaron los espacios educativos. Aquí la homogeneización, la reproducción, la formalidad y la distancia como rasgos distintivos, son interpelados por la experiencia.

Las ideas destacadas en la transformación de concepciones a partir de la experiencia tiene que ver con cuestiones referidas al vínculo educativo, a la autoridad que otorga el saber y a la cercanía establecida con los asistentes al museo, atendiendo a las necesidades y características de los mismos en los procesos de transmisión. En cuanto a lo referido a modos de transmisión ampliaremos el análisis en otro apartado.

### **Los modos de educar en la escuela y el MA**

La escuela como ámbito privilegiado específico del aprendizaje constituye un entorno social que se ha consolidado en el tiempo y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad en la organización del trabajo educativo. Si bien ha intentado e intenta poner en práctica diferentes dispositivos que modifiquen la gramática escolar moderna como por ejemplo el reconocimiento de otros espacios de circulación del saber, prácticas diversas de organización de la enseñanza (como trabajo grupales opuestas a la individualización del trabajo), el reconocimiento de la “diversidad”, una mayor apertura y vinculación con el “afuera”, entre otras, muchas de las características que se definieron en su contrato fundacional permanecen y/o conviven con nuevos modelos o formas de hacer escuela.

Flavia Terigi (2017) plantea que bajo las formas y gramática escolar la escuela produce un tipo particular de aprendizaje, el aprendizaje escolar, que se diferencia de otras formas de aprendizaje tales como los “aprendizajes espontáneos” de la vida cotidiana o de las prácticas de crianza (hablar, caminar, etc) y los que suceden en otras prácticas sociales formativas como por ejemplo el entrenamiento deportivo, la capacitación laboral y otras. El aprendizaje escolar plantea un tratamiento homogéneo de la población para que la “masa” de alumnos se ajuste a lo programado por la escuela y para la mejor adecuación de los alumnos a sus métodos. En relación a los modos privilegiados de transmisión del saber la escucha atenta de lo que el docente comunica, lectura, la escritura y el cálculo tuvo y sigue teniendo mucha presencia en las escuelas.

Desde la experiencia vivida como alumnos en su paso por los distintos niveles del sistema educativo los estudiantes construyen representaciones sobre las formas en que se enseña o se transmite el saber y las formas en que se aprende. En general aparece una visión de que el “docente es el que sabe y el alumno el que no sabe”.

Una estudiante del Instituto Nuestra Señora del Valle, que realizó su experiencia de práctica en el MA nos relata ... *no tenía conocimiento de las actividades que se podían realizar allí, solamente me imaginaba que nos iban a dar charlas sobre el museo.*

Como vemos en esta expresión la representación de “su rol” en la propuesta es de un “lugar pasivo”, de receptor de lo que el “otro- que sabe” tiene para decir o comunicar. Él que sabe es el que “da” la charla y ella, como estudiante, la que escucha para aprender. Por su parte, otra alumna expresa: *Me parecieron muy interesantes los talleres a los que asistí y también muy divertidos ya que se volvieron espacios de no sólo tener que escuchar a los encargados de dirigirlos sino que había debates desde distintas miradas, aportes colectivos, nuestra opinión era válida y respetada y todos podíamos participar libremente, dialogar e intercambiar opiniones así como realizar distintas actividades.*

La escuela, como única forma posible de educación construye representaciones acerca de lo que es enseñar y cómo.

Otra de las voces comentaba: *El MA me hizo ver la importancia que tiene el juego en la educación ya que es a través de él que el niño aprende y no sólo el niño. Yo cuando fui aprendí de las actividades que nos hacían hacer.*

En este punto notamos cómo esa representación del lugar del alumno en la escuela y de la metodología de trabajo con los contenidos que se quiere transmitir son interpelados a partir de la experiencia en situaciones diversas de aprendizaje.

Desde este lugar aparece la sorpresa hacia la propuesta del MA donde *no sólo se va a escuchar a los encargados de dirigir los talleres, sino que se va a aprender con lo que se hace* desde una participación activa, donde los/as estudiantes se sienten escuchados/as, valorados/as en su opinión, donde puede decir libremente lo que piensa y reconocer diferentes posiciones respecto a lo que está en discusión. Las propuestas lúdicas, de poner el cuerpo, de crear, de dar su opinión reconociendo que otros pueden opinar diferente, etc., sumado al contenido que se trabaja son vividas por los/as estudiantes como *interesantes y divertidas*. Al respecto otra alumna del Instituto Nuestra Señora de Valle, comenta: *...me gustó mucho como el museo transmite la cultura mediante los juegos, objetos e imágenes*. Vemos aquí el valor otorgado al juego como forma de trabajo para la apropiación del conocimiento. El juego forma parte de las concepciones fundamentales de los lineamientos de la política educativa; se lo reconoce desde los diseños curriculares (del Nivel Inicial y Primario) como derecho del niño/a, como estrategia para enseñar

contenidos y como contenido de alto valor cultural. Tal vez estas estudiantes desconozcan esto último en el primer año de la carrera pero la experiencia les posibilita la construcción de este saber fundamental desde la vivencia corporal, estética y ética desde la cual se construye un aprendizaje significativo. Las representaciones entonces, que hablábamos desde el comienzo, empiezan a ser desarmadas a partir de vivir la experiencia. Es desde este lugar desde donde se cuestionan las formas “tradicionales” de aprender (escuchando lo que el que sabe tiene para decir, leyendo, escribiendo, calculando) y permite, al mismo tiempo, reconocer e interpelar con el carácter homogeneizador que tuvo la enseñanza para abrir las puertas al reconocimiento de que los sujetos aprendemos de diferentes maneras y en situaciones diversas y heterogéneas. Refiriéndose a ello una alumna afirmaba:

*...demuestra el espacio por presentar recursos didácticos que permitan obtener los conocimientos de diferentes maneras y, así, facilitar que estos contenidos lleguen a todos los visitantes que traen consigo distintas maneras de apropiarse de lo mismo.*

Como apreciamos en estas expresiones las referencias que hacen los estudiantes a las metodologías de trabajo en el MA les ha permitido vivenciar situaciones tal vez diferentes a las prácticas escolares vividas y construir nuevos saberes y nuevas miradas hacia el otro y hacia éste en interacción con los objetos cognoscibles. Cerramos este apartado recuperando otra voz que caracteriza al MA desde la experiencia vivida:

*El mismo cuenta con un área de educación, que tiene como fin convertir al museo en un lugar de aprendizaje, debate, experimentación y creación. Integrando el aprendizaje de las ciencias antropológicas a nuestra vida cotidiana y escolar. Ésta, fue otra experiencia que vivimos dentro de nuestras prácticas no formales, donde fuimos a observar diferentes actividades y quedamos maravilladas frente a las nuevas posibilidades de presentar la educación.*

“Carta de agradecimiento”: conclusiones

*“es el primer museo que conozco  
y la verdad es que me sorprendió  
en varios sentidos ya que nos  
brindaron momentos muy  
especiales de reflexión  
(Camila Reviglio 2016)”.*

*“me permitieron aprender el funcionamiento  
del mismo contra una idea errada  
que tenía, en el cual no se podía interactuar  
(Ayelen Minato 2016)”.*

Luego de este ensayo podemos afirmar que las personas que trabajan y se forman en ambas instituciones están agradecidas por el encuentro y que la LES generó un impacto saludable. Para el MA, como institución universitaria, es la posibilidad a través de esta experiencia extensionista de volver al aula, es decir a la docencia, y a la investigación luego de una mirada de “desconocidos” que le devuelve un aprendizaje acerca de qué

son y/o se creen que son los museos en el conjunto importante de la sociedad cordobesa capitalina como son los ISFD. Además es la posibilidad de democratizar el saber que se generan en sus centros de investigaciones, desde un edificio distinto que son las aulas sino un museo, y no desde la materialidad del papel de una revista, ponencia y/o libro sino desde la visita a un museo. Esto es lo que muchas veces leemos como la práctica educativa en un museo, aquí la vivencia etnografiada donde cambian de significación los museos, sus prácticas cotidianas y sus trabajadores.

Por su parte para los ISFD es la posibilidad de volver a pensar la especificidad y complejidad del trabajo educativo en la escuela luego de visitar y vivenciar un museo. Además de conocer la especificidad de ambos espacios pero también la complementariedad y la posibilidad de planificar actividades educativas de modo conjunto.

### **Bibliografías y webgrafía**

Achilli, Elena. 2005. Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.

Bonnin, Mirta y Mariela Zabala. 2017. "Alteridades en juego. Los visitantes en las políticas de un museo de antropología, ayer y hoy". En Bialogorski, Mirta y María Marta Reca (compiladoras) Museos y visitantes: ensayos sobre estudios de público en Argentina; 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ICOM Argentina. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-26621-3-4 Pp. 181-179.

Melgar, Verónica. 2017. "Consideraciones iniciales sobre los museos". En Melgar Fernanda y Romina Elisondo (comp.) Museos y Educación. Buscando musas. Sociedad Latina de Comunicación Social. Pp. 19-89. <http://www.cuadernosartesanos.org/2017/cde06.pdf>

Pastor Homs, María Inmaculada 2004. Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales. Ariel.

Zabala Mariela y Ana García Armesto 2016. "Construcción de un programa extensionista entre el Museo de Antropología y los institutos de formación docente: "Necesito observar una visita guiada", en Revista Extensión en Red. N°7. FPyCS. Universidad Nacional de La Plata. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>

Zabala, Mariela, Patricia Zabalza y Ana García Armesto. 2017. "Educación en otros espacios". Reflexiones en torno a una propuesta de formación entre los ISFD de Córdoba y el Museo de Antropología (FFyH-UNC)" En Educación, Formación e Investigación. Revista de la Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba, Argentina. ISSN (en línea) 2422-5975. <http://dges.cba.infed.edu.ar>  
En prensa.

[www.marchadelagorra.org](http://www.marchadelagorra.org)

INFD -Instituto Nacional de Formación Docente- (2017). Terigi Flavia Clase 1: Módulo ESP Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y deporte de la Nación.



INFD -Instituto Nacional de Formación Docente- (2017). Terigi Flavia Clase 2: Módulo ESP Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación y deporte de la Nación.

### **MESA XIII: TRABAJO DOCENTE, CONDICIONES LABORALES Y DINÁMICAS SINDICALES EN EL SECTOR EDUCATIVO**

**Título: Condiciones del trabajo docente. El caso de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

**Autora: Gabriela Lizzio**

**Correo electrónico:** [gabilizzio@hotmail.com.ar](mailto:gabilizzio@hotmail.com.ar)

En la siguiente ponencia se expondrán avances de la tesis de maestría de mi autoría enmarcada en el Proyecto de Investigación: “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el área metropolitana de Buenos Aires: de la escuela secundaria a la universidad”.

Nos centraremos en las condiciones laborales de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos del Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Describiremos el pasaje de su condición de personal contratado a su posterior inclusión en el Estatuto Docente. Nos interesa analizar las discusiones que tuvieron lugar en este proceso y sus implicancias en cuanto a la situación laboral de los/as trabajadores/as y a la concepción e implementación de la política educacional.

**Palabras Claves:** Políticas de Inclusión Educativa, Políticas Educativas Focalizadas, Trabajo Docente, Precarización Laboral, Estatuto Docente

#### **Introducción**

En la siguiente ponencia se expondrán avances de la tesis de maestría<sup>165</sup> de mi autoría enmarcada en el Proyecto de Investigación: “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el área metropolitana de Buenos Aires: de la escuela secundaria a la universidad”<sup>166</sup>.

Pese a que los indicadores socio - educativos ubican a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en una situación destacada respecto del resto del país, existen marcadas desigualdades al interior de la jurisdicción. Los distritos con peores condiciones materiales de vida se corresponden con aquellos con los más bajos indicadores educativos. Puede observarse una creciente polarización social al interior de la Ciudad, producto de la desigualdad social y educativa, siendo la zona sur la más perjudicada.

En la actualidad, el Ministerio de Educación dependiente del gobierno porteño dispone de una política específica destinada a la atención de esta realidad: la Dirección General de Estrategias para la Educabilidad<sup>167</sup>. El origen de muchos de los proyectos<sup>168</sup> que la

---

<sup>165</sup> Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

<sup>166</sup> El mencionado Proyecto de Investigación se desarrolla en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

<sup>167</sup> Cabe señalar que su denominación ha variado en el tiempo y que ha sido modificada recientemente.

<sup>168</sup> La Dirección está conformada por distintos programas y proyectos con propuestas propias y particulares. Éstos se orientan a dar respuestas a problemáticas específicas presentes en los distintos niveles del sistema educativo, como pueden ser la falta de vacantes en el nivel inicial o el fracaso escolar en el primer ciclo de

conforman se remonta a la creación del Programa “Zonas de Acción Prioritaria” (ZAP). Es decir, se trata de una política educacional particularmente propuesta para la intervención en contextos de vulnerabilidad social y educativa que lleva ya más de una década en funcionamiento<sup>169</sup>.

En esta ponencia nos centraremos en las condiciones laborales de los/as trabajadores/as de dicha Dirección. Nos detendremos en su carácter de personal contratado para luego abordar la regularización laboral que implicó la sanción de la Ley 3623 que propone la incorporación de varios programas educativos al Estatuto Docente a través de la creación del “Área de Programas Socioeducativos”. Nos interesa analizar las discusiones que tuvieron lugar en este proceso y sus implicancias en cuanto a la situación laboral de los/as trabajadores/as y a la concepción e implementación de la política educacional.

## **Desarrollo**

### **Condiciones de trabajo en los programas socioeducativos de la CABA**

Desde la fundación de la ZAP<sup>170</sup> hasta el momento de la sanción de la Ley 3623<sup>171</sup> - es decir durante catorce años - los docentes, talleristas y capacitadores de los distintos programas fueron personal contratado, algunos pertenecían a la Planta Transitoria Docente y otros poseían otras modalidades de contratación, como por ejemplo contratos de locación de servicios.

---

la escuela primaria. De este modo, esta política de inclusión adopta el formato de programas y proyectos que, de alguna manera, se insertan, entrelazan y articulan a las características estructurales del sistema educativo y de las instituciones escolares de la jurisdicción.

<sup>169</sup>El desarrollo histórico de esta política educacional lo hemos abordado en -Lizzio, Gabriela (2012): “Focalización: un recorrido histórico desde su fundación hasta su institucionalización. El caso de la Ciudad de Buenos Aires”. Trabajo inédito presentado en el Seminario “Bases políticas y normas legales de la educación argentina” correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de las Prof. Susana Vior y Marcela Pronko y -Lizzio, Gabriela (2013): “Discursos y modalidades de intervención del Estado respecto de la desigualdad socio – educativa en la historia reciente de la política educacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996 – 2012)”. Trabajo inédito presentado en el Seminario Historia de las políticas y de la gestión educacional en Argentina correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de la Prof. Marcela Pronko.

<sup>170</sup> La ZAP fue creada a mediados de la década del '90 - comenzó a planificarse e implementarse desde fines del año 1996 -, durante la gestión del primer Jefe de Gobierno porteño Fernando de la Rúa, afiliado a la Unión Cívica Radical (UCR), siendo Secretario de Educación en un primer momento Sanguinetti y luego Giannoni. Recién en el año 2005, es decir ocho años después de su puesta en marcha, durante el segundo mandato de Aníbal Ibarra como Jefe de Gobierno con Roxana Perazza como Secretaria de Educación, se fundó formalmente el Programa “Zonas de Acción Prioritaria” a través de la Resolución N° 4656 . Un dato de relevancia es que no se creó una Planta Docente a los fines de dotar de mayor sustento al trabajo educativo desarrollado, sino que los cargos docentes fueron financiados con 8658 hs cátedra de la Planta Transitoria Docente.

<sup>171</sup> El tratamiento y sanción de esta Ley serán abordados en el apartado siguiente.

B: “Cuando aparece la ZAP, las zonas de acción prioritaria, es decir, la necesidad de crear programas de fortalecimiento en las zonas donde más se necesitaba, digo, acá en la Ciudad de Buenos Aires esos programas fueron creciendo debido a los conflictos y las necesidades que fuimos viviendo y ya era una construcción que estaba dentro del sistema educativo, que era necesario, que no se podía volver para atrás, que se planteaba como derecho social en los sectores donde más se necesitaba, particularmente en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Y se fueron ampliando estos programas pero, desgraciadamente, los trabajadores que participaban de estos programas eran trabajadores eventuales, es decir, con un contrato determinado, un contrato anual, en donde no solo peligraba su fuente de trabajo sino también la continuidad del proyecto educativo porque en función del pensamiento del gobierno, porque esto tiene que ver con los gobiernos [...]”.

Ser personal contratado reviste una alta precariedad laboral, ya que los contratos pueden ser dados de baja sin justificación alguna junto con la ausencia de certezas en cuanto a su renovación. La incertidumbre en relación a la estabilidad de las fuentes laborales no sólo afectaba a los/as trabajadores/as sino que impregnaba el proceso educativo ante la imposibilidad de proyectar un trabajo sostenido y continuado en el tiempo.

Por otra parte, sus condiciones laborales no se encontraban reguladas por el Estatuto Docente. Si bien a través de la lucha sindical<sup>172</sup> fueron incorporando licencias a su régimen de trabajo, éstas eran limitadas.

En distintos momentos los docentes contratados se han organizado y movilizado en pos de garantizar la renovación de sus contratos así como para introducir mejoras en los términos en que estaban planteados los mismos.

Esta situación contractual fue una constante histórica desde la creación misma de la ZAP. El carácter provisorio de sus trabajadores se justificaba por tratarse de una política transitoria - es decir, se proponía alcanzar sus objetivos fundantes en un determinado lapso de tiempo luego de lo cual concluiría -.

Sin embargo, con el transcurso de los años los distintos gobiernos jurisdiccionales le fueron otorgando continuidad a la misma, a la vez que fue creciendo en cantidad de dispositivos de intervención, así como en espacios territoriales y poblacionales de influencia. No obstante, no se alteraron las condiciones del trabajo docente.

B: “Desde fines de los ’90 reclamábamos la incorporación de los trabajadores de estos proyectos y siempre nos decían ‘bueno, no los podemos titularizar o incluir o tomar como tales porque son programas eventuales, a término’ [...] Hoy la realidad es que esos

---

<sup>172</sup> Resulta significativo que en el transcurso de los años los sindicatos docentes de la CABA incorporaron áreas y comisiones exclusivamente destinadas a la representación gremial de los docentes contratados.

programas no solo se mantuvieron sino que se fueron ampliando [...] Fue un déficit de los gobiernos anteriores el no haber avanzado, no tener la voluntad política de [regularizar su situación laboral] aunque tenían la voluntad política de continuar con los programas, porque no es que se cerraban los programas, y se crearon nuevos programas, con gestiones educativas muy buenas, pero ésta era la discusión central”.

El trabajo docente se encuentra regulado por los Estatutos Docentes. En nuestro país, la sanción del Estatuto Nacional - Ley 14.473 - <sup>173</sup> data del año 1958 y se constituyó en el modelo sobre el que se elaboraron los distintos estatutos provinciales.

La regulación y protección legal de los/as trabajadores/as de la educación a través de los Estatutos Docentes ha sido un foco de cuestionamientos por parte de la Nueva Derecha <sup>174</sup>. Es en el marco de la ofensiva del capital contra el trabajo que deben interpretarse las múltiples críticas y los intentos de reforma del Estatuto Docente impulsados por organismos gubernamentales, internacionales y fundaciones privadas.

Se cuestiona, principalmente, la estabilidad, el régimen de licencias y el peso que tiene la antigüedad en el salario de los docentes <sup>175</sup>. La estabilidad laboral desincentivaría la responsabilidad docente; por el contrario, la amenaza de perder el trabajo operaría estimulando un buen desempeño. Respecto de las licencias se argumenta que son por demás excesivas y que promueven la irresponsabilidad, impulsándose la eliminación o restricción de las mismas. En cuanto al salario, las propuestas se refieren a la implementación de incentivos económicos en función del desempeño (por ejemplo, bonificaciones por productividad) en detrimento de las remuneraciones por antigüedad, que sólo estimularían la permanencia de los docentes en el sistema. Estos planteos se encuadran en el intento de redefinir la carrera docente ajustándola a una lógica mercantilista y de desregulación y flexibilización laboral.

---

<sup>173</sup> Si bien esta norma no ha sido derogada, tras los procesos de transferencias de instituciones educativas nacionales a las jurisdicciones, su ámbito de aplicación se ha visto reducido considerablemente (Ivanier, Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada, 2004).

<sup>174</sup> Esta denominación remite a la articulación entre la ideología neoliberal y el pensamiento neoconservador. Sara Morgenstern de Finkel plantea que esta unificación ha construido un discurso que intenta encontrar puntos coincidentes entre ambas corrientes, más allá de sus diferencias de principios, con el objetivo de aunar esfuerzos por desterrar al Estado de Bienestar. “La coexistencia en el seno de una misma administración se debe a que, por encima de las diferencias, ambas corrientes de la Nueva Derecha están convencidas de la necesidad de restaurar la disciplina social a cualquier precio” (1990: 19).

<sup>175</sup> Ver por ejemplo: CEPAL / UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: Eje de la Transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile y EXPERTON, VEGAS y PRITCHET (1999): “Cómo atraer y retener docentes calificados en la Argentina. Impacto del nivel y la estructura de la remuneración”, LCSHD Paper Series N° 385, Department of Human Development, The World Bank, Washington DC.

Si bien en la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país los Estatutos Docentes se mantuvieron relativamente impermeables ante estas propuestas de reforma, comenzaron a instalarse nuevas lógicas en el trabajo docente (Migliavacca, 2011).

En nuestro país la contratación como modalidad de precarización laboral se desarrolló fuertemente en la década del '90 y se extendió a las distintas áreas de gobierno, tanto en el ámbito nacional como jurisdiccional. Así comenzó a implementarse la contratación de personal docente, conjugando la inestabilidad laboral con el cercenamiento de los derechos de los/as trabajadores/as de la educación. En la CABA “[...] este régimen laboral se inaugura con el Decreto N° 1850/98 que crea la Planta Transitoria Docente, a partir de la cual los docentes “son designados con carácter transitorio” (Art. 2°), “carecerán de estabilidad y su cese podrá disponerse sin expresión de causa” (Art. 5°)” (Más Rocha, 2009: 85).

Esta modalidad de contratación, que contradice los derechos laborales establecidos en el Estatuto Docente, debe enmarcarse en el proceso de desregulación y flexibilización laboral impulsado por el neoliberalismo. No se trata únicamente de un Estado que habilita y avala en el ámbito privado lógicas y dinámicas flexibilizadoras sino de un Estado que se apropia de las mismas y las instala en el seno de su administración.

Por todo lo expuesto, queda en evidencia el nivel de precariedad - tanto a nivel contractual como en relación a los derechos laborales - que caracterizó la situación laboral de este colectivo docente durante más de una década.

### **La regularización laboral de los docentes contratados a través de su ingreso al Estatuto Docente**

En noviembre del año 2010 se sancionó en la Legislatura porteña, a partir de un proyecto presentado por el poder ejecutivo local<sup>176</sup>, la Ley 3623 que propone la incorporación de varios programas educativos al Estatuto Docente (Ordenanza 40593), a través de la creación del “Área de Programas Socioeducativos”<sup>177</sup>.

---

<sup>176</sup> Se trata del primer mandato de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno porteño, perteneciente a Propuesta Republicana (PRO), siendo Ministro de Educación Esteban Bullrich.

<sup>177</sup> No era la primera vez que se realizaba una modificación del Estatuto Docente para garantizar la incorporación de instituciones y docentes. De acuerdo a una de las entrevistas realizadas, entre los años 1994 y 1996 el Consejo Deliberante había tratado la situación de la transferencia de instituciones de nivel medio y superior no universitario de la Nación a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Por su parte, en la primera Legislatura porteña se trabajaron algunos casos de instituciones de educación superior como, por ejemplo, la Escuela de Enfermería Cecilia Grierson y el reconocimiento de cargos nuevos como el de psicólogo en el nivel medio.

En el artículo N° 1 se crea el “Área de Programas Socioeducativos”, como una instancia diferenciada del resto de las áreas correspondientes a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo en la jurisdicción, a saber: educación inicial, educación primaria, educación de adultos, educación especial, materias especiales, media y técnica.

Mientras que en el artículo N° 2 se enumeran los programas educativos<sup>178</sup> que quedarían comprendidos en dicha área., la mayoría de los cuales pertenecen a la Dirección que constituye nuestro objeto de estudio.

Asimismo, se explicita que el Poder Ejecutivo garantizaría la estabilidad de los trabajadores de los programas, a la vez que se asumía el compromiso de que los mismos accedieran a la titularidad de sus cargos. Con estos objetivos se plantea que se crearía una junta ad hoc integrada por representantes tanto de los sindicatos docentes como del Ministerio de Educación (artículo N° 11).

Luego de conformarse esta junta provisoria<sup>179</sup>, en un proceso dilatado por el ejecutivo y lleno de tensiones, se avanzó en la creación de la planta orgánico funcional y la designación de los interinatos<sup>180</sup>. Al momento, es decir siete años después, han titularizado los/as trabajadores/as de alrededor de quince programas, lo cual representa aproximadamente la mitad de los programas implicados<sup>181</sup>.

En la Legislatura porteña existía un amplio consenso respecto de la necesidad de regularizar la situación laboral de los docentes contratados a través de su ingreso al Estatuto Docente. En la versión taquigráfica del debate parlamentario puede observarse que la problemática se planteaba en términos de una “deuda histórica” hacia este colectivo de docentes por parte del Estado (tanto del ejecutivo como del legislativo), así como

---

<sup>178</sup> Ellos son: Actividades Científicas, Ajedrez, Alfabetización para la Inclusión que comprende a Maestro/a + Maestro/a, Puentes Escolares y Red de Apoyo a la Escolaridad, Aceleración y Nivelación, Centro de Actividades Infantiles y Juveniles, Centros Educativos, Formación de Espectadores, Acciones Socioeducativas para la Inclusión (Red – Escuela y Comunicación, Cine – ZAP, Educación Ambiental, Campamentos Escolares, Promotores de Educación, Becas, PIIE, Escuelas Lectoras y Salud Escolar), Programa de Retención de Alumnas Embarazadas, Madres y de Alumnos Padres, Teatro Escolar, Primera Infancia, Vacaciones en la Escuela, Medios en la Escuela, Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Jóvenes y Adultos, Contexto de Encierro, Incorporación de Tecnologías, Centro de Actividades Culturales y Orquestas Juveniles e Infantiles, Intensificación en un Campo del Conocimiento, Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media, Bachillerato a Distancia Adultos 2000, Investigación y Estadística.

Estos programas socioeducativos abarcan alrededor de 2500 trabajadores/as.

<sup>179</sup> Al día de la fecha la junta ad hoc continúa en funciones, pero se modificó su composición original al reducirse cinco representantes docentes (cuatro vocales y un colaborador).

<sup>180</sup> Los interinatos se establecieron en tandas, la última tuvo lugar en el año 2013.

<sup>181</sup> La titularización ha sido a través de un concurso cerrado.

también que su incorporación al Estatuto representaba un “acto de justicia”. Así fue como esta Ley fue aprobada con un fuerte apoyo de todos los bloques<sup>182</sup>.

No obstante, no se logró un despacho único dado que se presentaron distintas propuestas para sumar los distintos programas y proyectos al Estatuto Docente. Es decir, el aspecto clave de la controversia lo constituyó la modalidad en la que se proponía efectivizar el ingreso al Estatuto.

Diálogo por Buenos Aires, el espacio de donde surgió el dictamen por la minoría, fue el único bloque que, si bien no se pronunció en contra, se abstuvo en la votación del proyecto de Ley. Sus intervenciones en el debate parlamentario evidenciaban el desacuerdo con la creación de un área específica. Así, se cuestionaba “la lógica de la creación de un área nueva donde incorporar todos estos programas” (Naddeo). Como contrapartida, proponían incluir los distintos programas y proyectos en las áreas ya existentes en el Estatuto del Docente. La crítica se centraba en que la creación del área de programas socioeducativos “genere una profundización del proceso actual de segmentación educativa que sufre el sistema en general” (Naddeo). A la par, se reivindicaba “el carácter universal del sistema educativo de la Ciudad” y que “estos programas permean en el conjunto del área en el que se está trabajando” (Naddeo). En definitiva se planteaba que el sistema educativo en su totalidad debería ser “inclusivo” y no únicamente estos dispositivos creados a tal fin.

Mientras que la legisladora del PRO, coautora del proyecto, se pronunció a favor de la creación del Área de Programas Socioeducativos como una instancia diferenciada dentro del Estatuto del Docente de la siguiente forma “como estos programas tienen una especificidad muy particular –porque tienen una dinámica muy personalizada y tienen muy en cuenta las variables que se van presentando día a día, para nuestros pibes, en los distintos programas– y como el objetivo principal de ellos es la inclusión, creemos que, al menos en esta primera etapa, como primer paso, deben tener cierta flexibilidad y la posibilidad de repensarse y evaluarse constantemente. De esta manera, podrían generarse las respuestas reales que la dinámica de nuestros jóvenes presenta. Por estos motivos, para nosotros la creación de un área específica tiene que ver con la posibilidad de proteger esta particularidad: pensar específicamente desde ese lugar del Estatuto qué necesidades y características deben tener aquellos programas y aquellos docentes que van a ocupar

---

<sup>182</sup> El resultado de la votación fue el siguiente: sobre 48 votos emitidos, se registraron 42 votos afirmativos y 6 abstenciones.



esos cargos. Tal vez, como muchos han dicho, éste sea simplemente el primer paso y debamos reflexionar más alrededor de esto y, a lo mejor, en el futuro, pensemos una estructura distinta” (Gorleri).

La creación de un área diferenciada como un modo de ampliar la estructura del sistema educativo y de reconocer y preservar la especificidad de las propuestas de estos programas y el perfil de sus trabajadores/as fueron argumentos ampliamente extendidos dentro y fuera del recinto legislativo.

Por su parte, otros esgrimieron razones de tipo técnico, como por ejemplo que se optaba por esta modalidad de ingreso ya que “algunos de los cargos que hoy incorporábamos estaban rompiendo las áreas anteriores” (García Tuñón). Refiere a cargos que no tenían su “espejo” en el Estatuto y que hubieran requerido creaciones muy diversas al interior de cada nivel. También existía la preocupación por la modalidad que asumiría el concurso para la titularización de estos trabajadores/as en las áreas ya existentes y sus repercusiones en el conjunto de la docencia. Es decir, se temía el malestar que podía generar la propuesta de un concurso protegido o cerrado.

Asimismo, el hecho de que quedara pendiente la titularización de los docentes contratados parece ser también un dato importante para entender la falta de acuerdo.

Resulta necesario poner de relieve la tensión entre la política de vaciamiento de la educación pública por parte del PRO<sup>183</sup>, las reivindicaciones del colectivo de docentes contratados y la paradoja de que fuera ése el contexto en el que se lograra la sanción de la Ley que establece el ingreso al Estatuto Docente.

Entendiendo a los derechos - entre ellos los laborales- como la resultante de una relación dialéctica entre la concesión y la conquista, es de destacarse la estrategia política que supuso este reconocimiento por parte del ejecutivo porteño<sup>184</sup> y, a la vez, la organización y lucha histórica de los/as trabajadores/as de la educación contratados<sup>185</sup> porque así fuera.

---

<sup>183</sup> En la Ciudad, en el año 2007, tras el triunfo electoral de Propuesta Republicana (PRO), se configuró un nuevo escenario político. En educación, se plasmó en recortes de fondos destinados a la educación pública, aumento de las partidas presupuestarias giradas a la educación privada, cercenamiento de la participación estudiantil y docente, el cierre de grados y cursos, entre otras.

<sup>184</sup> A modo de hipótesis puede pensarse que se capitalizó cierto crédito político sin necesidad de una gran erogación presupuestaria.

<sup>185</sup> Quisiéramos señalar que con motivo del tratamiento de este Proyecto de Ley se desarrollaron asambleas en cada uno de los programas socioeducativos involucrados destinadas a construir un posicionamiento al respecto y a sistematizar su propuesta política pedagógica, el perfil de sus trabajadores, la confección de la POF (Planta Orgánica Funcional), etc.

A su vez, al contrastar el proyecto político-educativo de dicha gestión de gobierno y los reclamos de los/as trabajadores/as, expresados en los distintos documentos relevados, es posible identificar una confrontación y puja por la orientación que pudiera imprimirse a la institucionalización de los programas socioeducativos.

Los estatutos docentes constituyen espacios de dominación y resistencia, “entendidos así, los estatutos docentes son leyes que, lejos de ser normas técnicas y neutrales, cristalizan un momento determinado de las relaciones entre los trabajadores de la educación y ciertos sectores sociales hegemónicos” (Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada, 2004: 43). Es decir, los mismos se caracterizan por la presencia de distintos intereses en pugna y son el resultado de determinadas relaciones de fuerza.

Desde nuestra perspectiva la disputa central se halla en las concepciones político educativas presentes en cada una de estas propuestas de ingreso al Estatuto, en donde subyace la tensión entre lo universal y lo focalizado.

De acuerdo al análisis realizado, el reconocimiento de los docentes contratados no implicaba necesariamente la creación de un área específica. La correlación de fuerzas existente resultó desfavorable para instalar la discusión profunda sobre la modalidad en la que se llevaría a cabo el ingreso al Estatuto y sus implicancias en cuanto a la concepción e implementación de la política educativa pública.

A: “La mayoría la tenía el macrismo y sin el voto del macrismo no se aprobaba ninguno de estos proyectos de ley y entonces creo que el gremio, UTE, y los delegados de los programas socioeducativos prefirieron garantizar su incorporación al estatuto y esta cobertura que les permitía no desaparecer, aún sabiendo que esta incorporación no resolvía los temas de fondo, pero sí los protegía de la disolución por ejemplo, de que fueran disueltos por decreto o transformados en otros programas. Quizá desde el punto de vista de la preservación de las fuentes de trabajo fue una estrategia correcta. Podría haberse hecho mejor, con más debate y un poco más de tiempo y si el oficialismo no fuera un bloque férreo inflexible se podría haber logrado por lo menos de algunos programas socioeducativos la inclusión en cada una de las áreas y de esa manera podrían acceder a otros cargos y podrían obtener más derechos para los docentes”

Los términos en que está planteada la Ley 3623, al crear un área específica, a la vez que establece la regularización laboral de los/as trabajadores/as, determina la institucionalización de dichos programas y proyectos como una instancia diferenciada. En este sentido contribuye a la institucionalización de las políticas educativas focalizadas.

## **Palabras finales**

En esta ponencia nos centramos en las condiciones laborales de los/as trabajadores/as de los programas socioeducativos del Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La precariedad laboral expresada en su condición de personal contratado, conjugando la inestabilidad laboral con el cercenamiento de sus derechos, caracterizó la situación laboral de este colectivo docente durante más de una década.

Por su parte, los términos en que está planteada la Ley 3623, al crear un área específica, a la vez que establece la regularización laboral de los/as trabajadores/as, determina la institucionalización de dichos programas y proyectos como una instancia diferenciada. En este sentido contribuye a la institucionalización de las políticas educativas focalizadas. Para finalizar quisiéramos preguntarnos por la especificidad de estos programas y proyectos, por la particular identidad de sus propuestas y perfil de sus trabajadores, por cuánto de su carácter socioeducativo debiera proyectarse para el conjunto del sistema educativo así como la preocupación por una posible segmentación del sistema.

## **Bibliografía**

Ivanier, Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada (2004): *¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*, Cuaderno de trabajo N° 46, Departamento de Educación, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.

Jaimovich, Migliavacca, Pasmanik y Saforcada (2004): *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*, Cuaderno de trabajo N° 37, Departamento de Educación, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires.

Lizzio, G. (2012): “Focalización: un recorrido histórico desde su fundación hasta su institucionalización. El caso de la Ciudad de Buenos Aires”. Trabajo inédito presentado en el Seminario “Bases políticas y normas legales de la educación argentina” correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de las Prof. Susana Vior y Marcela Pronko.

Lizzio, G. (2013): “Discursos y modalidades de intervención del Estado respecto de la desigualdad socio – educativa en la historia reciente de la política educacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996 – 2012)”. Trabajo inédito presentado en el Seminario Historia de las políticas y de la gestión educacional en Argentina correspondiente a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la UNLu, a cargo de la Prof. Marcela Pronko.

Más Rocha, S. M. (2009): “Políticas educacionales y condiciones laborales de los docentes”. En Vior, S.; Misuraca, M. R. y Más Rocha, S. M. (comp.): *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.

Migliavacca, A. (2011): *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*, Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.

Morgenstern de Finkel, S. (1990): “Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha”. En *Revista Argentina de Educación* N° 14, AGCE, Buenos Aires.

**Normativa y documentos**

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010): Versión taquigráfica del debate parlamentario de la Ley 3623.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010): Ley 3623.

**Título: El conflicto docente de la Carpa Blanca del '97. Entre los procesos del contexto socio-histórico neoliberal de los noventa y la actualidad**

**Autoras: Florencia Avila, Karina Casas Pacciaroni**

**Correos electrónicos:** [florenciaavila9413@gmail.com](mailto:florenciaavila9413@gmail.com)  
[karinacasaspacciaroni@gmail.com](mailto:karinacasaspacciaroni@gmail.com)

La intención de este trabajo es concretar un primer acercamiento teórico, cuyo análisis explique las prácticas sociopolíticas y educativas de la Carpa Blanca de los años noventa. Elegimos esta temática porque nos interesa traer a la mesa de debate una práctica concreta para seguir pensando la complejidad de lo educativo atravesado por las lógicas neoliberales. Además, porque nos permite interrogar algunos procesos educativos que están ocurriendo en el presente, reflexionar sobre las significaciones que adquiere la educación pública, en un contexto de profundas transformaciones.

**Palabras claves:** neoliberalismo, Carpa Blanca, conflicto docente, discurso

### **Introducción**

La presente ponencia, a ser presentada en las **X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal"**, retoma los aportes centrales trabajados desde el Proyecto de Investigación: Variedades conceptuales del poder como prácticas políticas y educativas<sup>186</sup>.

El escrito es el resultado de lecturas, ponencias, y debates en conjunto con los integrantes del Proyecto; cuyo interés se presenta en el concepto de poder y neoliberalismo desde diversas corrientes teóricas de las Ciencias Sociales, haciendo foco en lo político y en lo educativo. Es a partir de ello, que nos proponemos reconstruir discursivamente el conflicto docente de la *Carpa Blanca del '97*, poniendo en relación los procesos del contexto socio-histórico neoliberal de los noventa y los actuales. Asumir esta posición, en principio implica reconocer que no es posible entender las prácticas sociales y educativas de manera aislada, necesariamente se inscriben en la realidad social, donde podemos encontrar sentidos y significados, en este caso, del accionar docente y las estrategias de reclamos implementadas desde 1997, a razón de la Carpa Blanca y los objetivos que persigue.

---

<sup>186</sup> Director y Codirector: Eduardo Sota y Esteban Leiva. Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Período: Bienio 2016- 2017.

El abordaje teórico-metodológico, que opera como soporte para comprender las formaciones discursivas de la *Carpa Blanca* es la perspectiva posestructuralista de Ernesto Laclau; también, tomamos como marco referencial los aportes de C. Laval y P. Derrid, con el objetivo de introducir una mirada contextual sobre el neoliberalismo.

Es dable preguntarnos entonces: ¿Qué constituye el principio de unidad de un campo discursivo particular? ¿Bajo qué configuraciones el discurso es productor de subjetividades? ¿De qué realidad social y política es expresión la *Carpa Blanca*? ¿Qué procesos de identificación desencadena? ¿Cuál es el sentido de los reclamos; cuál es el correlato con las prácticas?

### **Discurso y planteamiento de hipótesis**

Partimos de la hipótesis que para comprender las prácticas que ocurren en la realidad, es necesario apelar a categorías teóricas y marcos conceptuales que nos permitan hacer más inteligible los procesos. No hay tal realidad objetiva, donde el significado de las acciones está definido de antemano y deba simplemente ser descubierto, por el contrario, la realidad está mediada por estructuras simbólicas de carácter intersubjetivas, permitiéndonos realizar lecturas y relecturas (parciales y contingentes) de las prácticas, esta es pues, nuestra posibilidad como humanos capaces de interpretación. En este sentido, E. Laclau (1996) afirma que la realidad no puede ser aprehendida directamente solo es posible a través de mediaciones discursivas. En coherencia con ello, la categoría de discurso nos permite enmarcar la reconstrucción de la *Carpa Blanca* ¿Por qué? Consideramos que los sentidos y las formas que adquiere cada práctica dependen en alguna medida del significado discursivamente construido.

En efecto, comprender en profundidad las características de la conflictividad docente en un momento socio- histórico determinado demanda atender simultáneamente a las implicancias de los sujetos en el discurso. La relevancia del mismo tiene su fundamento en la importancia que adquiere este campo discursivo de la *Carpa Blanca* para estos sujetos, pero sobre todo para la conformación del espacio público, especialmente en relación con problemáticas de fuerte incidencia en la vida social, como es la educación. Por ello, se reconoce desde los aportes de Laclau, que el discurso es productor de significados en un contexto contingente que cobra estabilidad para configurar prácticas. Además de atender al conflicto político como punto de unidad, cuando se unen determinados sectores se refuerza la lucha, adquiere legitimidad y es productor de subjetividades.

### **Reseña contextual**

Resulta importante situarnos en contextos específicos de la producción de significados para analizar en qué marco se inscriben los discursos y qué proceso involucra. En la perspectiva que propone Laclau, cada significado se entiende en relación con la práctica general que está teniendo lugar y cada práctica según un determinado discurso, por lo que no podríamos comprender la lucha docente de la Carpa Blanca, sin considerar el contexto social que fue uno de sus determinantes. Como señala Bourdieu, el trabajo político se reduce, en lo esencial, a un trabajo sobre las palabras, porque las palabras contribuyen a construir el mundo social (En Eribon 1982).

En la Argentina, al igual que otros países de América Latina, se impulsaron una serie reformas estructurales delineadas bajo lo que se denominó el “Consenso de Washington<sup>187</sup>” credo económico y político que propugna, para consolidar las reformas neoliberales, una reducción del aparato del Estado, la liberalización de los mercados, y la desregulación de la economía (Borón,1995).

A fines de la década del ‘80, la situación política se caracterizaba por un derrumbe progresivo de la efectividad del Estado para gobernar en todos los frentes. La explosión hiperinflacionaria del ‘89 produce el colapso de las finanzas públicas y deja una situación fiscal deteriorada, un creciente endeudamiento público y las reservas internacionales en niveles mínimos. (Castro, J. 2001) En efecto, se genera un profundo cambio en las relaciones entre el Estado y la sociedad, que impacta en las políticas públicas, en la relación del Estado con el resto de los actores, en la inserción internacional y en la vida cotidiana de los individuos. Se vislumbra así, como expresan Laval y Dardot (2013) el neoliberalismo como sistema normativo, una racionalidad que estructura tanto la acción de los gobernantes, las instituciones y sus políticas, como la de los gobernados y sus modos de vida, que responden a una subjetividad contable y financiera.

Se producen así, en la Argentina, tres cambios: la descentralización, la desregulación y la privatización. Con la descentralización se promueve el traspaso de competencias de la nación a las provincias y a los municipios. Este interés por la descentralización se justifica, para el neoliberalismo, en la constatación de que los

---

<sup>187</sup>Fue un listado de medidas estándar para el análisis y medición de la política económica, serviría para orientar los gobiernos de países en desarrollo y a los organismos internacionales (FMI y BM).

aparatos estatales son un obstáculo para la dinámica de la acumulación, propugnándose el desmantelamiento del Estado de bienestar. (Nosiglia M. C., Trippiano S., 2000)

La política de privatización consistió en transferencias del sector público al sector privado, se parte de la concepción de que las empresas por ser públicas son ineficientes y no competitivas; es por ello que el objetivo era obtener ingresos a corto plazo manteniendo privilegios monopólicos. Estos mismos criterios se trasladaron al ámbito de la educación, la salud, el sistema de seguridad social, servicios públicos, etc.

Remarcando entonces el carácter “constructivo” del neoliberalismo y no sólo su faz destructiva, se puede mostrar el neoliberalismo tienen como propósito, producir un nuevo tipo de subjetividad. A diferencia del sujeto moderno, en sus fronteras jurídicas, religiosas, institucionales, etc. que buscaba la mejor adaptación o alineación posible; el sujeto neoliberal se homogeneiza como sujeto emprendedor, en base al rendimiento y competencia, un empresario de sí mismo que vive permanentemente en relación con lo que lo excede, el rendimiento y la competencia ilimitada.

### **Carpa Blanca, un discurso estructurante**

En cuanto al campo discursivo de la Carpa Blanca, el recorte se circunscribe a los discursos emergentes de los ámbitos públicos de opinión, a ámbitos oficiales de toma de decisión como CTERA y otras organizaciones docentes, como así también, y por ello el alcance de este discurso, se inscribió en la voz de la sociedad en la década de los '90.

En consecuencia, la discusión de problemáticas vinculadas con la educación, involucra el ámbito público de intercambio de opiniones y posiciones, constituyéndose como instancia de producción discursiva. La pertinencia de tales formaciones discursivas reside en que a través de ellas se busca la legitimación de un poder político y social en función de los espacios públicos e institucionales de los cuales se genera.

En Argentina durante la década de los '90, el modelo económico neoliberal, reveló obstáculos monetarios y financieros; la crisis económica se materializó en desocupación, pobreza, desinversión pública, ajuste estructural, redefinición de la posición del Estado como garante de los derechos sociales (entre ellos, el derecho a una educación de calidad para todos); y a los procesos de privatización y mercantilización de la educación; lo que llevó a que formas de resistencia social se manifestaran de manera creciente y se instaure un terreno de conflicto entre diferentes sectores.



En el campo educativo, los docentes se manifestaron en contra del neoliberalismo, bajo la frase “*docente argentino ayunando*” y una carpa instalada frente al Congreso de la Nación (como lugar simbólico), comenzaba una lucha que se extendería durante tres años (1997-1999). Los temas en disputa más importantes entre sindicatos docentes y Estado tienen que ver con las condiciones salariales y laborales de docentes, el presupuesto para la educación, la falta de una ley de financiamiento educativo que solucione los problemas de inversión en educación, la precariedad de incentivos y estímulos económicos para el sector, también en oposición a la implementación de la Ley Federal de Educación (1993) y a su sustento ideológico.

En los años previos a la instalación de la Carpa los docentes cuestionaron fuertemente la forma de implementación de la Ley que venía siendo llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la autodenominada “Transformación Educativa”, esta reforma se puso en marcha bajo los significantes de calidad, equidad y eficiencia, que pretendieron modificar de la estructura del sistema educativo, el currículum, la organización de las instituciones. Siguiendo a Suárez (2005)

*“El foco de las críticas y de la resistencia sindical no sólo se dirigió a su “carácter inconsulto” y la casi nula participación abierta a los docentes y sus organizaciones en los procesos de toma de decisión, gestión y evaluación de los programas de reforma sino también a las “nefastas consecuencias” que la reforma educativa en marcha acarrearía sobre el sistema escolar y sobre la atención y tratamiento de la educación como un derecho social que el Estado debería garantizar. (pág. 45)*

La descentralización del sistema educativo hacia las administraciones provinciales significó también, cierta deslegitimación del sindicato docente, adquirió presencia la denominada “autonomía escolar” como modo de regulación de las instituciones, y por ende, del trabajo docente. Esta autonomía fue decretada, sin crearse las condiciones para que las escuelas y los actores puedan construirla. El gobierno nacional no daba solución a los conflictos, era un "Ministerio sin escuelas".

En este punto, la estrategia de la CTERA fue nacionalizar el conflicto docente, y se transformó en una organización política de protesta, sus alianzas y modalidades de acción se modificaron. Para que adquiriera más efectividad y visibilidad, se logró por medio de la filiación de otros sindicatos de trabajadores, por ejemplo: la Central de Trabajadores Argentinos, CTA o centros y federaciones de estudiantes (como la Federación Universitaria Argentina, FUA), la Confederación Nacional de Docentes

Universitarios, CONADU, organización de Derechos Humanos, entre otros, que manifestaron sus propios reclamos en filiación con los docentes. Gracias a la posibilidad de apertura que tuvo la Carpa Blanca con otros sectores, se dispuso como espacio social de convergencia de reclamos sindicales de distinto tipo lo que llevó a la producción de acciones simbólicas activas, de gran impacto para la opinión pública y difusión de los reclamos.

Años antes, en 1993 el conflicto comenzó con un Día de Protesta Nacional, con la participación de la CTA, y contra el ajuste de los trabajadores. Una semana más tarde, la CTERA concretó la primera movilización de su nueva alianza anti-menemista con la CONADU, la FUA, la CTA, y partidos de Centro-Izquierda y de la izquierda. La segunda ola de protesta organizada por la CTERA reapareció en agosto. En una primera etapa se planteó un reclamo a la Comisión de Finanzas del Parlamento, mostrando las dificultades de financiamiento del sistema y la necesidad de una negociación colectiva federal. En una segunda etapa se organizó la primera huelga nacional (10-08) contra el Ministro Jorge Rodríguez, desde la aprobación del Ley Federal de Educación y de la transferencia Federal. Este plan fue anunciado a través de una retórica de resistencia.

En 1994, la CTERA intentó articular la politización y nacionalización del conflicto educativo con la CTA-MTA (mundo del trabajo) y con la CONADU-FUA (mundo educativo). La primera acción llevada a cabo con la CTA fue la huelga de la CTERA (6-07) paralelamente a la Marcha Federal de la CTA. La segunda fue el apoyo de la CTA a la huelga de la CTERA (contra la Ley Federal de Educación), y de la FUA y de la CONADU (contra la Ley de Enseñanza Superior).

En 1995 y 1996, la CTERA consiguió concretar alianzas provinciales sindicales. En Buenos Aires, la reforma había fragmentado el mundo sindical (Federación de Educadores Bonaerenses-FEB, a favor, y Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires-SUTEBA, en contra). Carente de apoyo local, el SUTEBA comenzó a anudar alianzas extra-sindicales. Las manifestaciones que organizó contra la aplicación de la reforma fueron diversas, dado que la huelga se había desgastado como forma de protesta. En el año 1997 se consumaron todas las alianzas. Desde la instalación de la Carpa Blanca, puede decirse que la politización tuvo éxito. Uno de los objetivos planteados por la CTERA fue la defensa del derecho a la educación y a los derechos laborales docentes, explícita decisión que dará unidad al conflicto.

La lucha se fue extendiendo en el tiempo y las "carpas blancas" se multiplicaron en las distintas provincias, contó con la participación de un sin fin de escuelas, estudiantes, organizaciones sociales, artistas que a través de intervenciones culturales, manifestaban su adhesión y compromiso con la lucha docente.

La Carpa Blanca operó como espacio de posibilidad para crear y mantener los discursos de diferentes actores, para recrear significados, desde los cuales, los sujetos formaron sus identidades políticas. Siguiendo a Laclau: *la referencia al otro está presente como constitutiva de la propia identidad, parte de la definición de su propia identidad es la construcción de un sistema complejo y elaborado de relaciones con otros grupos.* (1996, pág. 126) Esto nos muestra el modo en cómo los sujetos entienden y representan los discursos desde sus propias posiciones y prácticas de las que forman parte.

Siguiendo con esta idea la construcción de identidades opera como resultado de los espacios sociales desde los cuales hablan los sujetos. Vemos, el carácter relacional de la formación de identidad, y la complementariedad de diferentes prácticas y discursos, que logró la intervención de la Carpa Blanca, bajo un objetivo común: la defensa de la educación pública.

Tomando como referencia la investigación de Suárez (2005), el espacio común que se había diluido desde la descentralización educativa, parecía estar suturándose en el espacio físico y mediático abierto por la Carpa, y hacerse único para todos. En una sociedad donde las consecuencias del ajuste horadaban el tejido social, desde el malestar y oposición al Gobierno Menemista, la Carpa Blanca se había transformado en una suerte de *significante vacío, contrahegemónico* donde se podrían identificar otros actores sociales del momento.

La Carpa Blanca constituyó algo nuevo y diferente en la modalidad de confrontación sindical. Combinados en un mismo espacio, la carpa de color blanco con sus límites de tela y sus ventanas abiertas y los docentes en ayuno con guardapolvos (blancos), configuraban una imagen que, transmitidas a través de los medios de comunicación, interpelaba a la ciudadanía y a la memoria colectiva: un espacio abierto a toda la sociedad, como lo fue la escuela pública; los docentes dialogando sobre asuntos comunes, como lo es la educación, con la ciudadanía.



El conflicto político fue productivo, en tanto ocupó un espacio público, abrió un amplio debate social y político acerca del sentido, estado de situación y futuro de la educación pública en la Argentina. Es importante considerar el contexto social de producción de los discursos y los procesos que se desencadenan, para avanzar en la desnaturalización de sus configuraciones y reflexionar en torno al sistema de significación más complejo en los que se encuentran articulados. En este sentido, podemos entender al conflicto político de la Carpa Blanca, como punto de unidad de diferentes sectores, atravesada por relaciones de poder, luchas y negociaciones, en las que los docentes, establecieron alianzas con otros grupos, desarrollaron estrategias para sostener o redefinir sus posiciones.

Después de 1003 días de lucha y con la Alianza ya en el poder, el presidente Fernando De la Rúa recibió a Maffei en la Casa Rosada para ratificar el compromiso del

Gobierno Nacional con la aprobación del Fondo de Financiamiento Docente, que garantizaba los 660 millones de pesos reclamados. El 30 de diciembre de '99 la estructura comenzó a ser desmontada, pero la Carpa Blanca ya se había transformado en el mayor símbolo de lucha social contra el menemismo.

Las diferentes estrategias y modalidades de legitimación política de dicho discurso y su relación con el empleo de determinados colectivos de identificación, la defensa de la soberanía popular y la expresión de la voz del “pueblo” fue lo que impulsó a que nuevos temas empezaran a ocupar un lugar central en las discusiones públicas y, en consecuencia, en la atención de los funcionarios de gobierno.

### **Una mirada hacia el presente**

Como parte del análisis, no podemos desconocer lo que sucede en la actualidad, ya que es dable considerar algunos síntomas del contexto en función de la racionalidad neoliberal. Para ello, tomamos los argumentos centrales de J. Puello-Socarras (2011) quien expone que en el neoliberalismo hay una activación de capacidades hegemónicas de renovación (resiliencia). Es decir, comienza una reemergencia de discursividades novedosas, además una reconfiguración al interior del neoliberalismo –en general inadvertida– pero que viene gestándose a través de la recomposición de la hegemonía del proyecto neoliberal (su ideología y prácticas).

En este punto: ¿Cómo es posible que, a pesar de las consecuencias más catastróficas a las que han llevado las políticas neoliberales, éstas sean cada vez más activas, hasta el punto de hundir a los Estados y a las sociedades en crisis políticas cada vez más graves? (Laval y Dardot, 2013)

El neoliberalismo encuentra formas de expresión y regulación que exceden los límites del mercado e introduce una dimensión subjetiva y relacional en cuanto a los vínculos que establecemos con el mundo. Esta cuestión no se da de forma natural, sino que es estratégica, pues lo que está en juego es las formas de nuestra existencia. Cómo analizan Laval y Dardot (2013), el neoliberalismo es también productor de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades. Una de estas formas de subjetivación, tiene que ver con la producción de angustia, la instauración de la competencia y el cuidado de sí, el olvido del prójimo, es decir, ‘la constitución de un sujeto emprendedor de sí mismo, abismado en los propios logros y afectos pero ajeno al devenir colectivo.’ (Murillo, 2015: 14)

Incluso, agregar lo que expone Socarras (2011) al decir que es un error demasiado común asociar unívocamente al neoliberalismo a un mero acontecimiento tecnocrático de orden económico. Al neoliberalismo hay que analizarlo desde un punto de vista estratégico y,

por supuesto, también táctico. El neoliberalismo implica, ante todo, un Proyecto económico-político de clase. Por ende, estudiar el neoliberalismo involucra reconocer la complejidad del mismo, es decir, abordar los puntos de vista teórico-abstractos, sus prácticas históricas, sus fuentes económicas y sus afiliaciones políticas, ideológicas y sociales. Ahora bien, ¿Qué papel juega lo educativo?

En coherencia con nuestro planteamiento inicial, y la imposibilidad de establecer un “fin último” en torno a lo educativo, creemos que en la actualidad existen algunas indeterminaciones, algunos intersticios, que revelan la naturaleza conflictiva de lo social y de lo educativo. Siguiendo los aportes de Bárcena, F. (1994), la práctica educativa concebida como actuación humana, revela el principio de incertidumbre, en tanto siempre existen ciertas zonas de indeterminación, singularidad y conflicto axiológico. En este punto, planteamos algunos interrogantes para problematizar dicha dimensión axiológica, si la Ley Nacional de Educación establece que la educación debe ser “gratuita, obligatoria y en servicio”, ¿cómo se significan estos principios en la actualidad? ¿Bajo el nombre de la educación pública, que lógica implícitas o explícitas se están gestando? ¿Cómo se expresa la reacción de docentes, estudiantes, autoridades académicas ante una lógica mercantilista de la educación? ¿Cómo se significa el espacio público de la educación?

### **Reflexiones finales**

Como parte de esta ponencia, y objetivo en el proyecto de investigación, lo que animó a la elección de dicha temática es que creemos necesario ampliar el marco referencial en cuanto al neoliberalismo, ya que comúnmente desde el sentido común, se lo suele asociar directamente a lo económico o bien a la retirada del Estado, cuando involucra procesos más complejos.

En la actualidad, parece que una nueva ronda de confrontaciones y conflictos, tanto en lo educativo como en las diferentes esferas de lo social, están teniendo lugar, como eje estructurante, nuevamente se encuentra el financiamiento, los ajustes salariales, los despidos, la mercantilización de la educación. En este sentido creemos como educadores que es necesario repensar la experiencia de la Carpa Blanca, porque consideramos, que como discurso generó un sentido de solidaridad de la sociedad y logró instalar la defensa de la educación pública como una necesidad de desarrollo frente a un entonces discurso hegemónico de privatización y mercantilismo.

Será imperante, como educadores, poner en tela de juicio la posición del Estado en cuanto a la definición de la agenda pública de la educación; el lugar asignado al colectivo docente, los significantes en torno a la inclusión, qué lugar se le da a la participación democrática y a la toma de decisiones, partiendo que la política y lo político incluye buscar nuevas alternativas; nuevas formas de lucha y confrontación. Es decir, seguir manteniendo una posición política de la educación como derecho es el desafío.

### **Referencias bibliográficas**

- Bárcena F. (1994) la Práctica Reflexiva en Educación. Orbe. Edición, ilustrada. Editor, Editorial Complutense. ISBN.
- Borón, A. (1995). El experimento neoliberal de Carlos Saul Menem. En Borón, A. et al.: Peronismo y Menemismo. Ediciones El Cielo Por Asalto. Buenos Aires, 1995.
- Castro, J. (2001). Política y economía en la Argentina de los '90. La política económica de una sociedad en conflicto. Buenos Aires.
- Eribon, D. 1982. Entrevista con Pierre Bourdieu. Periódico Libération, 19 de octubre
- Laclau, E. (1996). Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad. En Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2005). La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. y Dardot (2013) La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Ed: gedisa.
- Murillo, S. (2015). Biopolítica y procesos de subjetivación en la cultura neoliberal.
- Nosiglia, M, C., Trippano, S. (2000) Estado y educación en la Argentina de los '90. Universidad de Buenos Aires.
- Ramírez, H. (2013) Neoliberalismo sul-americano em clave transnacional: enraizamento, apogeu e crise .São Leopoldo:Oikos; Editora Unisinos.
- Rojas Villagra, L. (cood.) (2015). Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas. Asunción: CLACSO.

- Suárez, D. (2005). Conflicto social y protesta docente en América Latina Estudio de caso: El conflicto docente en Argentina (1997 - 2003). Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.
- Valenzuela, H. (2015). Intervenciones. Ernesto Laclau y su concepto de discurso post- Marxista. Universidad de Chile. Revista PLÉYADE. N° 16. Julio 16- Diciembre 2015.



**Título: Una aproximación a las transformaciones recientes de los principios que regulan el trabajo docente**

**Autor: Gonzalo Martín Gutierrez**

**Correo electrónico: [gutierrezg61@yahoo.com.ar](mailto:gutierrezg61@yahoo.com.ar)**

En esta ponencia se describe la emergencia de tres principios que tensionan tradicionales modos de organización del trabajo escolar al modificar criterios y legitimaciones sobre los mecanismos de selección/contratación docente, contenidos del trabajo docente y modos evaluación educativa.

Desde una perspectiva sociohistórica se describen los principios que estructuraron el modelo de organización del trabajo escolar surgido con los estatutos docentes a fines de la década del cincuenta, sus condiciones de legitimidad e implicancias laborales y pedagógicas. Posteriormente se presentan sus límites en el marco de los procesos de masificación escolar, nuevas demandas estatales hacia el trabajo docente y el progresivo reconocimiento de la educación como derecho. Finalmente se presenta la emergencia de nuevos principios que comienzan a regular la organización del trabajo escolar y pueden inscribirse tanto en los procesos de ampliación y profundización de derechos educativos con nuevas condiciones y demandas hacia el trabajo docente, como en los de precarización e intensificación laboral en el marco de una paulatina reducción de los derechos educativos en nuestra sociedad.

**Características de trabajo docente en Córdoba hasta mediados del siglo XX**

La relación entre Estado y docencia hasta la sanción e implementación del Estatuto docente, se caracterizó por un régimen laboral y salarial diferenciado en función del ámbito (urbano/rural), los niveles (primario/medio), modalidades (común, nocturno, escuelas profesionales, etc.) y áreas de conocimiento de desempeño (matemáticas y educación física por ejemplo). Este régimen se asentaba en un conjunto de regulaciones pedagógicas y laborales por un lado, y de carácter ideológico político, por el otro (Gutierrez, G. 2014) que funcionaron desde los orígenes del sistema educativo, aunque en este trabajo solo nos centraremos en algunas de sus características durante el período 1953-1958.

Entre las regulaciones pedagógicas y laborales es posible establecer algunas diferencias. Las pedagógicas remitían a cuestiones vinculadas a qué enseñar, de qué manera, en qué tiempo, a quienes, etc. Las laborales remitían al vínculo entre docencia y Estado en cuestiones como ingreso al sistema educativo, estabilidad laboral, salario docente, etc. Mientras las primeras eran claramente establecidas para el conjunto de la docencia, las segundas se encontraban débilmente reguladas, dando lugar a un sistema discrecional

donde el ingreso y la permanencia en el sistema educativo dependían de prebendas políticas y/o lazos particulares entre docentes y autoridades educativas en cada gobierno. Las regulaciones de carácter ideológico político, se presentaban como exigencias de adhesión o censura a posiciones políticas vinculadas con el peronismo y la enseñanza de la religión, con independencia de los cambios en las relaciones de fuerza entre partidos, iglesia y sindicatos debiendo los docentes, subordinarse a exigencias partidarias y/o religiosas, pues su negación o trasgresión justificaba sanciones laborales sin considerar sus desempeños pedagógicos. Esta característica del período analizado permite sostener que aquellos temas y problemas reivindicados explícitamente por el sindicalismo docente, al igual que aquellos sobre los cuáles omitían pronunciarse, poseían una característica en común: la imposibilidad de sustraerse en su toma de posición, de la dimensión ideológica fundante del sistema educativo, que hasta mediados del cincuenta se expresaba en discursos y prácticas políticas, sindicales y pedagógicas, que diluían en su interior, las fronteras entre cuestiones estatales, partidarias, pedagógicas y personales. Es en este conjunto de tensiones políticas, sociales y culturales que afectaban la condición docente, donde se generó una dinámica de sindicalización, que transformó estructuralmente el funcionamiento del sistema educativo, las condiciones de trabajo escolar y por tanto, los modos de relación entre Estado y docencia.

En este marco, el reclamo hacia el Estado por la sanción e implementación del Estatuto del Docente, al pretender establecer pautas comunes para ingresar, permanecer y ascender para el conjunto de la docencia, fue funcional a un proceso de unificación sindical (independientemente de sus afinidades políticas, religiosas y/o pedagógicas) y, a una legitimación del saber pedagógico como fundante de criterios para definir el acceso a puestos de trabajo en el sistema educativo.

### **Propuestas de regulación sobre el trabajo docente durante el peronismo: El Estatuto Docente del Magisterio en el gobierno de Luccini.**

La sanción del Estatuto del Magisterio en el gobierno de Luccini, representó el intento de brindar una respuesta unificada, por parte del Estado, al conjunto histórico de reclamos laborales realizado desde las organizaciones gremiales docentes, mediante la construcción de criterios comunes de acceso, permanencia y ascenso al trabajo docente que en conjunto, generaban condiciones de estabilidad laboral inéditas.

La publicación del Estatuto en el Boletín Oficial de la Provincia se produjo el 1 de enero de 1955, como ley 4458 “Estatuto del Magisterio” y se dirigía a docentes provinciales de

nivel primario. En él, se establecía como requisitos de ingreso: título docente habilitante; certificado de buena conducta policial para comprobar su solvencia moral; certificado médico que informara sobre su idoneidad física; dominio adecuado del idioma; y “*Jurar las constituciones de la Nación y la Provincia ante la Dirección General de Enseñanza Primaria, como testimonio de identificación con los principios fundamentales que las informan y con los postulados de justicia social, soberanía política e independencia económica de la doctrina nacional...*” (Art. 9. inc- a,b,c,d,e).

En esta nueva regulación laboral, emergía como factor de legitimación para acceder a la docencia, el saber pedagógico. Ello se reflejaba en la construcción de criterios para definir el orden de mérito entre aspirantes a un mismo cargo valorando más las titulaciones docentes específicas y la enseñanza<sup>188</sup>. En el artículo 20 se proponían cinco categorías para la calificación anual docente: **a- Preparación profesional:** incluía preparación técnica y resultados de enseñanza en su aspecto formativo e instructivo; **b-Laboriosidad,** considerando la dedicación; colaboración; puntualidad, exactitud, prolijidad, e inasistencias injustificadas; **c- Aptitudes Docentes y de Gobierno** reconociendo la vocación, el espíritu de disciplina; la formación espiritual y la capacidad para bastarse a sí mismo; **d- Función Social y Cultural,** atendiendo al prestigio social, cultural y la participación en el medio social; **e- Constitución de sociabilidad** valorando sus prácticas dentro y fuera de la escuela. De este modo, la presencia de principios pedagógicos como poseer título docente habilitante, valorar en el puntaje la realización de cursos o publicaciones en revistas, diarios y/o folletos, continuaba conviviendo con demandas de adhesión ideológicas y otras poco fundamentadas como otorgar puntaje adicional por ser hijo de un docente para ingresar a la docencia.

Otro aspecto donde puede apreciarse el modo en que el Estatuto Docente procuraba limitar arbitrariedades laborales existentes hasta entonces, se encuentra en el escalafón profesional. Allí se sostenía que *toda promoción en la carrera docente requería una antigüedad en el cargo inmediato anterior*. La antigüedad se transformaba así, en condición necesaria para el ingreso a la docencia (al brindar puntaje especial a las suplencias) o el acceso a cargos jerárquicos (inspector, director de escuela, vice director) por medio de concursos. Se regulaba de este modo, una tradicional práctica estatal

---

<sup>188</sup> Así, por ejemplo, ante igualdad de puntaje entre uno o más aspirantes, el cargo vacante se definiría en función de “*La ubicación de cada aspirante en el orden de mérito que se determinará por la suma de los puntos que le corresponden según el artículo anterior, más los promedios en práctica de la enseñanza y promedio general, debiendo computarse los centésimos. (art. 15)... Cuando existiera igual puntaje se resolverá por a- declaración jurada de situación de familia; b- Por antigüedad (art.17)*”.

caracterizada por incorporar o promover docentes a cargos jerárquicos de forma automática, independientemente de su idoneidad. Esta medida reflejaba una concepción pedagógica con dos supuestos de fondo: que a mayor antigüedad, mayor experiencia y por tanto mejor enseñanza o desempeño en cargos de gestión; y que la conducción del sistema educativo y las escuelas podían sostenerla mejor quienes hubieran enseñado previamente, fortaleciendo de este modo, una identidad pedagógica en cierto modo corporativa para la conducción escolar.

El análisis de los principales aspectos del Estatuto sancionado durante el peronismo, permite apreciar que el núcleo del vínculo laboral entre docencia y Estado continuaba siendo estructuralmente similar al de décadas anteriores en lo referido a su imposibilidad de reconocer una ciudadanía plena a los docentes, diferenciando las esferas ideológicas, laborales y pedagógicas. Las referencias más explícitas de esta continuidad se encontraban en los artículos 9, 16 (inciso e) y 22. El artículo 9 además de demandar la identificación con la doctrina nacional, planteaba comprobar la “*solvencia moral*” mediante el registro de “...*testimonios concretos de buena conducta en el medio social...*”<sup>189</sup>. El artículo 16 establecía como un criterio para la asignación de cargos por concursos en su inciso “e” la realización por parte de los aspirantes de una “*Prueba escrita sobre un tema de política social, constitucional o de la doctrina nacional*”<sup>190</sup>. Por último, el artículo 22 planteaba como causas suficientes para la exoneración “*Actos contrarios o ignorancia inexcusable a la constitución de la Nación o de la Provincia, a la Doctrina Nacional, a la organización institucional de la República o sus leyes*”<sup>191</sup>.

La modificación de la relación entre docencia y Estado promovida con el Estatuto del Magisterio, se caracterizaba así, por construir una serie de reglas comunes para el ingreso, ascenso y permanencia docente que iniciaban un nuevo tipo de diálogo asentado en criterios de legitimidad pedagógica para definir parte de la organización del trabajo escolar. Ello puede interpretarse también, como un avance en el proceso de autonomización del campo pedagógico respecto al campo político (Gutierrez, G. 2014). Simultáneamente con dicho estatuto, se incluía al sindicalismo docente en la gestión parcial del sistema educativo al integrar tribunales evaluadores de concursos docentes, con voz y voto. De este modo, el peronismo lograba construir una regulación laboral al

---

<sup>189</sup> Fuente: Diario de sesiones Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba. Página 322. 3 de agosto de 1954.

<sup>190</sup> Diario de sesiones Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba. Página 323. 3 de agosto de 1954.

<sup>191</sup> Diario de sesiones Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba. Página 322. 3 de agosto de 1954.

interior del sistema educativo que fortalecía el principio de unificación sectorial que representó la creación de UEPC en el escenario sindical cordobés.

### **Derogación del Estatuto del Magisterio y elaboración de nuevas pautas para la organización del trabajo escolar 1955-1958**

Con el golpe de Estado de Septiembre de 1955 en el sector educativo se reestablece la enseñanza de la religión y el subsidio estatal, se modifican contenidos curriculares suprimiendo referencias a la doctrina nacional, se despiden docentes identificados con el peronismo y se reincorporan cesanteados durante el período anterior.

El 18 de noviembre de 1955, con el decreto n° 1052 serie A, se suspende la ley 4458 del Estatuto del Magisterio, planteándose “... *la necesidad de adecuar el desenvolvimiento del personal docente de la provincia dentro de los postulados que sustenta el gobierno de la Revolución Libertadora*” y se propone modificar los artículos referidos a postulados de justicia social, soberanía política e independencia económica, de “*la doctrina nacional impuesta por el gobierno anterior*”, creándose para ello, una “Comisión Pro reforma del Estatuto”. Los derechos laborales docentes adquirirían gran ambigüedad, al ser reconocidos en tanto no cuestionaran el modelo político vigente. De este modo, la modalidad de relación entre Estado y docencia era similar a la existente durante el peronismo con un reconocimiento restringido de derechos políticos a los docentes<sup>192</sup> y una precariedad laboral, reflejada en discrecionales condiciones de ingreso, permanencia y ascenso a la docencia. Por ello, un factor aglutinante en las posiciones sindicales durante esta etapa, fueron reclamos por mayor estabilidad laboral, mediante regulaciones que dialogaran, al igual que en el peronismo, con criterios y lógicas pedagógicas.

El 14 de mayo de 1957 el boletín oficial de la provincia publicaba el decreto ley n° 1910, serie E, por el cual se aprobaba el Estatuto de la docencia primaria de Córdoba. El mismo tendía a contemplar gran parte de las demandas sindicales durante las últimas décadas. El estatuto iniciaba con la definición de quienes serían considerados como docentes (Capítulo I) y continuaba con la enunciación de los deberes y derechos del docente (Capítulo II), reflejando por un lado, el peso del nacionalismo católico cordobés (Roitenburd-2005) cuando en el inciso b del artículo 4 se establecía como obligación docente: “*promover en los alumnos una conciencia nacional de respeto a la constitución,*

---

<sup>192</sup> El 10 de noviembre de 1956, en el Diario Los Principios, el Ministro de Educación recordaba la imposibilidad docente de participar en actividades políticas según el decreto 2524 y la resolución 115.

*a las leyes, a nuestras auténticas tradiciones espirituales y a la vocación democrática”.* Por otro lado, aún subsistían dificultades para diferenciar el espacio de la vida privada del laboral al señalar que los docentes debían *“Observar una conducta pública y privada conforme a normas morales y a las que establezca en forma especial el código de ética profesional que sancionen con aprobación de la autoridad educacional, los organismos gremiales”.* Con relación a los derechos previstos para los docentes, en el artículo 5, se planteaban cuestiones que aludían al trabajo docente en una concepción aún limitada sobre sus derechos ciudadanos. Se destacaba así, la estabilidad en el cargo (inciso, a), la igualdad de oportunidades (en función del mérito y la capacidad) de ascenso y traslado (artículo seis, inciso b). Se introducía además, en el inciso d, la consideración de un conjunto de reclamos sindicales referidos a condiciones de trabajo adecuadas, al plantear como derecho docente: *“El ejercicio de sus actividades en las mejores condiciones pedagógicas de local, higiene, material didáctico y número de alumnos, e idénticas condiciones de higiene y confort para la vivienda del educador y su familia, siempre que las posibilidades de la provincia lo permitan”.* En lo relativo a sus derechos políticos, persistía una concepción de ciudadanía tutelada de la docencia que no diferenciaba entre dimensiones públicas y privadas de los trabajadores. Por ello, el artículo 5 en su inciso i establecía *“El reconocimiento de los derechos políticos inherentes a su condición de ciudadano, quedando absolutamente prohibida la militancia partidaria activa. La afiliación a partidos políticos reconocidos no está comprendida en la interdicción precedente”.* Una conquista de sectores sindicales antiperonistas podía inferirse del inciso j del mismo artículo, por el cual se consideraba un derecho *“la libre agremiación para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de sus intereses profesionales”.* A medio camino de los derechos profesionales y políticos se establecía que los maestros tenían derecho a intervenir en el gobierno escolar, las juntas de clasificaciones y los tribunales de disciplina (inciso k); al goce de una retribución digna (inciso g), el reconocimiento de las necesidades del núcleo familiar y el goce de un sistema integral de asistencia social (inciso h). Estos cambios en la regulación del trabajo docente también se producían para el nivel medio, aunque allí se lograría un Estatuto recién en el año 1962. Las discusiones en torno a las regulaciones laborales tomaron diferentes formas. En el nivel primario, con modificaciones a la Ley 4458 de Estatuto Docente y en el nivel secundario con el Decreto nº 373- Serie E. En ambos casos, es posible apreciar en los fundamentos de cambios, la emergencia de articulaciones con posiciones pedagógicas sobre lo que la educación, la escuela y los niños/jóvenes precisaban del docente.

Complementariamente, es posible apreciar que en ambos niveles, el Estado construyó diálogos y consensos con las principales organizaciones sindicales que, incluso ante las diferencias que pudieran tener entre sí con la intervención y/o parte del articulado de dichas normativas, las apoyaron decididamente. Un nudo central que atravesó el proceso de regulación laboral docente consistió en superar una tradición que podríamos denominar como “ciudadanía docente restringida”, que negaba su derecho a la participación política, manteniendo la histórica indiferenciación entre el espacio de la vida privada y pública para definir su situación laboral. Otro nudo transversal de discusión se produjo en torno al lugar que tendrían los sindicatos docentes en las nuevas normativas y regulaciones laborales. Allí, mientras UEPC defendía el criterio derivado de la Ley de Asociaciones Profesionales donde se reconocía a un solo sindicato por rama de actividad, el resto de las organizaciones sindicales reclamaban ser reconocidas también como representantes de los docentes.

### **Las transformaciones en el modo de relación entre Estado y Docencia.**

Un reclamo histórico de las organizaciones sindicales docentes giraba en torno a la reglamentación de un régimen laboral que otorgara estabilidad mediante reglas de acceso y asenso comunes asentadas en el saber y la experiencia. Estos reclamos poseían gran complejidad en tanto suponían que el Estado: renunciara a ejercer el poder discrecional de incorporar y/o cesantear docentes; aceptara que los docentes podrían tener posiciones políticas y culturales diferentes al gobierno de turno; que los criterios para definir el acceso o asenso en el sistema educativo tomaran como referencia un saber y un saber hacer acreditado, por títulos docentes y/o concursos. Esto implicaba comenzar a reconocer que la dinámica del sistema educativo debía regularse por criterios políticos y pedagógicos que actuaran como categorías supra-ordenadoras de lógicas laborales, organizativas, y didácticas.

Las regulaciones sobre el trabajo docente surgidas del Estatuto, se constituyeron en dispositivos ordenadores y estructurantes del sistema educativo en lo administrativo, laboral y pedagógico. El calendario escolar, las horas de enseñanza, los modos de acreditación escolar, los mecanismos para evitar perder clases por ausencia docente mediante la inclusión de suplentes remunerados, fueron medidas que amalgamaron una organización del trabajo escolar donde se produjo una simbiosis entre modelo laboral y modelo pedagógico. El Estado podía en adelante exigir al docente valores en tanto estos no implicaran la obligación de adherir a los gobiernos de turno. Esta limitación era

también un reconocimiento al derecho tantas veces negado, de ciudadanía plena para los docentes, que los habilitaba a participar en partidos políticos, iglesias, centros culturales, etc. De este modo, puede sostenerse que con la implementación del Estatuto Docente se reconocieron derechos laborales que ordenaron y estructuraron el trabajo escolar.

La inclusión explícita de mecanismos de participación sindical en el Estatuto Docente profundizó las disputas por la legitimidad ante el Estado, así como por retener o aumentar el volumen de afiliados. El reconocimiento estatal era central en tanto definía que organización sería reconocida como única representante sectorial y de ese modo, se constituía a la vez, en una referencia para la afiliación de los docentes, que solo en dicho sindicato docente encontraría cobertura jurídica para reclamos gremiales en cuestiones laborales, concursales, salariales, etc. Es en el marco de estas disputas de legitimación ante el Estado y las bases docentes, que comenzaron a ensayarse en 1958, modalidades de protesta con paros y movilización como parte de los recursos de lucha sindical.

El estatuto docente tuvo otro efecto de importancia en relación a lo pedagógico. Hasta entonces, las discusiones por las condiciones de trabajo docente habían atravesado gran parte de los debates educativos desarrollados desde la década del veinte y en especial, los parlamentarios en la del treinta. Sin embargo, con la sanción e implementación del nuevo estatuto en 1958, los análisis sobre las condiciones salariales y laborales invisibilizaron el lugar de lo pedagógico en la definición del contenido de trabajo docente. Como efecto de esta situación, en adelante, los discursos políticos y sindicales tendieron a diferenciarse de los pedagógicos. Se reforzó así, el distanciamiento que venía produciéndose entre sindicalismo docente y sectores intelectuales desde comienzos de la década del cuarenta (Gutierrez, 2014), despedagogizando así, al Estatuto Docente que se transformó de este modo, en un dispositivo neutro, aséptico, libre de implicancias políticas y sin vínculos claros con el trabajo de enseñar. Gran parte de las posiciones sindicales se organizaron en adelante en torno a la defensa del estatuto y el ejercicio de su interpretación “legítima”. En adelante, las posiciones pedagógicas de los sindicatos docentes continuaron haciéndose presente sin lograr asumirse ni ser reconocidas como tales.

Considerando que el trabajo de enseñar involucra contenidos culturales, formas y escalas de trabajo (individuales/colectivas institucionales/áulicas/comunitarias, etc.) que insumen diferentes tipos de tiempo (para enseñar, corregir, reunirse con otros docentes, o familias, etc.), es posible sostener que las regulaciones laborales promovidas (o a promover en el futuro) se ajustaron (y se ajustarán) a definiciones políticas que dialogan con supuestos pedagógicos específicos para cada uno de los aspectos señalados. En este



sentido, la categoría de trabajo escolar, permite visibilizar articulaciones entre lógicas laborales y pedagógicas que refuerzan la hipótesis según la cual la regulación laboral del trabajo docente fue también una regulación de la enseñanza construyendo un isomorfismo que explica en parte, porque en adelante a mayor poder sindical para discutir condiciones de trabajo, mayor incidencia en el contenido del trabajo pedagógico y por ende, mayor participación en las políticas educativas.

### **Límites del modelo de organización del trabajo escolar construido en la década del cincuenta**

Con la sanción e implementación del Estatuto Docente se configuró un modelo escolar que reforzó tradiciones pedagógicas donde la inclusión educativa se producía mediante la homogeneización y subordinación de los sectores populares a valores, códigos de comunicación y saberes dominantes. Allí, mérito, individualismo y verticalidad conformaron una trilogía de principios que garantizaban derechos laborales y un marco de contención a una variedad de discursos y prácticas educativas existentes hasta entonces. Este modelo de escolarización fue funcional a una estrategia de poder donde los sindicatos docentes se fortalecieron en un plano (laboral-salarial), a condición de invisibilizarse/debilitarse en otro (pedagógico), a la vez que profundizaban su distancia con los sectores intelectuales.

Cinco décadas después de la sanción del Estatuto Docente, cuando se amplía la obligatoriedad escolar con la Ley Federal de Educación (LFE) y la Ley de Educación Nacional (LEN) comienza a considerar los aprendizajes escolares como parte de los derechos que debe garantizar el Estado, cobra fuerza la necesidad de transformar tradicionales modos de trabajo docente, siendo su mayor reflejo, la proliferación de propuestas para revisar e innovar sobre los formatos escolares (Terigi, 2004). Es allí donde la trilogía mérito, individualidad y verticalidad entran en crisis como principios del modelo de escolarización.

El mérito como principio que legitimó el acceso a los puestos de trabajo docente a fines del cincuenta, emerge como la conquista gremial más trascendente de mediados del siglo XX que recuperaba uno de los principios de la reforma de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba. La sanción de los estatutos docentes posibilitó superar un modelo laboral caracterizado hasta entonces por su discrecionalidad y menosprecio al saber pedagógico, donde el acceso, la permanencia y el ascenso en la carrera docente se definía por la subordinación de los trabajadores a las demandas de los gobiernos de turno. Con el

estatuto docente, el mérito acreditado por certificaciones y concursos públicos posibilitó por un lado, legitimar el saber pedagógico como criterio para acceder, permanecer y ascender en los puestos de trabajo sin demandar adhesiones e identificaciones con las políticas públicas. Por otro lado, permitió reforzar y fue funcional a un modelo escolar que no cuestionaba las desigualdades educativas existentes. Es decir, el principio del mérito, se constituyó en un criterio de justicia en relación a las formas discrecionales de acceso al cargo docente previo a la sanción del Estatuto, pero no, a los derechos de los niños, niñas y jóvenes a la educación. La lógica subyacente era del tipo: si acceden a la docencia los mejores, la educación será la mejor, siendo lo “mejor” aquello que fuera acreditado como saber legítimo con independencia a su dimensión ético política. Pero ¿qué ocurre con el mérito, cuando la política pública sostiene que todos los niños y jóvenes tienen derecho a la educación pública y que el trabajo de enseñar debe asumirse como una herramienta para la inclusión educativa? El mérito deja de ser eficaz porque la demanda hacia el trabajo docente se amplía de un saber y saber hacer hacia un compromiso con los procesos de inclusión educativa y cuidado de la infancia/juventud. Es así como nuevamente, desde hace dos décadas han comenzado a rediscutirse los criterios de acceso a los puestos de trabajo docente. Un reflejo de ello se encuentra en programas ministeriales que vienen desplegando criterios alternativos de selección, donde el mérito acreditado en titulaciones y certificaciones, debe dialogar con modos probados de hacer y posiciones éticas frente a la niñez/juventud. Como atender el derecho a la educación promoviendo en los puestos de trabajo a los mejores docentes, sin que ello habrá las puertas a nuevos mecanismos discrecionales de selección, articulados con lógicas político partidarias es uno de los desafíos que deben enfrentar los sindicatos docentes en la actualidad. Ello explica sus recaudos al momento de considerar cambios en las formas de acceso al trabajo de enseñar que vienen produciéndose no por transformaciones en los estatutos y sí en el marco de programas socioeducativos y/o de terminalidad educativa que cuentan con comisiones de selección con participación sindical.

El individualismo parte del modelo pedagógico fundante de nuestro sistema educativo, estructuro los puestos de trabajo docente desde una concepción donde enseñar era una práctica solitaria del docente frente al grupo de alumnos/estudiantes<sup>193</sup>. El sentido de la

---

<sup>193</sup> Dichos como cada docente con su “librito” cuando se cierra el aula, el docente es quien decide, etc. son un reflejo del modo en que fue permeando este principio en prácticas y discursos pedagógicos. La

tarea en la escuela y en especial, en el aula, se construía en diálogo con la verticalidad del sistema educativo. Esta fue también una estrategia de poder funcional a un modelo de escolarización que de ese modo debilitaba resistencias y oposiciones a la política pública. En la medida en que acceden y permanecen en la escuela nuevos sectores sociales, el tradicional modelo individualista de trabajo escolar deja de ser eficaz, pues se hace necesario construir sentidos compartidos entre docentes, estudiantes y familias sobre la función y relevancia de la escuela así como sobre los criterios pedagógicos que en ella se despliegan. Desde hace más de dos décadas, el Estado demanda formas colegiadas de organización y trabajo con proyectos escolares que implican nuevos y múltiples tiempos y espacios de trabajo: para desarrollar proyectos pedagógicos y comunitarios, realizar el seguimiento a las trayectorias estudiantiles y, más recientemente, la lectura y respuesta a correos electrónicos, la participación en grupos de WhatsApp, Facebook, etc. Son estos, tiempos y espacios que tensionan lo previsto en regulaciones laborales previstas por el estatuto docente en dos aspectos: requieren de nuevas prácticas, que no encuentran referencias en las instancias de formación inicial e implican tiempos alternativos a los de enseñar. De este modo, en algunos casos, las regulaciones laborales comienzan a modificarse informalmente por medio de regulaciones pedagógicas que establecen contenidos de trabajo, modos de sostenerlos y tiempos en que deben implementarse, que alteran lo formalmente previsto en los estatutos docentes. En otros casos, se producen nuevas regulaciones laborales en el marco de programas ministeriales específicos. Como telón de fondo a estos cambios, emergen discursos que resaltan y/o demandan nuevos compromiso hacia los docentes que dialogan débilmente con la construcción de condiciones laborales adecuadas para los cambios de modelo pedagógico promovidos por las políticas públicas.

La verticalidad implicaba regular el trabajo pedagógico de arriba hacia abajo, con escaso espacio para el disenso. Articulada con la individualidad, en la lógica verticalista, los docentes no estaban necesariamente involucrados con el contenido del trabajo pedagógico, pues solo debían realizar lo previsto por el poder político. Esta lógica entra en crisis cuando los procesos de escolarización requieren construir sentidos compartidos sobre el *para que enseñar*, transfiriendo cuotas de autonomía hacia el trabajo docente en su doble faz, como reconocimiento de saberes pedagógicos que escapan al poder político

---

responsabilidad de lo que ocurría era de los individuos, porque de ellos eran también las planificaciones, los estudiantes y sus problemas.

y académico y como transferencia de responsabilidades del sistema a los individuos por las decisiones adoptadas. Se produce allí una profunda tensión porque la política pública sostiene la verticalidad en el gobierno educativo, pero promueve la horizontalidad para dar respuesta a aquello que no logra resolver. Es así como en las escuelas se trabaja horizontalmente para solucionar numerosos problemas, lo cual es reconocido y valorado, en la medida en que de ello no se deriven cuestionamientos hacia las política pública por las implicancias pedagógicas de sus propuestas o las condiciones de escolarización no generadas para atender a sus propias demandas.

### **Emergencia de nuevos principios que estructuran la organización del trabajo escolar**

Las tensiones entre mérito, verticalidad y horizontalidad se insertan en el centro de la organización del trabajo escolar actual. Cuál es el punto de equilibrio entre lógicas donde convergen diferentes escalas del sistema educativo, que tipo de regulaciones laborales, administrativas y pedagógicas siguen vigentes y cuáles requieren transformarse, forman parte de fisuras en un modelo escolar pensado para otra época, otra sociedad y otros destinatarios que asiste a la emergencia de tres nuevos principios que denominaremos como compromiso, cooperación y responsabilidad pública.

El “Compromiso” tiende a desplazar la centralidad del mérito, rearticulándolo en una nueva jerarquía de prioridades, reforzándolo e incluso en ocasiones, anulándolo. Aquí, el “saber” y el “saber hacer” se subordinan al valor del “compromiso” hacia lo definido como sentido de las políticas públicas. Así por ejemplo, las políticas educativas desplegadas durante las últimas décadas (con independencia del signo político de los gobiernos nacionales o provinciales), han generado programas educativos con mecanismos de selección docente donde las certificaciones de saber se subordinan al compromiso demandado por políticas educativas que pueden adquirir sentidos y contenidos muy diferentes. Reflejo de ello son los programas socioeducativos desplegados durante el kichnerismo y las fundaciones contratadas por el Estado nacional para que prevean profesionales con vocación de servicio y docencia durante el macrismo. En ambos casos los criterios de selección docente otorgan centralidad al “compromiso” de los sujetos y se acompañan de precarias condiciones de contratación, en algunos casos por medio de monotributo, en otros, con la figura del voluntariado.

La “cooperación”, emerge como principio que, en forma similar a lo ocurrido con el mérito, tiende a desplazar la centralidad de la individualidad, rearticulándola en una nueva

jerarquía de prioridades que pueden reforzarla o anularla. La cooperación implica el desarrollo de intercambios que permiten a sus participantes (con trayectorias e intereses diferentes y en conflictos muchas veces), obtener beneficios del encuentro. Es decir, como principio, promueve la comprensión mutua de expectativas, necesidades y demandas, como modo de construir respuestas colectivas a los imponderables del trabajo escolar. Según Sennett (2012) ella requiere de habilidades sociales y dialógicas vinculadas con el saber escuchar, comportarse con tacto, encontrar puntos de acuerdo y gestionar la desavenencia o evitar la frustración en una discusión difícil. Se parte aquí, de reconocer que el trabajo docente no se restringe al aula y requiere de tiempos adicionales a los previstos en los tradicionales modos de contratación docente para el desarrollo de proyectos escolares, la socialización de experiencias pedagógicas (con otras escuelas y entre compañeros) el dialogo con las familias y la construcción de dispositivos de participación escolar, etc. El principio de cooperación puede inscribirse en políticas educativas de articulación verticales (entre jurisdicciones y dependencias ministeriales) y horizontales (entre escuelas y actores de la sociedad civil) o, en el otro extremo, formar parte de políticas que transfieren responsabilidades del Estado a instituciones o individuos y fomentan su competitividad mediante financiamientos selectivos a proyectos escolares, becas de perfeccionamiento docentes y/o de desempeño estudiantil.

El principio de Responsabilidad Pública coloca en el centro de la escena nuevas articulaciones entre Estado, sociedad civil y trabajo docente. La demanda de mayor cooperación “entre”: docentes, directivos, equipos técnicos, áreas sociales de otras dependencias estatales, familias, estudiantes, organizaciones sociales y/o fundaciones, redefine modos tradicionales de entender las responsabilidades públicas por los logros educativos y el sentido del trabajo docente, generando interrogantes como los siguientes: ¿cuáles son las responsabilidades del Estado, las instituciones y los docentes en los resultados educativos obtenidos? ¿Quién debe rendir cuentas a la sociedad sobre los logros y obstáculos educativos: el Estado, las escuelas, los docentes, todos (y que le correspondería a cada escala)? ¿Cómo evaluar las responsabilidades educativas en las diferentes escalas del sistema y qué lugar ocupa en ellas el trabajo docente? ¿Cuáles son las consecuencias sobre los resultados Educativos para el Estado, las escuelas y los docentes? Los modos responder estos interrogantes explican posiciones que oscilan entre la asunción de una corresponsabilidad (de diferentes escalas del sistema) por los resultados educativos, interrogándose sobre las condiciones de escolarización (que incluyen las salariales y de trabajo) presentes y ausentes y; por otro lado, aquellas

posiciones que entendiendo al Estado como proveedor de oportunidades, transfieren responsabilidades hacia las instituciones y los docentes. Las consecuencias de estos polos analíticos son profundas para el trabajo docente, porque de ellas se derivan políticas que se proponen mejorar la educación por medio de propuestas como la construcción de cargos docentes en la escuela secundaria que reemplacen las designaciones por horas cátedra, incrementos salariales y designaciones a término en función del desempeño de los estudiantes, adicionales salariales por presentismo o por canasta cultural (para la compra de libros), financiamiento a la demanda educativa de las familias que incentivaría los procesos de mejora escolar, nuevos mecanismos de evaluación docente, nuevos modelos de carrera docente, etc.

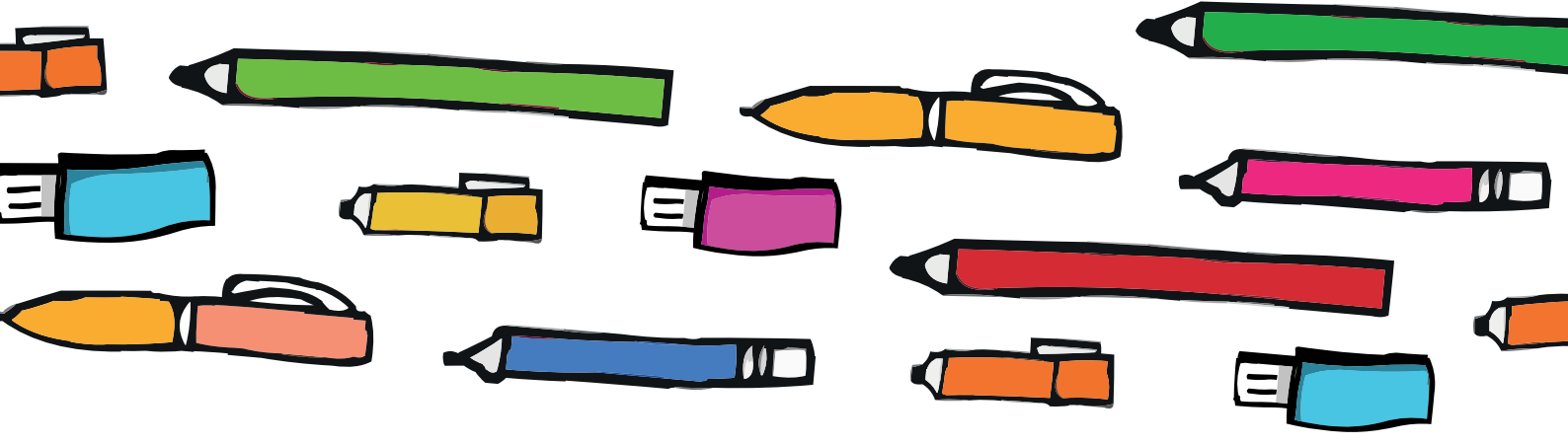
Los seis principios presentados se articulan de modos muy diferentes entre sí, porque coexisten aún rasgos estructurales del modelo pedagógico y laboral surgido en la década del cincuenta con propuestas de cambios producidas durante las últimas tres décadas. En este proceso, el sindicalismo docente ha fortalecido su discurso comprometido con la defensa de una educación más justa, en una trama argumentativa que articula lógicas pedagógicas y laborales. Tal vez allí radica la explicación a recientes planteos vinculados con el reclamo por "*paritarias pedagógicas*" donde se busca romper con el "*cordón sanitario*" que durante seis décadas deslegitimó a los sindicatos docentes para hablar de educación. En este nuevo escenario, las discusiones sobre cambios en las regulaciones laborales docentes se dan como parte de discusiones pedagógicas, de modo tal que no pueden disociarse los debates sobre cómo mejorar las oportunidades educativas de los niños, niñas y jóvenes, del análisis sobre las condiciones de trabajo docente necesarias para ello.

## **Bibliografía**

- Bourdieu Pierre, La Huelga Y la Acción política. En Cuestiones de sociología. Editorial Itsmo. Edición 2000.
- Gutierrez, Gonzalo M. Transformaciones Sindicales y Pedagógicas en la Década del Cincuenta. Del Ocaso de la AMPC a la emergencia de UEPC. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. 2014.
- Rointenburd, Silvia. Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas de un proyecto global restrictivo, Córdoba 1862-1943. Tesis Doctorado, UNC, 2000.
- Tcach César. Sabattinismo y peronismo. Partidos políticos en Córdoba. 1943-1955. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. Edición 1991.

## **Fuentes**

- Decreto Ley nº 1910, serie E. Aprobación del Estatuto de la docencia primaria de Córdoba. 14 de mayo de 1957. Boletín oficial de la provincia de Córdoba.
- Decreto nº 1052 serie A, se suspende la ley 4458 del Estatuto del Magisterio. 18 de noviembre de 1955.
- Decreto nº 373- Serie E, la provisión de cargos docentes en las direcciones Generales de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial; Educación Física y de Cultura por concursos de títulos, antecedentes y oposición. 4 de mayo de 1956. Boletín oficial de la provincia de Córdoba.
- Diario de sesiones Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba. 3 de agosto de 1954.
- Diario La Voz del Interior.
- Diario Los Principios.
- Ley 4458. Estatuto del Magisterio.



## ORGANIZAN:

Area de Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" (CIFYH)

Escuela de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Hmanidades  
Universidad Nacional de Córdoba

---

## INFORMES:

[invescor@ffyh.unc.edu.ar](mailto:invescor@ffyh.unc.edu.ar)

Te: 5353610, interno 50070.

[www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh](http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh)

En Facebook: Jornadas de Investigación en Educación CIFYH UNC

---

Escuela de  
**Ciencias de la  
Educación**

Área de  
**Educación**  
Centro de Investigaciones  
María Saleme de Burnichon  
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

**30 Ciffyh**  
Años  
Centro de Investigaciones  
María Saleme de Burnichon  
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

**ffyh**  
Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC

