

Aprendizajes e inclusiones. Sentidos y prácticas de docentes de secundarias formados en la Universidad.

“Algunas de nuestras miradas
Retornan para comprobarse en nosotros...”
Roberto Juarroz

ZIPEROVICH, Cecilia

cecizipe@gmail.com

ARDILES, Martha

mardiles@arnet.com.ar

Institución de procedencia:

Facultad de Filosofía y Humanidades

UNC

Eje: N° 11

Palabras clave:

Formación docente- Aprendizaje-Inclusión- Escuela secundaria-Profesores-

Resumen

Esta ponencia presenta algunos avances de la investigación sobre el lugar de la interiorización en los procesos de aprendizajes. Una dimensión que consideramos

sustantiva en la construcción de la inclusividad socioeducativa, aunque de baja visibilidad.

Analizamos los argumentos e intervenciones pedagógicas de los egresados de la formación docente superior, se trata de un estudio de caso. La investigación se desarrolla entre 2014 y 2015. Indagamos en las prácticas de docentes noveles en la escuela secundaria, formados pedagógicamente en el nivel universitario con la intención de comprender cómo asumen en sus prácticas, como profesores, el desarrollo de la interiorización de los aprendizajes de sus alumnos, entendiendo que son necesarios para interpretar la realidad en la que viven. En este momento, los resultados provisionales ponen en cuestión la tensión entre la Formación Docente Inicial y las prácticas de enseñanza de los docentes recién iniciados en el ejercicio de su profesión en las escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Así también, encontramos que se hace explícita la tensión entre inclusión y aprendizaje.

Introducción

El proyecto que se presenta para los años 2014 y 2015 ¹, se inscribe en la línea de investigación sobre los aprendizajes en sujetos jóvenes/adultos, docentes en ejercicio de su profesión, temática en la que el equipo de la Universidad Nacional de Córdoba indaga e interviene desde Teorías del Aprendizaje y de la Educación, específicamente sustentado en los aportes de los enfoques socioculturales.

Desde categorías teóricas socioculturales como la de instrumentos mediadores (Vygotsky, Kozulin); pensamiento crítico (Lipman, Freire), metacognición (Mateos), zona de desarrollo próximo (Vygotsky, Baquero); andamiajes y préstamos de conciencia (Bruner) - entre otros-, conceptualizamos que el aprendizaje auténtico supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores cuya construcción se logra en los sujetos en sociedad, a partir de instancias mediadas intersubjetivamente -como son las prácticas educativas- orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de procesos de internalización de conocimientos y de modalidades de aprender.

¹ Aprobado y subsidiado por SECyT, UNC. El proyecto está dirigido por Cecilia Ziperovich, co-dirigido por Patricia Mercado, y los investigadores principales son Natalia González, Martha Ardiles, Cristina Sappia, Zenón Pereyra, Carola Rodríguez y Lucía Beltramino.

En la actualidad estamos buscando conocer cómo los docentes iniciales, promueven en sus alumnos dichos procesos y si son conscientes de que esas prácticas de interiorización podrían propiciar en los aprendices una autonomía de pensamiento que favorezca la inclusión socio- cultural en pos de una sociedad igualitaria. Conocer cómo son recontextualizados en las prácticas docentes y pedagógicas los conceptos teóricos que se aprendieron y estudiaron en el trayecto de la formación docente inicial en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad nacional de Córdoba (UNC).

En Argentina, las políticas públicas vigentes, abandonando decididamente las políticas recomendadas por el “Consenso de Washington” de los años noventa, se inscriben en un contexto de ampliación de derechos y participación del estado; así lo manifiesta la reciente convocatoria realizada por el Ministerio de Educación de la Nación para los docentes del Sistema Educativo². Dicha convocatoria establece como objetivo el de contribuir a *“la mejora de los resultados y experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas”*³.

En el orden local, sobre la base de experiencias nacionales e internacionales revisadas por los equipos técnicos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se crea el PIT – Programa de inclusión y terminalidad-14-17, en el segundo semestre de 2010. ⁴

Anclados entonces en premisas de las políticas educativas que propician iniciativas inclusivas, y en coherencia con nuestra preocupación investigativa, el equipo decide centrar el proceso de indagación al que referimos en la presente ponencia, en sujetos docentes de reciente egreso de la formación pedagógica de la FFyH. UNC, en la que inferimos a modo de hipótesis, que un eje relevante de su desarrollo curricular lo constituyó la temática de la inclusión social y el derecho a aprender.

² Desde el Ministerio de Educación de la Nación y el Programa Nacional de Formación Permanente, en diciembre del año 2013, se ha convocado a las Universidades Nacionales (Resolución CFE 30/07), a participar en la elaboración de propuestas formativas para la totalidad de los docentes del Sistema Educativo.

³ Tomado de los términos de referencia y bases para presentar propuestas de formación docente. Programa Nacional de Formación Docente. Componente II

⁴ Educar en ciudades. Adolescentes y secundaria Obligatoria.(2013). Córdoba Argentina. UNICEF.

En este mismo sentido, el equipo considera que conocer esos relatos sobre las prácticas de los jóvenes profesores respecto a los aprendizajes, compromete de manera particular a las universidades, para poner a disposición la producción de conocimientos y resultados, proveniente de trabajos investigativos que aporten a la comprensión de la temática de la enseñanza y el aprendizaje, en este caso vinculada a la Formación de los docentes.

Por lo hasta aquí expuesto, aspiramos a profundizar sobre las relaciones entre los procesos de transmisión y los de apropiación, en espacios que involucran a sujetos docentes iniciales, formados en la Carrera del Profesorado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

Entre los resultados obtenidos, en las investigaciones precedentes de este equipo, exploraciones que son tomadas como resultados antecedentes, encontramos las importantes actividades que los docentes universitarios presentan con el fin de facilitar la comprensión del contenido de sus materias, en los programas de estudio. Es por ello que en el período 2014-2015 estamos profundizando en las categorías socioculturales incorporadas al campo pedagógico como **interiorización, participación guiada, toma de conciencia, transferencia**, esta vez con docentes iniciales, recientes egresados en ejercicio de su trabajo profesional en escuelas secundarias.

Focalizamos en los procesos de interiorización, cuyo logro requiere dotar de recursos a los sujetos de aprendizaje para la recuperación intencional y consciente de los cambios experimentados por el aprendizaje, registrando las propias capacidades y límites que se ponen en juego.

Referimos a la interiorización como un proceso que el profesor de la escuela secundaria tendría que favorecer en el marco del aprendizaje de los contenidos que transmite en sus clases, tanto en el discurso como en las marcas cognitivas que ofrece cuando alienta a los estudiantes a pensar, analizar, justificar, reflexionar, argumentar, imaginar, entre otras.

En este sentido consideramos que se conoce poco sobre si el estudiante descubre y comprende dichas marcas cognitivas o se atiene a repetir lo que el profesor y los textos expresan. Hemos obtenido como resultado de las investigaciones que concretamos, en

otros períodos, que los profesores observados en sus clases, ofrecen préstamos de conciencia, reflexiones de alto valor cognitivo, andamiajes, actividades pero parecen quedar en el marco de su clase expositiva, en un plano de exteriorización. Por su parte los sujetos del aprendizaje significan esas marcas dándoles un valor no como aportes para pensar sino para comprender el contenido que se les presenta.

En este sentido la pregunta que orienta nuestra exposición, para esta ponencia, es:

¿Las intervenciones que prevén los profesores tienen potencialidades para desarrollar usos autónomos de conocimientos, vinculado con los aprendizajes interiorizados en la Formación inicial en la Universidad? Estos aprendizajes interiorizados contribuyen a la inclusión de los alumnos en el mundo de la vida?

Acerca de las categorías teóricas que orientan la investigación

-El aprendizaje y el lugar de la conciencia

Se concibe al aprendizaje como un proceso complejo que compromete en los sujetos cuestiones afectivo-emocionales, cognitivas, sociales, históricas y culturales. Es decir involucra sentimientos, predisposiciones, el deseo de saber, los gustos por el saber, los vínculos con el conocimiento, entre otras dimensiones que son subjetivas; tanto como las concepciones sociales sobre el proceso de conocimiento, la mente, la realidad, la disciplina de estudio, todos aspectos que se inscriben en distintos contextos sociales, históricos, culturales, institucionales, y políticos de los que los sujetos formamos parte.

La dimensión social del aprendizaje nos presenta una faceta determinante en la formación de conocimientos en la mente del sujeto, tal es el lugar que ocupa el otro, los otros, en la construcción de los saberes y la vivencia de la experiencia de aprender. El otro, par, docente y/o otros adultos con los que se producen interacciones mediadas por el lenguaje y demás herramientas de la cultura.

Por su parte, se considera que en la tarea profesional de la docencia se transmiten conocimientos y modos de pensarlos. Los profesores son colaboradores que potencian intencionalmente el aprendizaje del conocimiento y pensamiento en los estudiantes. En esta puesta en juego de vínculos, interacciones, comunicación, identificaciones, transmisión y construcción de conocimientos, se tiene en cuenta que intervienen también

las historias personales de los estudiantes, los estilos propios, las modalidades sociales, la cultura del aprendizaje en las instituciones educativas, entre otras.

Cuando intencionalmente se busca que los sujetos aprendan conocimientos –tal como lo proponen las instituciones educativas- el profesor asume explícita o implícitamente los posicionamientos teóricos que se involucran en sus prácticas. Se trata de las concepciones sobre las relaciones sujeto-objeto- y entre los sujetos que enseñan y aprenden; cómo se concibe epistemológicamente el conocimiento –si resultado de una copia, si una construcción-; si la enseñanza promueve el desarrollo de un sujeto activo o pasivo, así cómo se entiende al sujeto del aprendizaje. Todas cuestiones que deben problematizarse, ya que condicionan las prácticas y pueden tanto contribuir como obstaculizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Las concepciones de la mente en relación con el conocimiento cobran especial sentido cuando hablamos del rol del docente transmitiendo contenidos, éstas implican tanto, reconocer los caminos que recorre la mente para llegar a ellos; como los saberes de la vida cotidiana que ha registrado en su historia personal, cada sujeto. Se trata de enseñar el conocimiento y la actividad de la mente que hace posible la construcción progresiva de los conocimientos.

En esta perspectiva, los sujetos del aprendizaje son comprendidos en forma situada, es decir en un tiempo histórico y en un enclave geográfico. Así es que la condición de ser aprendices se construye como objeto de conocimiento en razón del contexto histórico en el que vive, en el modelo o modelos de sociedad en que está inmerso, las estructuras sociodemográficas, en los grupos sociales que la componen, los valores dominantes en ascenso, los pesos de los diferentes agentes de socialización, entre otras cuestiones.⁵

Amplia la perspectiva que sostenemos la comprensión del al aprendizaje en instituciones educativas basada en la colaboración guiada por los docentes que al mismo tiempo propician una progresiva autonomía de los estudiantes. De este modo se apuesta a considerar la “*educabilidad*” de los sujetos (Baquero 2007) en prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en situaciones de enseñanza y aprendizaje y no en los atributos

⁵ Ziperovich, Cecilia (2010). Aprender. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad. Córdoba. Editorial Brujas.

personales que los sujetos portan⁶. Según Vigostsky -citado por Kozulin – *“la capacidad cognitiva no es una entidad “natural”, sino un constructo sociocultural que surge de las interacciones del niño [joven/adulto en nuestro caso] con el entorno (2000:87).*

Entendemos que los procesos de interiorización son condiciones indispensables a desarrollar en la educación a fin de crear en los alumnos disposiciones para interpretar e interpelar a la realidad en la que intervienen, para lo cual es necesario diseñar prácticas educativas creativas y comprometidas socialmente, con la meta de la inclusión y la posibilidad de que todos aprendan. En decir formar ciudadanos capaces de analizar y optar por las mejores posibilidades en todas las instancias sociales: votar, trabajar, realizar proyectos transformadores, entre otros. Tal como expresa Bárcena (1997) la educación es la garantía para que el hombre, los ciudadanos ejerciten el respeto recíproco y la justicia; esto no es una predisposición natural sino un logro cultural.

Lo expuesto da cuenta de una perspectiva que piensa al educador como instrumento mediador humano, como sujeto que potencia el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los aprendices, mediando la apropiación con préstamos de conciencia y andamiajes, para luego crear condiciones que aseguren dicha interiorización, proceso que implica, al decir de Meirieu *“que uno de los principales objetivos de la educación democrática es transmitirles a nuestros hijos que los saberes fueron y siguen siendo una herramienta de emancipación para los hombres y las mujeres.”*

Así también conceptualizamos la dimensión social del aprendizaje por cuanto nos presenta una faceta determinante en la formación de conocimientos en la mente del sujeto, tal es el lugar que ocupa el otro, los otros, en la construcción de los saberes y la vivencia de la experiencia de aprender. El otro, par, docente y/u otros adultos con los que se producen interacciones intersubjetivas mediadas por el lenguaje y demás herramientas de la cultura.

Al tratarse de funciones cuya visibilidad es compleja, se requirió del equipo investigador, realizar una tarea creativa para hacer evidentes y analíticos los procesos internos que

⁶ En relación al concepto de educabilidad, persiste la creencia de que es una condición propia que portan los sujetos y no una intervención pedagógica en situación; refieren a capacidades, dones, déficit, entre otras denominaciones, atribuibles a desarrollos naturales. Así el llamado éxito o fracaso educativo, excluye las circunstancias, los contextos y las prácticas que colaboran u obturan para producirlo. Aludimos en este caso al concepto de zona de desarrollo próximo creado por Vigostky.

participan de la interiorización de conocimientos. De alguna manera, podrá abordarse la temática de la interiorización como una categoría conceptual que se construye en el juego de y con otros conceptos como el lenguaje, instrumento mediador constitutivo del pensamiento, su operar en base a las múltiples interacciones que la construcción del conocimiento requiere, en zonas de desarrollo o en la colaboración intencional del profesional profesor, en los andamiajes que concientemente le proporciona a los sujetos del aprendizaje.

En el presente proyecto de investigación, a través de la noción de **interiorización** promovida en los andamiajes que propician docentes que se inician, indagaremos cómo se involucran los sujetos que aprenden en el aprendizaje mediado y cómo se apropian de conocimientos, modos de pensar y actuar. De este modo, nos aproximaremos a comprender si los profesores noveles pueden asumirse como colaboradores que potencian intencionalmente el aprendizaje del conocimiento y pensamiento en los estudiantes. En la puesta en juego de vínculos, interacciones, comunicación, lenguaje, transmisión y construcción de conocimientos, visualizaremos cómo intervienen a modo de matriz, las propias historias personales y los relatos de aprendizaje, los estilos, las modalidades sociales, la cultura del aprendizaje en las instituciones educativas, entre otras.

En este sentido retomamos las expresiones de Vygotsky (1993:26) cuando dice que: *“La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo”*.

Del mismo modo acordamos con Mercer (2001:25) *“el conocimiento –social y compartido- existe principalmente en forma de lenguaje hablado y escrito (más el sistema relacionado de notación matemática). Aunque la ciencia se refiere a objetos materiales y a relaciones físicas y se plasma mediante tecnologías y artefactos, se comparte por medio de palabras....el diálogo estimula el pensamiento de una manera que no esta al alcance la experiencia no interactiva...”* quien expresa además, que *“con el lenguaje no sólo “informamos”, “prometemos” sino que también “acusamos”, “defendemos”, “negamos, ordenamos y persuadimos”. “El lenguaje es un arma en las batallas entre explicaciones, teorías e ideologías contrarias”*...El autor relaciona: lenguaje, pensamiento y la actividad social, ve que nos ofrece un medio para pensar

juntos, para crear conjuntamente conocimiento y comprensión, nos permite formar redes intelectuales para comprender la experiencia y resolver problemas. Destacamos asimismo que se constituyen en aportes conceptuales para la comprensión de la temática de este proyecto, antecedentes específicos en investigación nacional como los de Baquero, Frigerio, Carli, Elichiry e internacional como los de Rogoff, Mercer, Vigostky entre otros.

Metodología

Se realizó la opción por un estudio cualitativo debido a las características del problema. Diferentes autores desde diferentes perspectivas, tradiciones y tendencias, nos ofrecen un camino para la construcción del conocimiento en las ciencias sociales.

Sabemos que no constituye un enfoque monolítico. La investigación cualitativa dicen Denzin y Lincoln (1994:2) es multimetódica, naturalista e interpretativa que toma diversas estrategias de base. En nuestro caso, los estudios en casos, las entrevistas en profundidad, el trabajo con grupos focales y el estudio de documentos hacen a una variedad de materiales que nos permite recuperar la experiencia de las personas. Lo que ellas ven, sienten, lo que hacen.

En este punto seguimos a Irene Vasilachis cuando dice que *“La investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales”* (2006: 27).

Se inició con la estrategia de grupos focales, auxiliados por una guía orientadora para la discusión, siempre acompañadas de las categorías de análisis y la pregunta central. Las mismas se grabaron y fueron acompañadas de nuestra parte por una preocupación ética, devolver lo grabado a quienes nos dieron su palabra. Antes de iniciar las entrevistas se explicó, a quienes participaron, los objetivos de la investigación para que puedan realizar una elección informada acerca de su participación o no. La respuesta fue afirmativa en todos los casos y además sostuvieron que este tema de investigación *“era muy importante”*.

El análisis de las mismas nos dio lugar a la preparación de las entrevistas en profundidad de los casos seleccionados según el criterio muestral. El mismo refirió a tomar como unidad de análisis a docentes que trabajan en escuelas que atienden a diversos sectores sociales, atendiendo a la idea de fragmentación social trabajada por Guillermina

Tiramonti (2005). También a egresados del profesorado de la FFyH de la UNC con no más de 7 años en ejercicio de la docencia.

También se exploraron documentos tales como los programas del plan de estudios a fin de pensar “lo que está y lo que no está”. El trabajo de análisis de los documentos “en uso”, llevó a advertir los temas específicos de interés para la investigación y su organización.

Avances provisorios

Creemos que los resultados de nuestra práctica académica suelen ocultarse bajo la organización formal y en la distancia temporal que se va conformando con nuestros egresados. Revisarla implica para nosotros una opción política, ética y teórica.

Los primeros avances de nuestra investigación nos permiten visualizar algunos sentidos. El primero de ellos relacionado con la formación inicial de los docentes y el segundo vinculado a la relación inclusión-aprendizaje.

En relación a la formación inicial de los docentes, luego de triangular datos obtenidos en el análisis de los programas de las materias del profesorado: Sujeto del aprendizaje, Sociedad y Sistema Educativo, Didáctica General, Didáctica Especial y Seminario de Práctica de la Enseñanza y del análisis de entrevistas focales grupales realizadas con cinco docentes en cada una de ellas (en la que participaron docentes de Historia, Letra, Psicología y Filosofía.) obtuvimos datos que posteriormente se profundizaron en entrevistas individuales realizadas a profesores de las carreras mencionadas.

Suministramos también la pregunta que orienta la búsqueda en esta investigación, *¿Las intervenciones que prevén los profesores tienen potencialidades para desarrollar usos autónomos de conocimientos, vinculado con los aprendizajes interiorizados en la Formación inicial en la Universidad? Estos aprendizajes interiorizados contribuyen a la inclusión de los alumnos en el mundo de la vida?*

Del análisis de los datos

Los mismos nos permiten aproximarnos a algunas cuestiones:

-que en el transcurso de la Formación Docente inicial prima un discurso generalista, con avances en relación a las teorías sociales, políticas, antropológicas de las últimas décadas y un tiempo escaso vinculado a los procesos de subjetivación e interiorización

de los aprendizajes. Los profesores recuerdan muy pocos momentos en los que se trabajó la cuestión de la inclusión y los aprendizajes. Uno de esos momentos es el inicio del desarrollo de una materia, otro, el recuerdo de textos que se discutieron. Un entrevistado expresó: *“En este enfoque de las políticas actuales el profe debe hacer un esfuerzo para pensar en la materia en la que estudié, no está pensado en la curricula, en el recorrido constitutivo de formación del sujeto. El profe, a lo mejor, hacía alguna actividad, ya sea en Didáctica o alguna lectura y lo llevaba para hacer una relación o asociación, pero no está pensado desde la curricula. Fueron cuestiones que yo fui construyendo después, con lecturas que hice después en el posgrado y a partir de la práctica misma”*.

-que las prácticas docentes durante la formación se realizaron, especialmente en un fragmento de escuelas de la sociedad que atiende a sectores sociales de clases medias y altas, por lo que la implicación en el trabajo pedagógico se realiza sin dificultades, recuperando “andamios” y “préstamos” de su experiencia de socialización en la escuela secundaria cuando fue alumno. Expresa un entrevistado: *“era una problemática para mí, porque yo sabía que iba a trabajar en IEPM, sabía cuál era la situación en esos colegios, porque yo fui a uno que si bien en los pueblos es distinto lo que se vive, me imagino que en la ciudad es tarea exponencial de esas características. Pero lo que yo sentía era que quizás había como un desfasaje entre lo que hablábamos y los lugares donde hacíamos las prácticas, pensemos Monserrat, Manuel Belgrano, Peña.”*

-que las prácticas que realizan los alumnos mientras se forman para ser profesores, en general, no se realizan en los sectores populares, hay un “otro” ausente, aquí los programas de Extensión de la Universidad, suelen tener, desde la perspectiva de estos profesores, un rol protagónico y estas actividades no suelen ser obligatorias para los alumnos que cursan la carrera, por lo que se advierten escasas posibilidades de transferencia y de “toma de conciencia”.

-Cuando los profesores están en la escuela, los docentes hacen descripciones recurrentes, tales como las que expresa una entrevistada:

Hay una parte que es netamente política y tiene que ver con los números. Mostrar que tenemos chicos adentro no significa ni que estén incluidos, ni que estén aprendiendo. Que formen parte de un programa, de un proyecto, que parezca de alguna manera que están haciendo el primario o el secundario, no significa que estén, y a eso lo ligo con el concepto de calidad o con el concepto de justicia. Me parece que hay que ver las condiciones en las que los sujetos transitan y pueden aprender. A veces pueden formar

parte de un programa, hay una intención, pero una intención no siempre tracciona una acción concreta. Que esté la intención de que el chico termine no significa que siempre los chicos terminen o que hayan aprendido realmente y por eso estén incluidos. Yo creo, que más allá de pensar las intenciones y las políticas – y creo que estas últimas políticas tienen la intención de promover la permanencia del sujeto en la institución educativa-, hay que pensar las condiciones en que esos sujetos aprenden. Las instituciones educativas, sus trayectos y si realmente aprenden, para contar con destrezas para enfrentarse al mundo laboral. Algunos lo hacen de manera paralela: ya trabajan”.

-que los profesores noveles recién iniciados en la docencia en el nivel secundario, egresados de esta formación, lo hacen generalmente en escuelas de los sectores donde han realizado las prácticas y en las que han cursado la escuela secundaria, es por ello que se mueven con comodidad para proponer intervenciones, promover interacciones con el mundo de la escuela y el mundo social ya que no hay en general fronteras culturales que los separe.

-que los docentes recién iniciados en el ejercicio de su profesión, cuando realizan su primer tramo de docentes en escuelas de sectores populares, tienen dificultades para elaborar sus propuestas y la acción didáctica suele realizarse en “soledad” por lo que es difícil advertir los procesos de interiorización de los aprendizajes de los alumnos. En general suelen encontrar una tensión muy fuerte entre lo que se les enseñó y aprendieron teóricamente en la Universidad y lo que acontece en sus prácticas. *“La teoría en la Universidad es muy buena, pero cuando uno entra al aula, dice qué hago ahora?”.* También es recurrente la idea de que se sostienen en el espacio del aula y de la escuela desde lo afectivo y vincular, que a esta idea la saben necesaria, pero que también comprenden que *“no es suficiente”.* Dice una entrevistada: *“Yo creo que si un sujeto puede expandirse, emanciparse puede estar incluido socialmente. Es un desafío para nosotros como docentes pensar los distintos espacios dónde ese sujeto puede adquirir esas competencias, para lograr autonomía...: Habilidades, conceptos. Destrezas, las formas en que puede ir aprendiendo”*

Otro entrevistado expresa: *“La carrera y el ambiente de esta facultad en general es muy tendiente a eso, el clima general tiene que ver con la inclusión y un compromiso político. Y las herramientas, algunas teóricas como las que te acabo de nombrar. Pero me parece que en lo que se juega el 90% de la cosa es en la práctica, y ahí faltó formación.*

Otro dice: “la inclusión se piensa – sobre todo en el secundario- como planes, se piensa la educación como algo muy corto o en la inclusión como la inclusión en el medio laboral, y la apropiación de los conocimientos y la inclusión en la cultura, digamos, poder tener ciertas herramientas para comprender los procesos y cosas que pasan, poder darle la vuelta, intervenir, opinar sobre eso significativamente, tomar posiciones meditadas.

Sin tener en cuenta que la inclusión es la inclusión en la vida cultural de la comunidad. *“Me estoy acordando de un autor, dice la alumna, de Bruner, que hablaba de la cultura como un foro”.*

Reflexiones para finalizar este texto

Los resultados provisorios nos ponen frente a un complejo contexto de demandas y tensiones. Las mismas políticas que dan direccionalidad a las prácticas y las mismas prácticas contienen elementos que excluyen e incluyen. Las trayectorias teóricas de los alumnos, inexistentes, nos llevan replantear fuertemente la formación docente inicial para la escuela secundaria.

Lo real se configura a través de múltiples procesos, entre ellos unas políticas que tienden a incluir y unas realidades formativas muy complejas que parecen desdibujar los sentidos otorgados en los documentos y decisiones de políticas educativas. Los intentos de inclusión son evidentes aunque insuficientes. Hay un intento importante de avanzar en políticas democratizadoras en el plexo de renovadas demandas y escenarios sociales y escolares en los que aún falta mucho por hacer. En tiempos de una importante apertura social, hay un amplio terreno de contingencias aún a resolver.

Más específicamente en nuestro campo de investigación y desde los conceptos teóricos que venimos estudiando, la enseñanza y el aprendizaje son mucho más que la interacción entre iguales y la transmisión de contenidos. La mediación a través de sistemas simbólicos, obras de arte, escritura, esquemas, nos habla de un sujeto activo, tal como lo hemos expresado en los inicios de este texto, que participa de interacciones de tal manera que se produzcan cambios psicológicos, mediante comunidades de aprendizaje. Los instrumentos y los signos median en las interacciones entre sujetos y objetos. Los sujetos emprenden la actividad con la mediación de otros, recuperando su historia.

Aquí observamos que hay dificultades en los profesores recién iniciados para producir esa mediación en el aula y promover la comunidad de aprendizaje. También advertimos que en la formación docente inicial, en las prácticas, según el relato de los profesores, son escasos los tiempos en que las interacciones facilitan una estructura de la actividad con la densidad necesaria para concretar formas específicas de los aprendizajes. Esto nos interroga con preocupación, ya que el escenario actual de las políticas educativas favorece mediante instrumentos legales, políticas de aprendizaje y de enseñanza, instrumentos y técnicas, que se promueva la inclusión de los alumnos en el mundo de la vida, en la vida ciudadana mediante los aprendizajes interiorizados en la escuela, y una participación comprometida, mediante interpelaciones fundamentadas y respuestas adecuadas a las mismas. La desigualdad formativa de nuestros alumnos jóvenes y adolescentes, es aún evidente a pesar de acciones locales y algunos trabajos genuinos y difíciles en el marco de las culturas institucionales.

Para finalizar este texto, compartimos la preocupación de Violeta Nuñez (2002) respecto a las siguientes paradojas: ¿cómo compatibilizar el trabajo específico de transmisión de complejos patrimonios culturales con la aparición de tareas cada vez diversas?

¿Cómo puede la escuela garantizar programas de profundidad cultural y científica, que den a todos la igualdad de oportunidades que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática?

Bibliografía.

Ardiles, M. (2013) Desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos. En Pruzzo (comp.) *“Las prácticas del profesorado”*. Editorial Brujas. Córdoba.

Baquero, R. (1996) *“Vigotsky y el aprendizaje escolar”*. Aique. Bs As.

------(2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson, D., Castorina, J. y otros (comps.) *“Aprendizaje, sujetos y escenarios”*. Noveduc. Bs. As.

Bárcena, F. (1997) *“El oficio de la ciudadanía”*. Paidós. Barcelona

Bruner, J. (1988) *“Realidad mental y mundos posibles”*. Gedisa editorial. Barcelona

----- (2002) *“La fábrica de historias”*. Fondo de cultura económica. Bs. As.

Carli (2006) *“Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”*. Clase Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO. Bs.As.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). "Introduction: entering the field of qualitative research", en Denzin, N., Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Elichiry, N. (2009) *"Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educativa"*. Manantial. Bs As
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004) *"La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción"*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- Giroux, H. (1993) *"La escuela y la lucha por la ciudadanía"*. Siglo XXI editores. México
- González, N., Mercado, P. y Sappia, C. (2011) "Los alumnos que ingresan a un Instituto de Formación Docente. Sus Historias de Aprender" En *"Cuadernos de Educación"*. Centro de Investigaciones FFyH. Centro de Publicaciones. Año IX- N° 9. FFyH. UNC.
- Kozulin, A (2000) *"Instrumentos psicológicos"*. Paidós. Bs. As.
- Lipman, M. (1997) *"Pensamiento complejo y educación"*. Ediciones de la Torre. Madrid
- Mateos, M. (2001) *"Metacognición y educación"*. Aique. Bs. As.
- Mercer, N. (2001) *"Palabras y mentes"*. Paidós. Barcelona.
- Meirieu, P. (2013) *"La opción de educar y la responsabilidad pedagógica"* Edición digital del Ministerio de Educación de la Nación <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=121633&referente=noticias>
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía social*. Gedisa. Barcelona.
- Rodríguez Moneo, M. (1999) *"Conocimiento previo y cambio conceptual"*. Aique. Bs. As.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires. Manantial.
- Vygotsky L. (1992) *"Pensamiento y lenguaje"*. Fausto Bs. As.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa
- (1979) *"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores"*. Grijalbo. Barcelona.
- Wertsch, J. V. (1999) *"La mente en acción"*. Aique. Buenos Aires
- Woods, P. (1993) *"Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje"*. Paidós. Bs. As.
- Ziperovich, C., Mercado, P. (2013) *"Procesos metacognitivos en el aprendizaje de estudiantes universitarios. Resultados de investigación que fundamentan su centralidad en prácticas tutoriales en nivel superior"*. VIII Jornadas de Investigación en Educación-UNC. En soporte informático (CD).

Ziperovich, C. (2010) *“Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad”*. Brujas. Córdoba.

Ziperovich, C., Mercado P., González N. (2011) *“Ausencias y realizaciones de Prácticas Pedagógicas para el desarrollo del Pensamiento en la Formación Superior”* Revista Educación y Futuro Digital. Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Universidad Complutense de Madrid <http://www.cesdonbosco.com/revista/> N° 2 – Madrid.

Ziperovich, C.y equipo. (2011) cartilla y video “Aprender a pensar críticamente “MINCyT. Córdoba